

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

**ANALYSE DE LA RELATION ENTRE LE STYLE D'ENSEIGNEMENT ET
LE CHANGEMENT DE MOTIVATION SCOLAIRE AU COLLEGIAL**

**MEMOIRE
PRESENTE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION (M.A.)**

**PAR
THIERRY KARSENTI**

SEPTEMBRE 1993

REMERCIEMENTS

À vous qui m'avez soutenu...

J'aimerais remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette étude, particulièrement les enseignants et élèves d'un cégep de la région de Montréal, sans le concours desquels cette recherche n'aurait pu être réalisée. Un merci spécial à Robert Vallerand et son équipe du département de psychologie de l'UQAM pour leur aide appréciable lors du début de l'étude. Je remercie aussi ma famille, et notamment ma mère, Huguette, pour son soutien continu.

Je remercie tout particulièrement celui dont le grand dévouement m'a permis de compléter ma maîtrise, m'a donné le goût de poursuivre des études doctorales et m'a fait grandir en tant que chercheur: mon directeur de maîtrise, Gilles Thibert. Son aide fut inestimable.

Finalement, je remercie grandement la *Fondation du Prêt d'honneur* dont le soutien financier (bourse-projet) m'a permis de mener à terme cette recherche d'envergure.

Note: l'utilisation du masculin a été choisie pour faciliter la lecture de l'ouvrage. Son usage n'est pas discriminatoire.

TEXTE LIMINAIRE

"Teaching is, for me, a relatively unimportant and vastly overvalued activity [...]. Teaching and the imparting of knowledge make sense in an unchanging environment which is continually changing [...]. We are, in my view, faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changiness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world."

Carl Rogers (1902-1987), Freedom to Learn, 1969, pp. 103-4.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TEXTE LIMINAIRE	II
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES ABREVIATIONS	XI
RESUME	XII
INTRODUCTION	1
Buts et importance de la recherche	6
LA PROBLEMATIQUE	8
1.1 Apprentissage, performance scolaire et motivation scolaire	8
1.2 Persévérance dans les études collégiales et motivation scolaire.....	13
1.3 Résultats scolaires, perception de compétence et motivation scolaire	17
1.4 Influence de l'enseignant et motivation scolaire	18
LA MOTIVATION	22
2.1 Introduction.....	22
2.2 L'origine du concept de motivation.....	24
2.3 Conceptions de la motivation	25
2.3.1 Conception béhavioriste.....	25
2.3.2 Conception néobéhavioriste	25
2.3.3 Conception anticipative	26
2.3.4 Conception organismique.....	26
2.3.5 Conception cognitiviste.....	27

2.3.6	Conception sociale-cognitive	27
2.3.7	Conception humaniste	29
2.4	Théorie de la motivation de Deci et Ryan	31
2.4.1	Introduction et justification	31
2.4.2	Conception de la théorie de Deci et Ryan	33
2.4.3	Amotivation ou non motivation	34
2.4.4	Motivation extrinsèque	35
2.4.5	Motivation intrinsèque	37
2.4.6	Schématisation du concept de motivation utilisé dans l'étude	38
2.5	Motivation scolaire	39
2.6	Facteurs personnels de l'élève influençant sa motivation	40
2.6.1	Motivation et différence de sexe	40
2.6.1.1	Au primaire	41
2.6.1.2	Au secondaire	42
2.6.1.3	Au collégial ou à l'université	42
2.6.2	Motivation et occupation d'un emploi	44
2.6.3	Motivation et programme d'études	45
2.6.4	Motivation et lieu de résidence	48
LES STYLES D'ENSEIGNEMENT		50
3.1	Introduction	50
3.2	Définition conceptuelle du style d'enseignement	50
3.2.1	Définition conceptuelle... synthèse	52
3.3	Composantes du style d'enseignement	53
3.3.1	Composantes... synthèse	56
3.4	Classifications du style d'enseignement	56
3.5	Style d'enseignement et style d'apprentissage	71
3.6	Flexibilité, variété et style d'enseignement	73
3.7	Autorité, structure et style d'enseignement	75
3.8	Conclusion du chapitre	76
MOTIVATION ET STYLE D'ENSEIGNEMENT		79
4.1	Introduction	79
4.2	Éléments du style d'enseignement et motivation	80
4.2.1	Contrôle, autonomie et motivation	80
4.2.2	Caractéristiques de l'enseignant et motivation	82
4.2.3	Coopération, compétition et motivation	85

4.2.4 Ruse, liberté contrôlée et motivation	87
4.3 Conclusion du chapitre	88
HYPOTHESES ET DEFINITION DES VARIABLES	89
5.1 Variables principales	89
5.2 Variables secondaires	89
5.3 Hypothèses	90
5.3.1 Hypothèse principale	90
5.3.2 Hypothèse secondaire #1	91
5.3.3 Hypothèse secondaire #2	91
5.3.4 Hypothèse secondaire #3	92
5.3.5 Hypothèse secondaire #4	92
5.3.6 Hypothèse secondaire #5	93
5.3.7 Hypothèse secondaire #6	93
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	94
6.1 Plan de la recherche	94
6.2 Plan de la cueillette des données	95
6.2.1 Calendrier	95
6.2.2 Sujets de l'étude	96
6.2.3 Instrument de mesure de la motivation	99
6.2.3.1 Origine	99
6.2.3.2 Description	100
6.2.3.3 Qualités métrologiques de l'instrument	102
6.2.4 Instrument de mesure du style d'enseignement	104
6.2.4.1 Origine	104
6.2.4.2 Description	104
6.2.4.3 Qualités métrologiques	106
6.3 Procédures d'analyse des données	111
6.3.1 Justification de l'utilisation du gain comme mesure de changement.....	111
6.3.2 Techniques statistiques utilisées pour tester les hypothèses	113
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	117
7.1 Introduction	117
7.2 Styles d'enseignement	118
7.3 Changement de motivation	120

7.4	État initial de motivation pour les différentes variables	121
7.4.1	Variable "style d'enseignement"	121
7.4.2	Variable "sexe"	122
7.4.3	Variable "lieu de résidence"	122
7.4.4	Variable "type de programme"	122
7.4.5	Variable "nombre de sessions complétées"	122
7.5	Relation entre le style d'enseignement, certaines caractéristiques des élèves et le changement de leur motivation	124
7.5.1	Effet de la variable "style d'enseignement"	125
7.5.2	Effet de la variable "sexe"	128
7.5.3	Effet de la variable "nombre d'heures de travail"	129
7.5.4	Effet de la variable "type de programme"	130
7.5.5	Effet de la variable "lieu de résidence"	131
7.5.6	Effet de la variable "nombre de sessions complétées"	132
7.6	Interactions entre les variables	133
7.6.3	Interaction "lieu de résidence" X "style d'enseignement"	134
7.6.2	Interaction "sexe" X "nombre de sessions"	135
7.6.3	Interaction "lieu de résidence" X "nombre de sessions"	136
	CONCLUSION	137
8.1	Discussion... les hypothèses	137
8.1.1	Style d'enseignement et motivation	138
8.1.1.1	Pistes de recherches futures	143
8.1.2	Différences de sexe et motivation	144
8.1.1.1	Pistes de recherches futures	147
8.1.3	Occupation d'un emploi et motivation	148
8.1.4	Lieu de résidence et motivation	149
8.1.5	Type de programme et motivation	149
8.1.6	Nombre de sessions complétées et motivation	150
8.1.7	Interactions	151
8.1.7.1	"lieu de résidence" X "style d'enseignement"	151
8.1.7.2	"sexe" X "nombre de sessions"	153

8.1.7.3 "lieu de résidence" X "nombre de sessions"	153
8.2 Recommandations	154
8.2.1 Pour les enseignants	154
8.2.2 Pour les aides pédagogiques et autres professionnels	155
8.3 Conclusion générale	156
REFERENCES	157
APPENDICE A	183

LISTE DES FIGURES

1.1	Le décrochage scolaire au Québec	14
2.1	Pyramide des besoins de Maslow	30
2.2	Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985,1987)	33
2.3	Schématisation de la théorie de la motivation servant de base à l'étude	39
3.1	Les styles d'enseignement représentés par un cube (Hettema, 1972).....	59
3.2	Structure du spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (1990).....	66
3.3	Schématisation du concept de style d'enseignement de Silver, Hanson et Strong (1980).....	69
6.1	Proportion des étudiants qui occupent un emploi à temps partiel durant leurs études	98
6.2	Proportion des élèves en fonction du nombre d'heures accordées à un emploi durant leurs études	98
7.1	Niveau initial des types de motivation pour les filles et les garçons (au pré-test).....	123
7.2	Variation des types de motivation en fonction du style d'enseignement	126
7.3	Variation des types de motivation en fonction du sexe de l'élève.....	128
7.4	Variation des types de motivation en fonction du nombre d'heures vouées à un emploi durant les études.....	129

7.5	Variation des types de motivation en fonction du type de programme dans lequel l'élève est inscrit.....	130
7.6	Variation des types de motivation en fonction du lieu de résidence.....	131
7.7	Variation des types de motivation en fonction de l'année scolaire (au collégial)	132
7.8	Effet de l'interaction "réside" X "style d'enseignement" sur la motivation extrinsèque introjectée	134
7.9	Effet de l'interaction "réside" X "style d'enseignement" sur la motivation extrinsèque identifiée	134
7.10	Effet de l'interaction "sexe" X "nombre de sessions" sur la motivation extrinsèque identifiée	135
7.11	Effet de l'interaction "sexe" X "nombre de sessions" sur la motivation intrinsèque	135
7.11	Effet de l'interaction "réside" X "nombre de sessions" sur la motivation extrinsèque par régulation externe	136
7.12	Effet de l'interaction "réside" X "nombre de sessions" sur la motivation extrinsèque identifiée	136

LISTE DES TABLEAUX

6.1	Le nombre de sujets, de groupes-classes et d'enseignants ayant participé aux diverses étapes de l'étude	97
6.2	Les différentes caractéristiques des sujets au pré-test	97
6.3	La répartition des sujets en fonction des différents programmes d'études collégiales	99
6.4	Exemples d'énoncés pour chacune des sept sous-échelles du test pour évaluer la motivation, l' <i>EME</i>	100
6.5	Cohérences internes au post-test et au pré-test, avec les sept sous-échelles de l' <i>EME</i> lors d'une étude de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989)	102
6.6	Analyse de la cohérence interne (Cronbach) des sept sous-échelles de l' <i>EME</i> , pour le post-test et le pré-test.	102
6.7	Exemples d'énoncés du test pour évaluer le style d'enseignement, l' <i>ISE</i>	106
6.8	Répartition des enseignants en fonction de leur style d'enseignement dominant, d'après leur résultat à l' <i>ISE</i> , avant et après modification du contenu	109
6.9	Classification par dix juges-experts des énoncés de l'inventaire du style d'enseignement en fonction des quatre styles d'enseignement de la conceptualisation de Silver, Hanson et Strong (1980)	110
7.1	Disciplines retrouvées par style d'enseignement	118
7.2	Résultats des enseignants à l' <i>ISE</i>	119
7.3	Variation des types de motivation entre le pré-test et le post-test	120

7.4	Comparaison des niveaux initiaux de motivation des élèves en fonction du style d'enseignement du professeur	121
7.5	Comparaison des niveaux initiaux de motivation des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles.....	123
7.6	Effets des variables sur le changement de motivation	125

LISTE DES ABREVIATIONS

ACT	Style d'enseignement axé sur l'action
AMO	Amotivation
AMS	Academic Motivation Scale
ANCOVA	Analyse de covariance
ANOVA	Analyse de variance
CEC	Conseil économique du Canada
COG	Style d'enseignement axé sur le développement cognitif
DEC	Diplôme d'études collégiales
ECC	Economic Council of Canada
EME	Échelle de motivation en éducation
IDEN	Motivation extrinsèque par identification
INTR	Motivation extrinsèque par introjection
ISE	Inventaire du Style d'Enseignement
MANOVA	Analyse de variance multiple
ME	Motivation extrinsèque
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MESS	Ministère de l'enseignement supérieur et de la science
MI	Motivation intrinsèque
PER	Style d'enseignement axé sur la personne
REG	Motivation extrinsèque par régulation externe
RES	Style d'enseignement axé sur les résultats
TSI	Teaching Style Inventory

RESUME

Avec 179 000 élèves qui abandonnent le secondaire chaque année au Québec, c'est une clientèle «épurée» qui entre au cégep. Malgré cette sélection, seulement 24% des élèves terminent leur DEC¹ dans les délais réguliers (soit deux ans). Ce problème, que la littérature attribue en partie au manque de motivation scolaire, nous a amené à analyser la relation entre différentes variables et le changement de motivation scolaire de l'élève, pour un même trimestre, et pour un même groupe-cours.

Le style d'enseignement est une des principales variables de notre étude que nous mettons en interaction avec la motivation scolaire de l'élève. Cependant, d'autres éléments, comme le sexe de l'élève, le type de programme fréquenté, le nombre de sessions complétées, le lieu de résidence et le nombre d'heures vouées à l'occupation d'un emploi à temps partiel durant les études ont été considérés dans l'étude. En tout, 2434 élèves, 99 groupes-classes et 35 enseignants d'un cégep de la région de Montréal ont participé à cette recherche.

Nos résultats indiquent que certains styles d'enseignement du collégial semblent maintenir la motivation, alors que d'autres non. Ce discernement important pourrait permettre aux enseignants des cégeps d'intervenir efficacement et de développer certains styles d'enseignement afin de maintenir la motivation de leurs élèves.

Pour mieux situer le lecteur, les concepts de style d'enseignement et de motivation sont étudiés et définis à l'intérieur des premiers chapitres.

¹ Diplôme d'Études Collégiales

INTRODUCTION

La plus importante attitude qui peut être formée est celle du désir d'apprendre. (John Dewey, 1938)

De la maternelle à la fin de ses études collégiales, un élève aura passé près de quatorze mille heures dans une salle de classe. L'impact de l'école sur la personne est primordial; elle «forme» l'individu, l'instruit, l'éduque.

Maints sociologues contemporains soutiennent que l'éducation d'un peuple est le reflet de sa société (Miller, 1966; Jones, 1971; Khôi, 1981), et de nombreuses études récentes marquent l'importance de la relation entre l'éducation et le bien-être d'un pays, de son peuple (Crane, 1992; Economic Council of Canada, 1992; Prosperity Initiative, 1992, 1993). Pour les auteurs de ces recherches, les effets du manque de scolarisation pourraient être bien plus néfastes qu'on ne le pense, et aller jusqu'à affecter l'économie d'une société tout entière. L'étude du Conseil économique du Canada (1992)¹ montre ainsi qu'il y a un lien entre «*la santé économique*» d'un pays et son niveau moyen d'éducation.

¹ L'étude est basée sur des données de: *The World Competitiveness Report*, 1990 et 1991; et *The Human Development Report*, 1991.

La recherche effectuée porte sur un des éléments apparaissant comme le fondement même de nombreuses ratés en éducation: la motivation scolaire. Nécessaire en éducation, la motivation est un déterminant majeur de la réussite scolaire. Parkerson, Schiller, Lomax et Walberg (1984), à travers une recension de quarante études sur les effets de la motivation scolaire, ont montré une corrélation médiane de 0.34 entre la motivation scolaire et la réussite à l'école.

La motivation a donc des effets positifs en éducation, mais qu'arrive-t-il lorsqu'elle est absente? Selon Vallerand et Sénécal (1992), l'absence de toute forme de motivation ou l'amotivation est une des causes principales de l'abandon scolaire tant au secondaire qu'au collégial. C'est aussi ce que révèlent les travaux de Daoust, Vallerand et Blais (1988):

The results of a recent study conducted with more than 800 subjects and revealing that the level of motivation toward school can help to predict dropout behaviour [...]. (p.172).

Les dernières statistiques «québécoises» sur le décrochage scolaire permettent de mieux comprendre l'importance du problème de motivation à l'école, domaine où, comme l'indique Demers (1992, p. 26): "*Le Québec a le taux d'abandon scolaire le plus élevé en occident. Visiblement l'école n'est pas ce qu'elle doit être*".

Le Ministère de l'éducation (1991d) rapporte un taux problématique de 36,5% d'abandon au secondaire. Mais alors, que penser des 74% de cégépiens qui n'obtiennent pas leur Diplôme d'Études Collégiales dans les délais réguliers (MESS, 1992b)? N'est-ce pas là aussi une forme de décrochage scolaire? Pis encore, seulement 51% des cégépiens obtiennent leur DEC après quatre années (MESS, 1992b), alors qu'idéalement, seules deux années sont nécessaires à son obtention. Dans certains collèges comme Rosemont et Dawson, moins de 10% des élèves terminent en deux ans (MESS, 1992).

Ces statistiques devraient être aussi alarmantes que celles qui ont trait au secondaire, car avec 179 000 étudiants qui abandonnent le secondaire² chaque année, c'est une clientèle «épurée» qui entre au cégep. Le taux de réussite au collégial devrait donc s'avérer plus élevé, mais il n'en est rien.

C'est donc sur le cégep que portera l'étude, car en plus d'être perturbé par d'importants problèmes de motivation, notamment l'abandon scolaire, cet ordre d'enseignement fait l'objet de moins d'études dans le milieu de l'éducation à cause de son statut unique au Québec. En fait, pour éviter une transition douloureuse et coûteuse aux élèves, certains souhaitent même la disparition de cette «école distincte» du Québec, à l'origine de tant d'abandons, d'échecs et de prolongements d'études (Paré, 1992b).

² 179 000 élèves du secondaire abandonnent l'école chaque année au Québec, et 684 000 au Canada (Direction des Études Économiques et Démographiques, 1992).

Par ailleurs, avec la Commission parlementaire sur l'avenir des cégeps, cette école distincte devient une problématique actuelle et pertinente. Le Conseil supérieur de l'éducation a souligné l'importance de viser à doubler le nombre de diplômés au cégep et à l'université d'ici l'an 2000 pour demeurer dans le peloton de tête des pays industrialisés. Paré (1993) souligne à cet égard les craintes du Gouvernement:

Un coup de barre doit être donné pour réduire l'écart qui sépare le Québec de l'Ontario et d'autres pays industrialisés qui ont déjà une bonne longueur d'avance en matière d'éducation postsecondaire. (p. 5).

Il est vrai qu'en observant différents systèmes éducatifs, on constate qu'au collégial le Québec perd vraiment du terrain par rapport aux autres provinces, et même aux autres pays. Les étudiants québécois bénéficient d'une année de scolarité de plus que leurs voisins canadiens et américains avant l'université, et seulement 26% s'en contentent. Même des cégeps «réputés» ne peuvent se vanter de leurs résultats: le Collège Jean-de-Brébeuf, classé «premier»³ au Québec, n'atteint même pas un taux de diplômés de 60% après deux années d'études.

Qu'arrive-t-il donc à ce stade du système éducatif de la société québécoise? Selon un sondage du Conseil permanent de la jeunesse, effectué auprès de 1500 cégépiens, les élèves abandonnent leurs études à cause d'un manque d'intérêt, de motivation et non pas à cause de difficultés scolaires.

³Voir L'Actualité, juin 1992, p. 25-39.

Le tiers des jeunes qui abandonnent le cégep le font davantage par manque d'intérêt et de motivation qu'en raison de difficultés scolaires, affirme le Conseil permanent de la jeunesse. [...] «Nous avons été nous-mêmes surpris de la réponse. Des idées reçues nous portent à croire que l'abandon n'est dû qu'aux problèmes académiques, alors qu'il est en grande partie attribuable à des facteurs humains», a soutenu hier M. Alain Perreault, président du Conseil permanent de la jeunesse. (Paré, 1992a).

Après des années en contexte éducatif, des cégépiens avec une motivation scolaire de plus en plus faible sont susceptibles d'abandonner l'école ou de fournir moins d'efforts pour réussir au niveau académique. En effet, Vallerand et Thill (1993) constatent que la motivation des élèves face à leurs études a des effets importants sur l'intensité et la persistance des actions scolaires entreprises, et sur le décrochage scolaire.

La motivation scolaire semble être une des causes principales de l'abandon scolaire, soit. Mais, qui ou quoi, dans le contexte scolaire, semble avoir un impact sur la motivation des cégépiens ? Vallerand et Reid (1990) ont analysé l'impact de certaines variables contextuelles sur la motivation, et les auteurs reconnaissent que toutes sont sous l'influence de l'intervenant. À cause du système scolaire «étroit» dans lequel l'élève évolue, il semble que sa motivation scolaire soit susceptible d'être d'abord influencée par l'enseignant. L'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation scolaire de ses élèves est aussi soutenue par les recherches de Boggiano et Katz (1991) qui montrent que l'enseignant a un rôle d'agent social principal à jouer sur la motivation et le

développement de l'élève à l'école, car c'est avant tout lui qui régit la structure de la classe.

Il est de plus raisonnable de croire que l'enseignant du collégial ait un peu plus d'influence sur la motivation et le développement de l'élève que l'enseignant du secondaire. Au secondaire, l'adolescent a tendance à généraliser sa motivation scolaire (Brophy, 1991), car il a peu de choix. Il doit être présent à tous ses cours et, par conséquent, sa motivation aura tendance à être affectée par l'ensemble de ses enseignants plutôt que par un seul en particulier. Comme il est généralement admis que l'intérêt disparaît plus facilement qu'il n'apparaît (Skinner, 1991), un cours du matin peut influencer de façon néfaste la motivation de l'élève du secondaire pour le reste de la journée. Le collégial est différent; l'élève a la possibilité de participer ou non à ses cours. Ainsi, il semble que la motivation du collégien soit moins généralisée à l'école, mais plutôt spécifique à chaque cours, d'où l'impact plus important de l'enseignant sur le changement de motivation scolaire de l'élève.

Buts et importance de la recherche

La pertinence pédagogique, pratique et sociale de l'étude de la motivation scolaire, surtout au cégep, semble évidente. Toutefois, comme le domaine de la motivation est très vaste, cette recherche traitera plus particulièrement d'un aspect de la motivation scolaire de l'ordre collégial, soit la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire des cégépiens.

Le style de l'enseignant n'est cependant pas le seul facteur influençant la motivation scolaire de l'élève. Aussi, une attention particulière sera portée à d'autres variables comme le sexe de l'élève, le type de programme fréquenté, le nombre de sessions complétées, le lieu de résidence et le nombre d'heures vouées à l'occupation d'un emploi à temps partiel au cours des études.

L'analyse de la relation entre le style d'enseignement, des facteurs personnels de l'élève, et le changement de motivation scolaire devrait permettre une meilleure compréhension de la dynamique de la classe au collégial. En outre, cette étude pourrait outiller l'enseignant et lui permettre d'intervenir efficacement dans ses groupes, de développer d'autres styles d'enseignement, et de donner le goût d'apprendre à ses élèves.

Loin de proposer une recette pédagogique miracle pour motiver les élèves, cette recherche se veut plutôt une étude du lien possible entre le style d'enseignement, différentes variables et la motivation scolaire des élèves de cégep. Cette recherche pourrait aussi permettre de décrire un réseau de facteurs significatifs sur le changement de motivation scolaire au collégial, ainsi que leur ordre d'importance ou leur pondération.

Le premier chapitre abordera de façon plus détaillée la problématique de l'étude; les recherches empiriques portant sur les conséquences d'un faible et d'un haut niveau de motivation scolaire seront notamment analysées. La seconde section, le cadre théorique de la recherche, contiendra des chapitres

sur le concept de motivation, le concept de style d'enseignement, la relation existant entre style d'enseignement et motivation, et les hypothèses découlant de cette recension. La troisième section présentera la méthodologie de la recherche, le plan de l'étude, et les méthodes de cueillette et d'analyse des données. Une discussion et des recommandations, suite à la présentation et l'analyse des résultats, viendront clore ce travail.

CHAPITRE I

LA PROBLEMATIQUE

*[...] current educational problems go beyond declining achievement scores: Most schools today face a crisis in student motivation.
(Meece, 1993, p. 35)*

1.1 Apprentissage, performance scolaire et motivation scolaire

Motivation is such a key factor that it appears to be more important in learning than intelligence. (Newble et Cannon, 1989, p. 161)

Au cours des dernières années, plusieurs recherches ont étudié l'effet de la motivation scolaire sur l'apprentissage. La recension de Deci et Ryan (1985) révèle que des facteurs contextuels cultivant la motivation ont un effet positif sur le rendement scolaire. D'autres auteurs (McGraw , 1978; Benware et Deci, 1984) soutiennent qu'il est fréquent d'observer des résultats scolaires plus faibles dans des conditions où l'élève apprend afin de recevoir une récompense, afin d'éviter une punition, ou parce qu'il y est forcé; autrement dit, lorsque le niveau de motivation autodéterminée est faible.

Toute forme de motivation est essentielle pour qu'il y ait apprentissage soutiennent Grolnick et Ryan (1987). Ces auteurs montrent que toutes les formes de motivation augmentent la performance à court terme, mais que s'il y a une motivation à prôner, c'est la motivation intrinsèque ou les motivations très autodéterminées. Lorsqu'un élève apprend alors qu'il est motivé intrinsèquement ou très autodéterminé, il y a intégration des connaissances, et ses apprentissages sont placés dans la mémoire à long terme. Si, au contraire, l'élève apprend par obligation ou pour éviter un échec, c'est-à-dire sans une grande autodétermination, les apprentissages seront moins ancrés chez l'individu (Grolnick et Ryan, 1987; Vallerand et Thill, 1993).

Pour Jackson (1990), il est important que l'enseignant favorise surtout la motivation intrinsèque ou les types de motivation très autodéterminés de ses élèves. Pour que le «*goût d'apprendre*» se poursuive au-delà de la salle de classe, il faut que l'élève soit très autodéterminé et même motivé intrinsèquement pour l'école, souligne le psychologue de l'Université de Chicago.

If we want children to continue to learn after they leave the classroom, so the argument goes, it would be wise gradually to de-emphasize the importance of grades and other "extrinsic" rewards and concentrate instead on having the student derive his major satisfactions from the learning activities themselves. (p. 28).

Plusieurs autres études (e.g. Skinner, 1991) soutiennent que la quantité et la qualité des efforts effectués dans l'accomplissement d'une tâche scolaire

(devoirs, travaux, etc.) sont influencés positivement par le niveau de motivation autodéterminée de l'élève.

Des études de Gottfried (1985) montrent qu'avec la motivation intrinsèque on peut prévoir le rendement scolaire plus d'une année à l'avance auprès d'élèves du primaire. Lloyd et Barenblatt (1984) obtiennent sensiblement les mêmes résultats au secondaire, alors que Hart (1982) les retrouve au niveau des études postsecondaires (collège et université).

Les résultats des travaux de Lehrer et Hieronymus (1976); Ball (1977); Pintrich (1986); Brophy (1987); Buchanan (1987); Weinert (1987); et Henry (1990) montrent que la motivation est le facteur le plus significatif, parmi ceux étudiés, dans la prédiction du résultat scolaire.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les montréalaises Lussier (1984) et Nemni (1986) soutiennent que la motivation est nécessaire, sinon primordiale à l'apprentissage.

On sait que la motivation joue un rôle primordial dans l'apprentissage. (Nemni, p. 177, 1986).

L'importance des facteurs socio-psycho-culturels (la motivation) ne peut plus être mise en doute. Ces facteurs, relativement délaissés, sont maintenant considérés d'une importance capitale dans l'acquisition d'une langue seconde." (Lussier, 1984, p. 43)

Alexander et Judy (1989) soutiennent que les élèves peuvent posséder certaines stratégies d'apprentissage sans ne jamais y recourir. Pour ces chercheurs américains, la motivation scolaire est un facteur qui permettrait aux élèves d'utiliser ces stratégies et ainsi, d'augmenter leur potentiel scolaire. La néerlandaise Boekaerts (1986) est du même avis:

In conclusion, it has become clear from recent research in motivation and metacognition that combining the knowledge accrued in the fields of information processing, motivation and metacognition is absolutely vital if we want to get more insight into the learner's motivation to use information processing systems optimally so as to achieve teacher-set or self-selected goals. (p. 141).

Bandura et Schunk (1981) ont fait plusieurs travaux pour montrer combien il est important que l'élève soit motivé intrinsèquement ou très autodéterminé à l'école. Ces auteurs soutiennent qu'il y a un lien direct entre la motivation scolaire et les résultats scolaires. Lors de leur étude, les chercheurs américains ont soumis des problèmes de mathématiques à trois classes d'élèves du primaire. Les élèves de la première classe n'avaient aucun but, ceux de la seconde des buts éloignés (fin de l'étape) et ceux de la troisième, des buts proximaux (à chaque période). Plus les élèves de la troisième classe (buts proximaux) atteignaient leurs buts, plus ils se sentaient compétents (motivés intrinsèquement) et plus ils travaillaient fort pour résoudre leurs problèmes de mathématiques. Contrairement, les élèves avec des buts éloignés ou sans aucun but ne se préoccupaient pas réellement de leurs problèmes et avaient un niveau de motivation très faible. Trois mois plus tard (alors que l'expérience était terminée depuis déjà un mois), un test sur les connaissances devait

montrer que les élèves avec des buts proximaux avaient assimilé beaucoup plus de connaissances que ceux avec des buts éloignés. La motivation plus autodéterminée, et plus particulièrement la motivation intrinsèque semblent donc favoriser un meilleur apprentissage et une plus grande persévérance dans les études.

Il est en effet concevable qu'un individu plus intéressé par une tâche sera plus impliqué, et possiblement, fournira plus d'efforts pour l'accomplir. Selon Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989), des conséquences positives devraient être engendrées par de tels types de comportements.

Lors d'une étude, Ellen Skinner (1991) a montré une relation cyclique entre la motivation intrinsèque et l'effort. Logiquement, plus un individu aime faire une tâche, plus il la pratique, plus il y excelle, et plus son niveau de motivation autodéterminée est élevé. Pour l'auteure, le fait d'être plus autodéterminé face à une tâche scolaire a des effets positifs sur la quantité et la durée des actions faites par l'élève pour l'accomplir.

Par contre, un élève non motivé par une tâche scolaire, ou forcé de la faire, sera porté à fournir moins efforts. C'est pourquoi un élève motivé a plus de chance de bien performer à l'école qu'un élève peu motivé.

Ainsi, presque toutes les études montrent que la motivation plus autodéterminée, qu'elle soit le résultat de variables contextuelles ou d'une orientation générale, augmente la performance scolaire.

1.2 Persévérance dans les études collégiales et motivation scolaire

Le motif n'est motif que s'il est choisi comme tel. (Sartre, 1943, p. 136)

Les chiffres concernant le décrochage scolaire au Québec sont surprenants, surtout pour un pays occidental: 36,5% des élèves abandonnent l'école au secondaire (MEQ, 1991d), 74% des cégépiens ne terminent pas leur DEC. dans les délais réguliers (MESS, 1992b), et seulement 30% des étudiants qui s'inscrivent à l'université obtiendront un baccalauréat (MEQ, 1991d). Ainsi, d'après la Figure 1.1, sur 100 élèves du primaire, seulement trois complèteront un baccalauréat dans les temps réguliers, et quatre avec moins de cinq années de retard. En ce qui a trait au cégep, sur 100 élèves entrés au primaire, seulement 16 obtiendront un DEC après deux années d'études collégiales, et vingt-deux après cinq années. Les «pertes» au secondaire sont de l'ordre de 36,5% alors qu'au collégial, elles sont de 74%. Cette transition propre au Québec entre le secondaire et l'université, cette «école distincte» qu'est le cégep semble extrêmement coûteuse.

Lorsque l'on sait que le Gouvernement dépense entre 9 000 et 15 000 par année pour un cégépien³, le coût du décrochage ou du retard scolaire devient un lourd fardeau pour la société. Le Québec perd ainsi des sommes d'argent allouées à des ressources dites «improductives» et ne peut, par conséquent, tirer profit d'une génération qui aurait pu contribuer à l'épanouissement collectif.

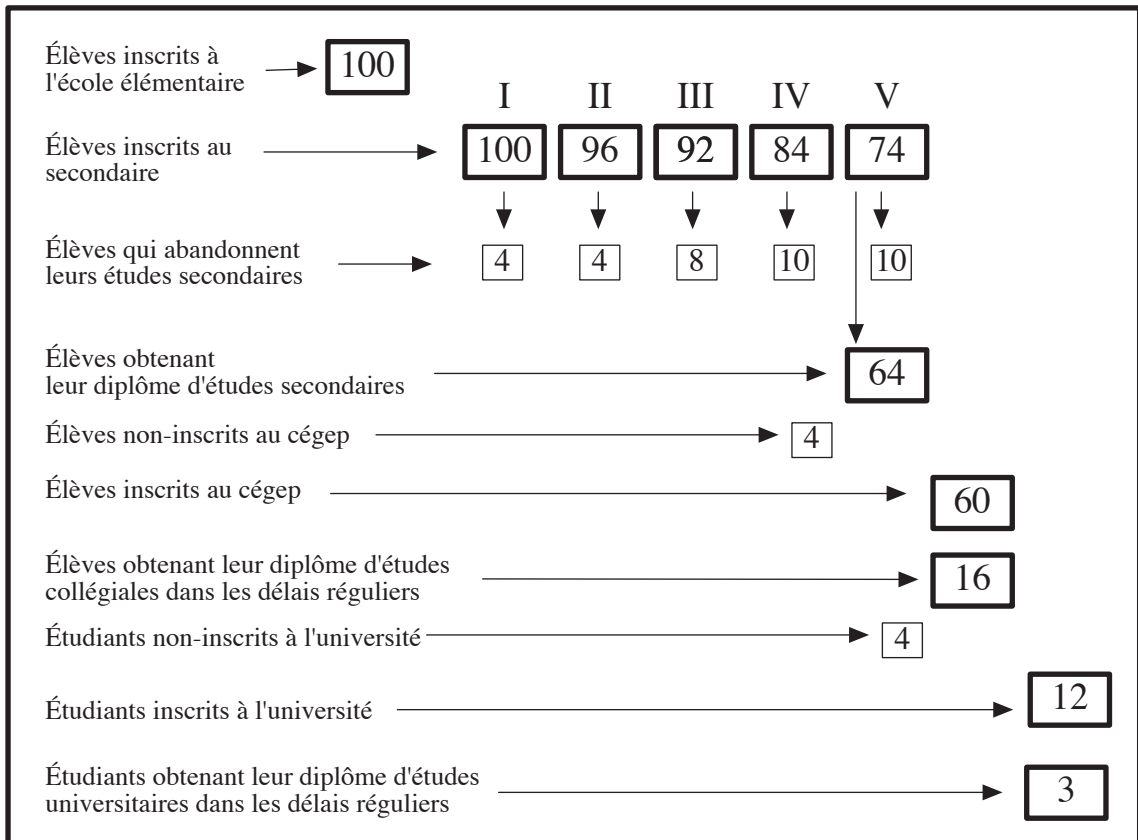


Figure 1.1

Le décrochage scolaire au Québec⁴.

³ Source: Economic Council of Canada, 1992.

⁴ Sources: a) MEQ, Direction générale de la recherche et du développement, Education Indicators for the Elementary and Secondary Levels 1991 (1991, Québec).

Une étude du Ministère de l'Éducation du Québec (1992) intitulée *La rentabilité du diplôme* montre qu'un diplômé universitaire (homme ou femme) paiera au cours de sa vie, en moyenne, 478 000\$ de plus de taxes et d'impôts divers qu'un décrocheur du secondaire. Cette différence dans les taxes et impôts payés reflète aussi le «niveau de vie moyen» qui différencie le décrocheur de celui qui poursuit ses études. Il semble donc important de tout mettre en oeuvre pour contrer l'abandon scolaire, en s'attaquant d'abord à ce qui l'engendre: le manque d'intérêt pour l'école ou de motivation scolaire.

Delcourt (1989), lors d'un article exploratoire sur les solutions possibles au décrochage scolaire, suggère de redéfinir la mission éducative à partir des causes de l'abandon des études et de la motivation scolaire des élèves.

Les résultats d'une étude du Ministère de l'Éducation du Québec (1991e), *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, montrent que le motif principal de l'abandon scolaire au secondaire est lié aux échecs scolaires et au manque d'intérêt.

Pour résumer sur cette question, on peut dire que, pour plus de 40 p. cent des jeunes, les difficultés scolaires constituent le principal motif d'abandon. Ces difficultés sont liées principalement aux échecs, au manque d'intérêt pour les cours et au sentiment de ne pas se sentir à sa place à l'école. (MEQ, 1991e, p. 15).

b) Statistiques Canada et Conseil économique du Canada, 1992.

Dans son recueil de nouvelles sur la vie étudiante, *C'est pas facile*, Guénette (1992) soutient que les élèves s'ennuient vraiment, et que c'est par manque d'intérêt qu'ils quittent l'école.

Une étude de Pelletier, Vallerand et Sénécal (1992) révèle que les étudiants ayant l'intention de persister dans leurs études sont généralement orientés vers une motivation intrinsèque ou une motivation très autodéterminée.

Lors d'une étude longitudinale sur des lycéens en France, Forner (1989) montre que la motivation a un effet facilitant sur la réalisation de projets scolaires, sur l'étude et sur la persistance dans les études supérieures, et ce malgré un échec dans certains cours.

Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) ont montré que la plus faible forme de motivation, soit l'amotivation¹, a des conséquences catastrophiques en éducation. Lors d'une étude réalisée au collégial, Vallerand et Bissonnette (1992) ont pu prévoir le taux d'abandon des élèves en fonction de leur niveau d'amotivation. Les élèves fortement amotivés abandonnaient de façon significative un cours obligatoire auquel ils étaient inscrits.

La motivation scolaire semble donc nécessaire à l'atteinte possible d'objectifs et à la persistance dans les études. En outre, plusieurs recherches sur les conséquences de la motivation en éducation montrent que l'augmentation de

motivation dite positive, c'est-à-dire plus autodéterminée², a un effet positif sur la créativité (Amabile, 1983, 1985), sur l'enthousiasme (Csikszentmihalyi, 1990), sur l'apprentissage (Deci et Ryan, 1985), sur l'implication dans la salle de classe (Maehr, 1984), sur la performance scolaire (Lloyd et Barenblatt, 1984; Gottfried, 1985; Harter et Connell, 1984), et finalement sur la persévérance dans les études (Deci, Eghrari, Patrick, et Leone, 1992).

Pour plusieurs chercheurs, il y a donc un lien entre la motivation et l'abandon scolaire (Lepper et Hoddell, 1989; Daoust et al., 1988; Vallerand et Bissonnette, 1988a; Vallerand et al., 1989). Cependant, on ne peut affirmer qu'il y a nécessairement une relation de «cause à effet» (Kassin et Lepper, 1984). Un élève motivé ne réussira pas nécessairement mieux dans ses études, et *vice versa*. Néanmoins, la motivation scolaire se veut un indice important de la possibilité de décrochage scolaire. Il est donc possible de supposer qu'avec des élèves plus motivés, le taux de décrochage scolaire diminuerait.

1.3 Résultats scolaires, perception de compétence et motivation scolaire

Où il n'y a nul effet, il n'y a point de cause à chercher; mais ici l'effet est certain. (Rousseau, 1750, p. 13).

La motivation scolaire joue un grand rôle dans l'abandon de l'école, tout comme la perception de compétence qu'un individu a de lui-même. La théorie

² L'autodétermination est définie ici comme un degré hypothétique de "liberté perçue" par l'individu dans le choix et l'exécution de ses actions.

de la motivation de Deci et Ryan (1985) considère la perception de compétence comme un déterminant majeur de la motivation scolaire. Pour ces chercheurs, des résultats scolaires élevés devraient augmenter la perception de compétence qu'un élève a de lui-même, et une plus grande perception de compétence entraîne généralement une plus grande motivation scolaire autodéterminée.

Dans une étude sur le «décrocheur type», le Ministère de l'éducation (1991a) soutient que l'élève abandonnant ses études a vécu plusieurs échecs scolaires, observe peu de liens entre ses actions et les résultats qu'il obtient, est persuadé de son incompetence, et serait ainsi de moins en moins motivé. Se retrouvant souvent au stade d'amotivation, l'élève est résigné sur son sort et finit par abandonner ses études. Abramson, Seligman et Teasdale (1978) qualifient ce «symptôme» de résignation acquise (*learned helplessness*)⁵. D'autres recherches de Vallerand et ses collègues (Losier, Vallerand, Provencher et Lachance, 1991) montrent que la perception de compétence est reliée positivement à la motivation; elle influence la motivation, et non l'inverse. Ainsi, les élèves plus autodéterminés qui se sentent compétents sont ceux qui semblent avoir le plus de chance de persévérer dans leurs études.

1.4 Influence de l'enseignant et motivation scolaire

⁵ Au Québec, "learned helplessness", concept d'abord développé par le psychologue américain Seligman (1975), est aussi traduit par «incapacité apprise à se venir en aide» (Legendre, 1993, p. 706). C'est une disposition retrouvée chez les individus convaincus que le succès ou l'échec ne peut être affecté par leur comportement. Voir aussi chapitre sur motivation (amotivation).

L'enseignant doit d'abord se dire:«Comment vais-je intéresser cette classe?» et non «Que vais-je enseigner ce matin ?».(Lecomte, 1985, p. 26)

Pour le philosophe John Locke (1632-1704), il n'y a nul doute que lorsqu'un élève perd de l'intérêt (le mot motivation n'existait pas encore à l'époque) pour l'école et va même jusqu'à l'abandonner, il n'y a pas de plus grand responsable que l'enseignant.

Et je ne doute point qu'une des grandes raisons pourquoi la plupart des enfants s'abandonnent entièrement à de vains amusements, et emploient tout leur temps à des bagatelles, c'est parce qu'ils ont vu qu'on méprisait leur curiosité, et qu'on ne faisait aucun cas de leurs questions [...]. (Locke, 1693, p. 76)

La notoriété de la motivation en contexte scolaire est soutenue par plusieurs recherches, mais pourquoi relier ce concept à l'enseignant, au style d'enseignement ?

Les 14 000 heures que l'élève passe entre les quatre murs d'une classe, environnement géré par le maître en exercice, rendent la tâche et la responsabilité de l'enseignant très importantes. Les australiens Docking et Thornton (1979); les américains Rouse (1983); Brophy et Good (1986); Lepper, Ross et Lau (1986); Stipeck (1988); Berliner et Casanova (1989); Donavel (1990); Spaulding (1992); le Hollandais De Corte (1990); le québécois Roy (1991); et la française Croizier (1993) soutiennent que l'influence de l'enseignant sur la classe est primordiale.

C'est un fait d'expérience, que la personne de l'enseignant exerce une grande influence sur l'esprit et le travail d'une classe[...]. La recherche scientifique confirme l'impression pré-scientifique que la personne de l'enseignant et ses aptitudes didactiques marquent profondément le comportement et les résultats scolaires des élèves. (De Corte, 1990, p. 87).

En tant qu'enseignants, une des variables sur laquelle il est le plus facile d'agir est bien soi-même. Les travaux de Lynn (1988), Barton (1990), Wilkes (1992), Spaulding (1992) et Croizier (1993) soutiennent que les enseignants sont eux-mêmes la variable sur laquelle il leur est le plus facile d'agir. Pour ces chercheurs, les maîtres en exercice peuvent, s'ils le désirent, contribuer énormément à la réussite scolaire des élèves en les motivant.

Finalement, lors d'études menées par le Ministère de l'Éducation auprès de décrocheurs (1991a, 1991e), la principale raison invoquée pour justifier l'abandon de l'école était l'enseignant.

Interrogés sur les raisons pouvant expliquer leurs mauvaises notes et leurs échecs, les décrocheurs en invoquent quatre principales: leurs professeurs, leurs difficultés à apprendre, leur absence d'investissement dans les études et leur propre indiscipline. Si l'opinion générale des décrocheurs sur les enseignants et les enseignantes est relativement bonne, ceux-ci se voient quand même reprocher d'être la cause des difficultés éprouvées dans l'une ou l'autre des matières. Déjà peu portés à poser des questions en classe ou même à demander de l'aide à un ami, les décrocheurs estiment que tel enseignant n'expliquait pas assez ou expliquait mal, qu'un autre allait trop vite, qu'il ne leur poussait pas assez dans le dos ou, encore, ils racontent qu'ils ne s'entendaient pas très bien avec monsieur ou madame X. (MEQ, 1991e, p. 13)

Les recherches du britannique Creemers (1974) sur l'apprentissage de la lecture montrent que le style d'enseignement explique, du moins en partie, la motivation et les résultats scolaires des élèves. La «*partie*» expliquée par le style d'enseignement serait d'environ 35% soutient Walberg (1978); le reste viendrait surtout de la capacité à apprendre de l'élève.

Les pages précédentes ont relevé l'importance de la motivation scolaire, ainsi que les conséquences fâcheuses engendrées par un faible niveau de motivation scolaire, notamment au niveau de l'apprentissage et de la persévérance dans les études. L'impact de l'enseignant sur l'élève et sur ce qui se passe à l'intérieur d'une salle de classe a également été marqué. Supposer que le maître en exercice puisse être en partie responsable de la motivation scolaire de l'élève est vraisemblable. Cependant, les enseignants ne sont pas les seuls individus qui affectent la motivation scolaire des élèves: l'environnement familial et social a aussi un rôle à jouer. C'est du moins ce que Forquin (1979); Marjoribanks (1979); Lindgren (1980); Diaz Soto (1989); Grolnick et Ryan (1989); et Grolnick, Ryan et Deci (1991) soutiennent dans leurs études.

Le Gouvernement du Québec a reçu plus de deux cents études sur l'avenir des cégeps. L'administration supérieure se soucie beaucoup des nouvelles restrictions budgétaires, des postes coupés et des cours en litige au collégial, mais elle parle peu de l'avenir des cégépiens. Avec le taux de chômage actuel et les autres problèmes économiques, la chance d'obtenir un bon emploi sans

études s'éclipse peu à peu. Pour assurer l'avenir des cégépiens, il faut se soucier de leur intérêt pour l'école, de leur motivation scolaire.

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE:

LA MOTIVATION

La motivation est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement.

(Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991, p. 480).

2.1 Introduction

La motivation est un construit hypothétique qui décrit les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement (Vallerand et Thill, 1993). Lorsque cette force - la motivation - est dirigée vers les études et le travail scolaire, il est alors question de motivation scolaire. Si la motivation scolaire est forte et élevée, il est possible d'espérer une plus grande réussite scolaire, un plus grand nombre d'objectifs atteints, et un taux d'abandon scolaire diminué.

Pour Petri (1990), la motivation est le concept utilisé pour décrire les forces agissant sur, ou à l'intérieur d'un organisme pour initier et diriger un comportement. Pour ce chercheur américain, le concept de motivation est aussi utilisé pour expliquer la direction et l'intensité d'un comportement; des comportements plus intenses seraient le résultat d'un niveau de motivation plus élevé. Par exemple, un rat qui a très faim pourra marcher sur une plaque chauffante pour aller chercher de la nourriture. Cependant, un rat rassasié (motivation faible) ne s'aventurera jamais sur une plaque chauffante; il l'évitera.

Pour plusieurs chercheurs (Deci et Ryan, 1985; Vallerand, 1992), le concept de motivation peut ainsi aider à comprendre et à prévoir la présence (ou l'absence) de certains comportements dans un domaine particulier comme l'éducation.

Pour Ball (1977), la définition «*traditionnelle*» de la motivation, celle souvent entendue dans les corridors d'écoles, n'est pas la même que celle proposée par les psychologues.

Motivation is an umbrella term having a wide variety of connotations and denotations. On the one hand, the classroom teacher sees motivation as the characteristic that makes the «good» student learn; the «lazy» student is said by the teacher to be unmotivated. On the other hand, the psychologist gives motivation a much broader meaning; it refers to the processes involved in the arousing, directing, and sustaining of behavior. (Ball, 1977, p. 1256).

2.2 L'origine du concept de motivation

La plus ancienne explication de la motivation humaine se retrouve dans la philosophie hédoniste de l'antiquité grecque où l'homme poursuit le plaisir et tente d'éviter la douleur.

Au XVIII^e siècle, Jeremy Bentham reprend les principes de l'hédonisme grec et les lie au dualisme cartésien¹ pour expliquer la motivation humaine. Bentham (1789) publie sa thèse sur le «*Hedonic calculus*». Il explique le dualisme de Descartes et soutient que l'individu poursuit le plaisir, tente d'éviter la douleur et qu'ainsi, son comportement est motivé positivement ou négativement par l'anticipation de conséquences satisfaisantes ou pénibles engendrées par le comportement.

Même si pour plusieurs chercheurs c'est Bentham qui est à l'origine des paradigmes modernes de la motivation (Lynn, 1988), d'autres y ont aussi contribué. C'est le cas de l'Abbé de Condillac (1714-1780) qui, en 1754, a montré comment il était possible de comprendre les facultés les plus abstraites de l'esprit humain par les sens. L'Abbé explique, entre autre, que de l'effort pour satisfaire le désir naît la volonté (ou la motivation...).

¹ Le dualisme de René Descartes postule que le comportement de l'homme est expliqué, d'une part, par le résultat d'une âme libre et rationnelle et, d'autre part, par des processus non rationnels du corps, par des instincts.

Bien que peu reconnu pour son apport aux paradigmes modernes de la motivation, *Le Traité des Sensations* (1754) de Condillac permet, à partir des thèses hédonistes, d'expliquer certaines motivations du comportement humain. C'est pourquoi les travaux de Condillac (1754), autant que ceux de Bentham (1789), ont une part importante dans les fondements des paradigmes modernes de la motivation.

2.3 Conceptions de la motivation

Depuis les écrits de Bentham et de Condillac, de nombreuses théories ou conceptions de la motivation ont été élaborées. Comme il est impossible de les décrire toutes, cette section tentera de donner un bref aperçu des approches et théories les plus citées dans la littérature sur la motivation.

2.3.1 Conception béhavioriste

L'approche béhavioriste est basée sur le rapport stimulus-réponse (S-R). John Watson (1913) et Burrhus Frederik Skinner (1953) sont à l'origine de cette théorie, et le concept de motivation extrinsèque est étroitement lié à l'approche béhavioriste.

2.3.2 Conception néobéhavioriste

Les néobéhavioristes ont mis un bémol à l'extrémisme de la conception béhavioriste de la motivation. Pour Hull (1943), Spence (1956) et Miller (1959), il n'y a pas que le stimulus qui puisse expliquer la réponse; il y a aussi d'autres variables externes et contextuelles, d'où le modèle néobéhavioriste

stimulus-variables-réponse (S-V-R). Les différentes variables intermédiaires sont les émotions, l'expérience et les intentions personnelles à l'individu. À l'intérieur de l'approche néobéhavioriste se retrouve la théorie pulsionnelle de Hull (1943), dite aussi homéostatique parce qu'elle a trait aux réactions physiologiques qui tendent à maintenir constantes les conditions d'équilibre de l'organisme.

2.3.3 Conception anticipative La conception anticipative, retrouvée surtout à l'intérieur de la théorie de champ de force de Lewin (1936) et de la théorie de l'accomplissement d'Atkinson (1970), soutient que la direction et l'intensité du comportement sont fonction de l'anticipation de l'individu pour l'atteinte d'un but. Pour Lewin et Atkinson, c'est avant tout l'anticipation qui initie, dirige et soutient le comportement.

2.3.4 Conception organismique La conception organismique de la motivation met l'accent sur l'actualisation, l'autonomie, l'image positive et le besoin de croissance de la personne. C'est donc la motivation intrinsèque qui représente davantage cette approche. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1987) est un des paradigmes modernes de la conception organismique de la motivation. Elle postule la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination. Selon Vallerand et Thill (1993), plus la motivation est autodéterminée et plus le comportement sera émis en l'absence de pressions externes. Ces types de motivation, retrouvés sur le continuum, se regroupent en trois grandes classes: l'amotivation

(l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

2.3.5 Conception cognitive

La conception cognitive soutient que ce sont les nombreux processus cognitifs qui contrôlent et dirigent le comportement de l'individu. Festinger (1957), Gagné (1976) et Irwin (1971) appartiennent à ce courant de pensée (e.g. Robidas, 1989). Basée sur la «*consistance cognitive*», la théorie de la discordance de Festinger (1957) montre que l'individu essaie de se comporter de façon à minimiser les inconsistances cognitives. L'inconsistance cognitive se produit lorsqu'un événement ne correspond pas à ce qu'on attend. Festinger (1957), disciple de Lewin, constate que l'individu essaie de maintenir une harmonie, une consistance interne entre ses opinions, ses connaissances, ses valeurs et ses actions (e.g. Robidas, 1989).

2.3.6 Conception sociale-cognitive

On retrouve trois théories importantes dans la conception sociale-cognitive: la théorie de l'attribution causale de Weiner (1985), la théorie des buts de Dweck (1986) et la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986).

Dans sa théorie de l'attribution causale, Weiner (1986) classe les raisons que les élèves donnent pour justifier leurs succès ou leurs échecs scolaires. Le psychologue de Stanford détermine ainsi leur motivation. Les raisons données par les élèves (attributions) peuvent refléter les différences dans la perception

de contrôle que les élèves ont sur leurs succès/échecs scolaires (cause interne ou externe), la stabilité de ces raisons (raison stable ou qui peut être changée), et la contrôlabilité (cause contrôlable ou incontrôlable). Les principales attributions retrouvées par Weiner (1986) sont: l'habileté (cause interne, incontrôlable et stable), l'effort (cause interne, contrôlable et changeable), la difficulté de la tâche (cause externe, incontrôlable et stable) et la chance (cause externe, incontrôlable et instable). Les raisons perçues par les élèves quant aux causes de leurs succès ou échecs scolaires modulent leurs sentiments, attentes et comportements face à leurs études.

Pour sa part, Dweck (1986) montre comment les buts pour des tâches d'ordre cognitif façonnent les réactions face au succès ou à l'échec et aussi, comment ces buts peuvent influencer l'apprentissage cognitif. L'auteur soutient qu'il existe deux types de buts que l'on retrouve chez les élèves: des buts de performance et des buts d'apprentissage. Les buts d'apprentissage amènent l'élève à centrer son attention sur la tâche et à essayer d'apprendre selon ses propres critères (motivation plus intrinsèque). Par contre, les buts de performance amènent l'élève à réaliser des activités afin de répondre à des critères extérieurs (parents, professeurs etc.). La motivation est alors extrinsèque. Les travaux de Dweck (1986) montrent ainsi que les buts de performance et d'apprentissage mènent à différentes motivations.

Développée par Albert Bandura (1977, 1986), la théorie de l'auto-efficacité postule que c'est la perception de contrôle sur un résultat espéré qui affectera la

quantité d'efforts dépensés en vue de l'atteindre. En effet, si un élève croit qu'il a certaines chances de réussir, et que l'activité représente un défi pour lui, il sera tenté d'investir beaucoup d'efforts. Cependant, si l'élève croit ne pas avoir de contrôle sur le résultat, il aura tendance à fournir moins d'efforts.

2.3.7 Conception humaniste

Notamment défendue par Rogers (1951), Harlow (1953), Maslow (1954), et Nuttin (1985) l'approche humaniste place l'individu au coeur du phénomène de la motivation.

Trois postulats sont à la base de la théorie de Maslow (1954), soit: 1) les gens sont motivés par le désir de satisfaire des besoins; 2) ces besoins sont hiérarchisés (voir Figure 2.1); 3) les gens progressent dans cette hiérarchie au fur et à mesure que les besoins inférieurs sont satisfaits. La hiérarchie de Maslow va des besoins physiologiques de base jusqu'aux besoins psychologiques nécessaires à la réalisation de soi (*self-actualization*).

Les besoins placés au bas de la hiérarchie sont appelés «*besoins de déficience*»; ils regroupent les besoins physiologiques (faim, soif, sommeil...), les besoins de sécurité (protection, ordre...), les besoins sociaux (appartenance à un groupe, amour...) et les besoins d'estime (reconnaissance, réussite...). Les besoins placés en haut de la pyramide sont appelés «*besoins de croissance*» ou les besoins de réalisation de soi (créativité, développement personnel...). Les besoins d'un niveau inférieur doivent être atteints avant que ceux d'un niveau

supérieur puissent réellement motiver un comportement. Pour Michel (1991), tant qu'un besoin n'est pas satisfait, il constitue une source de motivation.

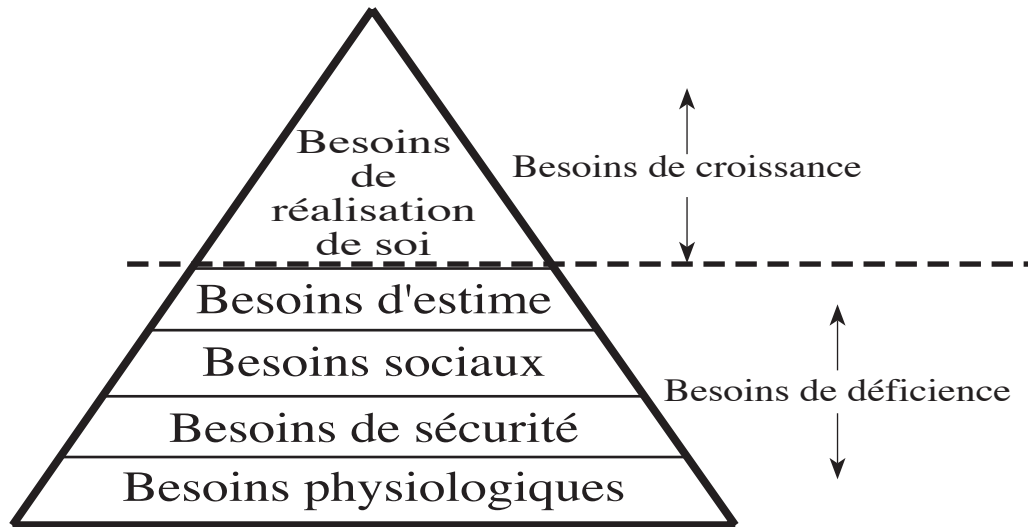


Figure 2.1

Pyramide de la hiérarchie des besoins de Maslow [1908-1970] (1954).

Selon Rogers (1963), la tendance première d'un individu est d'actualiser son potentiel individuel; il y aurait chez l'homme un besoin inné, une pression biologique, une motivation à développer pleinement ses capacités, potentialités et talents personnels.

Dans sa théorie interactionniste de la motivation, Nuttin (1985) propose de placer le système individu-environnement au coeur des préoccupations de la motivation car ce système est uni par une relation dynamique: le comportement. C'est dans ce contexte théorique qu'il place la motivation

comme étant un processus qui transforme les besoins en buts, plans et projets d'action (Michel, 1991, p. 188).

2.4 Théorie de la motivation de Deci et Ryan

2.4.1 Introduction et justification

De nombreux modèles de la motivation ont inspiré les chercheurs dans l'étude et la compréhension de la motivation dans le domaine de l'éducation (Pintrich et Maehr, 1992). Une des approches qui s'est révélée fort intéressante pour les recherches en éducation au cours des dernières années a comme postulat qu'un élève puisse être motivé intrinsèquement, extrinsèquement ou être amotivé (non-motivé) (Vallerand et al. 1989).

Parmi les modèles de la motivation présentés, la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1987) semble se distinguer nettement des autres, particulièrement pour les recherches dans le domaine des sciences de l'éducation.

Cette position théorique [la théorie de Deci et Ryan] a généré énormément de recherches au cours des dernières années et semble fort pertinente pour le secteur de l'éducation. (Vallerand et al., 1989, p. 323)

En plus de soutenir l'existence de différents types de motivation (la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation), la théorie de Deci et Ryan (1987) aide à identifier les déterminants et les conséquences reliés à ces types de motivation. Pour Vallerand et Thill (1993), "*une meilleure*

connaissance des mécanismes déclencheurs de la motivation pourrait mener à une meilleure connaissance du comportement motivé tout en menant à des interventions plus efficaces en éducation." (p. 554).

La théorie de l'autodétermination distingue aussi deux grandes catégories de comportements: ceux qui sont autodéterminés ou qui émanent de la personne, et ceux qui sont contrôlés, gouvernés par un processus de «*soumission*» (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1992). Des conséquences positives sont engendrées par des comportements autodéterminés, et des conséquences négatives sont susceptibles d'être engendrées par des comportements non autodéterminés.

A substantial amount of research done in the past fifteen years has provided both direct and indirect evidence that self-determination regulation (whether intrinsically motivated or integrated) is associated with more positive attributes than is controlling regulation (whether externally or internally controlled). (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1992, p. 44).

Ainsi, les conséquences les plus positives devraient être le fruit de la motivation intrinsèque, suivie dans l'ordre par l'intégration, l'identification, l'introjection, la régulation externe et enfin l'amotivation.

(Vallerand et Thill, 1993, p. 26).

L'objet de cette recherche est l'étude du changement de motivation des élèves du collégial. La théorie de Deci et Ryan (1985, 1987 et 1991) a permis de suivre plus exactement la fluctuation de la motivation de l'élève car la motivation n'est pas issue d'une seule et unique mesure, mais de plusieurs; la

théorie de Deci et Ryan est un genre de «*thermomètre*» de la motivation scolaire de l'élève (voir Figure 2.2).

2.4.2 Conception de la théorie de Deci et Ryan

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1987 et 1991) soutient l'existence de différents types de motivation, situés sur un continuum, qui se distinguent par leur degré d'autodétermination. L'autodétermination est définie comme le degré hypothétique de «*liberté perçue*» par l'individu dans le choix et l'exécution de ses actions.

Les types de motivation retrouvés sur le continuum de Deci et Ryan se regroupent en trois grandes classes. Du plus faible au plus haut niveau d'autodétermination se trouvent l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Figure 2.2).

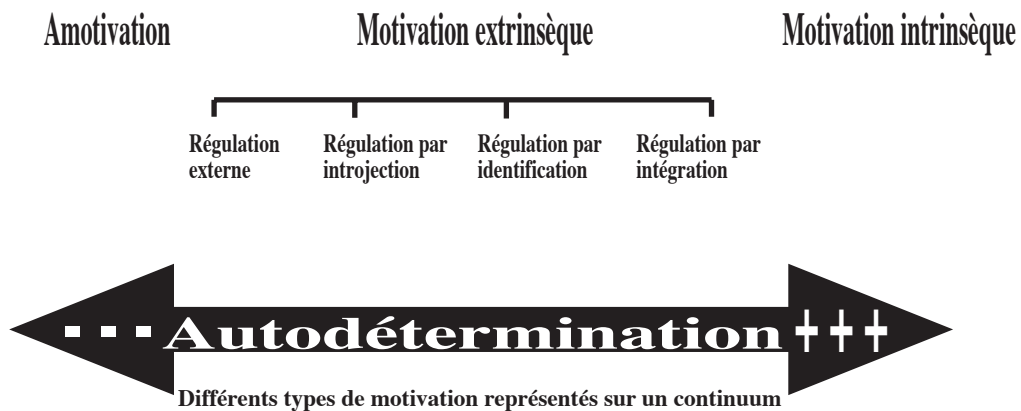


Figure 2.2

Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1987).

2.4.3 Amotivation ou non motivation

Selon Deci et Ryan (1985), l'amotivation ou la non motivation est l'absence de toute forme de motivation. Elle représente le niveau le plus bas d'autodétermination. L'amotivation «*atteint*» un individu lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats qu'il obtient (Deci et Ryan, 1985). Dans ce cas, l'individu aura tendance à ne plus répéter l'action, en plus de perdre toute motivation pour l'activité.

Lorsqu'amotivées, les personnes se sentent désabusées, se demandent pourquoi elles participent à l'activité en question et éventuellement abandonnent celle-ci. (Vallerand et al., 1989, p. 329).

L'amotivation est aussi associée aux conséquences les plus négatives en éducation, et est dérivée de la théorie de la «*résignation acquise*» (Seligman et Meier, 1967; Seligman, 1975; Abramson, Seligman et Teasdale, 1978). Un élève amotivé peut facilement sombrer dans la résignation acquise; il se sent impuissant et croit n'avoir aucun contrôle sur ses études.

Learned helplessness is a depressed state when a person feels that no matter what he or she does, it will have no influence on important life events. (McCown et Roop, 1992, p. 313).

Un élève amotivé ne perçoit aucun lien entre ses comportements et les résultats espérés, il aura tendance à attribuer ses échecs à des raisons internes et stables. Selon Weiner, un élève amotivé atteint de résignation acquise pourrait se dire, par exemple: *«Je ne peux réussir car je suis stupide, je ne suis pas intelligent. Alors, peu importe ce que je ferai, j'échouerais tout de même»*.

2.4.4 Motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales.

(Vallerand et Thill, 1993, p. 255).

Selon Deci (1975), une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'agréable ou afin d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée; les raisons justifiant le comportement vont alors au-delà de l'activité elle-même.

Les études de Deci et Ryan (1985, 1991) montrent qu'il existe en tout quatre types de motivation extrinsèque retrouvés sur un continuum d'autodétermination. Du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, il y a la motivation extrinsèque par régulation externe, la motivation extrinsèque par régulation introjectée, la motivation intrinsèque par régulation identifiée et la motivation extrinsèque par régulation intégrée (Figure 2.2);

a) *motivation extrinsèque par régulation externe*: l'activité est alors faite pour avoir une récompense, pour éviter une punition, ou tout simplement par

obligation (Vallerand et al., 1989). Par exemple, un élève qui fréquente l'école pour obtenir de l'argent de poche de ses parents.

b) *motivation extrinsèque par introjection*: l'activité est faite parce que l'élève s'impose lui-même des pressions ou contrôles. Par exemple, un élève qui fait ses devoirs, guidé par un sentiment de culpabilité.

c) *motivation extrinsèque par identification*: l'activité est alors faite par choix, et devient ainsi valorisée et jugée importante pour la personne. Le conflit interne de l'introjection n'est pas présent. C'est à ce niveau de motivation extrinsèque que l'autodétermination commence vraiment à être présente (Vallerand et al., 1989). Par exemple, un élève qui assiste à un cours de psychologie, conscient de cette nécessité pour sa profession future .

d) *motivation extrinsèque par intégration*: l'activité est faite par choix, et les décisions prises par l'élève demeurent consistantes avec la personnalité de l'élève. C'est ici le plus haut niveau d'autodétermination possible que l'on puisse atteindre pour des comportements motivés extrinsèquement. Par exemple, un élève qui choisit d'étudier pour son examen au détriment d'une autre activité, parce qu'il a conscience que la réussite scolaire est très importante pour lui en tant que personne.

The last type of extrinsic motivation is integrated regulation. At this level the person does the behavior willingly and the self-regulation is consistent with the individual's self-concept. The focus is on how the chosen extrinsically motivated behavior fits in with the rest of the

person's life activities and valued goals. To the extent that there is harmony between the behavior and the individual's other facets of his or her self, there is integration. (Vallerand et Bissonette, 1992, p. 601).

2.4.5 Motivation intrinsèque

Intrinsic motivation is an internal state that leads to action toward a goal. The state may be triggered by stimuli from the environment, but action is taken for reasons internal to the learner. Curiosity is an example of such a reason. McCown et Roop, 1992, p. 318).

La motivation intrinsèque est présente lorsqu'une tâche ou une activité est accomplie pour le plaisir et la satisfaction retirés pendant sa pratique ou sa réalisation (Deci, 1975). Cette motivation est, selon Deci et Ryan (1985), le type de motivation avec le niveau d'autodétermination le plus élevé. Pour de nombreux chercheurs (e.g. Ames et Ames, 1985; Vallerand et Thill, 1993), la motivation intrinsèque doit être favorisée en éducation car elle engendre de nombreuses conséquences positives pour les élèves (e.g. Deci et Ryan, 1985).

The value of intrinsic motivation, however, has only recently begun to receive the attention of researchers; and yet it has ascended rapidly to prominence. It has been proposed by some investigators as «the major educational outcome of significance». (Bowen et Madsen, 1978, p. 17).

Selon Vallerand et ses collègues (1989; 1992), la motivation intrinsèque peut être étudiée dans une perspective tridimensionnelle, soit:

- a) *la motivation intrinsèque à la connaissance*: l'activité est alors faite pour le plaisir et la satisfaction éprouvés lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989, p. 325).
- b) *la motivation intrinsèque à l'accomplissement*: l'activité est alors faite pour les sentiments de plaisir et de satisfaction ressentis pendant que l'on se surpasse dans son travail ou que l'on est en train d'accomplir ou de créer quelque chose (Vallerand et al., 1989, p. 324).
- c) *la motivation intrinsèque à la stimulation*: l'activité est alors faite pour ressentir des sensations stimulantes, tels les plaisirs sensoriels et esthétiques (Vallerand et al., 1989, p. 324).

2.4.6 Schématisation du concept de motivation utilisé dans l'étude

Même si de nombreuses études ont montré l'existence des trois premiers niveaux de motivation extrinsèque (régulation externe, introjection et identification), encore trop peu d'études ont pu soutenir l'existence du plus haut niveau de motivation extrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation intégrée.

La différence entre la motivation extrinsèque intégrée, et la motivation extrinsèque identifiée est très subtile et difficile à évaluer. Aussi, ne sera-t-elle pas considérée dans la présente étude. Les travaux de Vallerand et ses collègues (1989, 1992) soutiennent l'existence de différents types de

motivation intrinsèque (à l'accomplissement, aux sensations et à la connaissance). Il a semblé pertinent d'intégrer leurs résultats à la théorie de Deci et Ryan (1987) pour avoir une théorie de la motivation plus «optimale».

C'est donc sur les bases de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991) et sur la théorie de la motivation intrinsèque tripartite de Vallerand et ses collègues (1989, 1992) que nous étudierons la motivation des élèves du collégial (voir Figure 2.3).

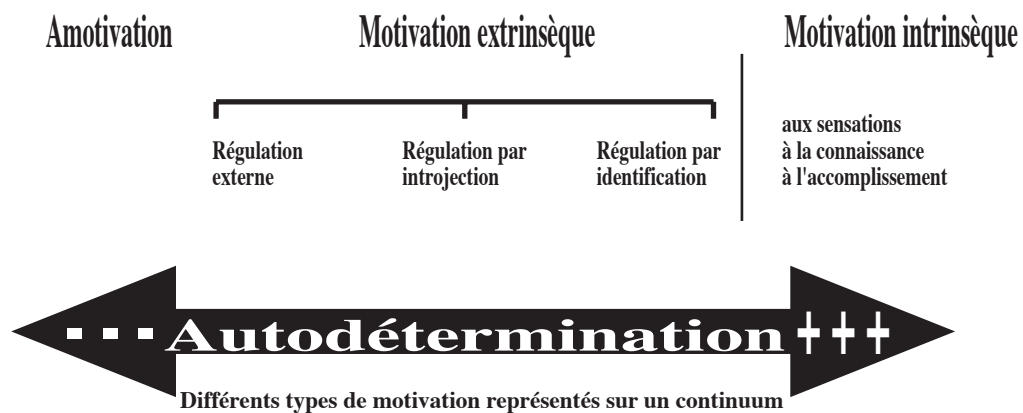


Figure 2.3

Schématization de la théorie de la motivation servant de base à cette étude.

(schéma basé sur Deci et Ryan, 1991; et Vallerand et al., 1992).

2.5 Motivation scolaire

The ultimate goal of the educational system is to shift to the individual the burden of pursuing his own education. (Gardner, in Zimmerman et Schunk, 1989, p. 1).

Le concept de motivation représente des «forces internes et/ou externes» qui poussent l'individu à agir avec une intensité particulière, vers un but particulier. La motivation scolaire se manifeste lorsque ces «forces internes et/ou externes» sont dirigées vers l'étude, la présence aux cours, et tout autre comportement nécessaire à la réussite scolaire.

Pour Maehr (1984), la motivation scolaire nécessite un investissement personnel de la part de l'élève. Selon l'auteur, l'élève devrait avoir une volonté à travailler fort dans ses études, à s'appliquer dans ses travaux scolaires et à être discipliné.

Le Hollandais De Corte (1990) reconnaît que la motivation scolaire se retrouve de façon intrinsèque et extrinsèque; il la nomme aussi *motivation de l'apprentissage*.

Tout le monde admet qu'un contenu intéressant s'apprend plus facilement et se retient mieux qu'une matière qui nous laisse indifférente. En général, on distingue la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. L'intérêt pour la discipline elle-même ou pour le sujet de la leçon comme tel se nomme motivation intrinsèque. Mais, dans l'apprentissage, les objectifs poursuivis par les élèves, ne présentent pas toujours une relation directe avec l'étude ou la matière apprise. Ces visées sont souvent de nature très concrète. (Par exemple étudier afin d'éviter des conflits avec les parents) ou de nature plus personnelle (s'appliquer aux études par compensation). Dans ces cas, l'apprentissage est un moyen pour atteindre un autre but. Il s'agit ici de motivation extrinsèque. L'ensemble des motifs intrinsèques et extrinsèques qui poussent un élève à accomplir une tâche d'apprentissage s'appelle *motivation de l'apprentissage*. (p. 101)

2.6 Facteurs personnels de l'élève influençant sa motivation

Cette division de chapitre traitera des facteurs qui semblent avoir un impact sur la motivation scolaire de l'élève car certains facteurs contextuels ou personnels à l'élève semblent influencer sa motivation scolaire. .

2.6.1 Motivation et différence de sexe

Quelques recherches se sont attardées au rapport entre le sexe des élèves et leur motivation scolaire. Cependant, les perspectives et les conclusions des chercheurs sont très variées. Par exemple, Tyler (1969) soutient que "*in the areas of ability and achievement the between-sex differences are not large when compared to the within -sex differences.*" (p. 322), tandis que l'australien Keeves (1986) soutient que "*there emerges during the years of schooling quite marked differences between the sexes in their levels of motivation and participation in different subject areas.*" (p.125).

Les différences retrouvées dans les études peuvent s'expliquer, du moins en partie, par l'âge des sujets, le contexte économique et socioculturel des recherches, et les méthodologies particulières utilisées.

2.6.1.1 Au primaire

Au primaire, Green et Foster (1986) ont montré que les filles étaient plus motivées intrinsèquement que les garçons. Cependant, même si le nombre de sujets était suffisant pour justifier les résultats de la recherche (459), la mesure de la motivation intrinsèque s'est faite sur une échelle de curiosité. Ainsi, plus

un élève obtient un score élevé sur l'échelle de curiosité, plus il serait motivé intrinsèquement. Il faut cependant se demander si la motivation intrinsèque équivaut vraiment à la simple curiosité de l'élève ?

Les résultats d'une autre étude menée auprès de 400 élèves du primaire par Shaw et Doan (1990) ne révèlent aucune différence entre la motivation des garçons et des filles. Les mêmes résultats sont retrouvés par les recherches entreprises par Lewis (1989) et par celles effectuées au Japon par Blinco (1992).

2.6.1.2 Au secondaire

Les études de Walberg (1984) et de la psychologue Faupel (1989) n'ont pu montrer de différences significatives entre la motivation des élèves du secondaire de sexe masculin et de sexe féminin. Par contre, Hughes, Sullivan et Beaird (1986) retrouvent d'importantes différences de motivation chez 400 garçons et filles du secondaire, mais seulement au début de l'année scolaire. Après environ deux mois, les chercheurs observent que les différences de motivation disparaissent.

Les travaux de Haynes, Comer et Hamilton-Lee (1988) révèlent aussi des différences significatives de motivation entre les élèves du secondaire de sexe opposé. Ces auteurs montrent aussi que les différences de motivation se reflètent aussi sur les résultats scolaires. En plus d'être significativement plus

motivées, les filles du secondaire ont, en moyenne, de meilleurs résultats scolaires que les garçons.

2.6.1.3 Au collégial ou à l'université

Maines (1983) et Gower (1987) soutiennent qu'il n'y a pas de différences entre la motivation des étudiantes et des étudiants du *College* américain, peu importe le programme d'appartenance. Notons ici que le nombre restreint de sujets ayant participé aux études de Maines (80) et Gower (72) laisse peu de place aux généralisations et aux conclusions des auteurs.

Larcebeau (1979) soutient que le contexte social et le sexe jouent un grand rôle dans les choix professionnels. Les travaux d'Inglehart (1987) montrent que les étudiantes en médecine aux États-Unis sont plus motivées que leurs confrères de sexe masculin. Cependant, cette différence de motivation pourrait s'expliquer par le contexte particulier dans lequel s'est déroulée l'étude. En effet, la société américaine ne rend pas toujours facile le cheminement d'une femme qui veut devenir médecin. Il serait logique de supposer que les personnes de sexe féminin qui s'y retrouvent soient, en moyenne, plus motivées que leurs confrères.

Dans la même optique, une étude sur la motivation et les différences de sexe effectuée auprès d'étudiants universitaires iraniens (Tohidi, 1984) montre que les étudiantes, considérées globalement, ont une motivation significativement inférieure à celle des étudiants de sexe masculin. Néanmoins, lorsque les

étudiantes provenant d'un milieu socio-économique relativement élevé sont considérées séparément, ce sont elles qui ont la motivation la plus forte. Ces résultats montrent à quel point le contexte social (Moyen-Orient vs Amérique) et le contexte économique (riche vs pauvre) peut avoir une influence sur les différences de motivation entre les étudiantes et les étudiants universitaires.

Les travaux de Feather et Raphelson (1974) et ceux de Freeman et Wayne (1989) montrent que les étudiantes universitaires des États-Unis sont moins motivées que les étudiants à cause du facteur de compétition retrouvé dans les universités. Pour Feather et Raphelson (1974), la baisse de motivation est due au stress apporté par la compétition scolaire. Ce stress se retrouverait, entre autre, au cours des examens, des présentations orales et des travaux scolaires à effectuer. Toutefois, Kearney (1984) et Mitchell (1992) obtiennent des résultats contraires. Selon Kearney (1984), il n'y aurait aucune différence de motivation entre les filles et les garçons face à la compétition scolaire, et pour Mitchell, les étudiantes des *Colleges* américains sont plus motivées que leurs confrères. De plus, rajoute Mitchell (1992), la motivation scolaire des élèves de sexe féminin permet de prédire leurs résultats scolaires.

Les résultats des études sur les différences de sexe et la motivation ne font pas l'unanimité des chercheurs. Il semble que pour plusieurs, les différences de motivation soient bien présentes, alors que pour d'autres non. Cette ambiguïté montre la nécessité d'effectuer des études plus approfondies sur la question, avec notamment un plus grand échantillonnage de sujets.

2.6.2 Motivation et occupation d'un emploi

Même s'il est présumé par un grand nombre d'éducateurs qu'un élève qui occupe un emploi durant ses études sera moins apte à réussir, peu de recherches empiriques font état de la question.

En effet, à notre connaissance, seulement deux recherches soulignent le lien existant entre l'abandon des études secondaires et le nombre d'heures vouées à un emploi à temps partiel durant l'année scolaire. Les études du Conseil supérieur de l'éducation (1992) et de Marsh (1991) montrent que l'abandon des études secondaires est lié à l'occupation d'un emploi à temps partiel durant l'école secondaire et ce, même après avoir contrôlé les variables relatives au milieu socioculturel et aux résultats scolaires. Ces recherches soulignent aussi que les élèves ayant un emploi durant leurs études ne peuvent mettre «l'énergie nécessaire» à la réussite scolaire; leur motivation ne peut que baisser, principalement à cause d'une fatigue physique et psychologique.

2.6.3 Motivation et programme d'études

Le type de programme ou le type de cours peut grandement influencer la motivation de l'étudiant. Pour mieux comprendre ces effets, on pourrait alors placer les programmes ou les cours sur un continuum allant de très contrôlants à très ouverts. Par exemple, dans plusieurs programmes au collégial il n'est pas possible à l'étudiant de choisir ses cours. Le programme est fixe et établi ainsi pour tous. Il y a aussi certains cours où il est beaucoup plus difficile (pas

impossible!) de favoriser la motivation de l'étudiant. Ces cours consistent à apprendre des techniques très précises et ne laissent pas beaucoup de place à la créativité ou à l'autonomie. Les examens exigent alors des réponses exactes et l'individu n'a pas de place pour s'exprimer.

D'autres programmes, en sciences humaines par exemple, laissent plus de place à l'individu; ils favorisent l'autonomie de l'élève. Les examens ne sont pas fermés, on ne cherche pas une réponse précise, on cherche plutôt à savoir comment l'étudiant comprend le problème. L'élève peut alors forger sa propre conception des connaissances dans ce secteur. Selon Vallerand et ses collègues (1992), ces programmes sont de type *informationnels* car ils favorisent les échanges et la communication.

Une recherche menée dans le secteur universitaire par Sénécal, Pelletier, et Vallerand (1992) auprès de 750 étudiants montre que ceux inscrits dans des programmes plus contrôlants sont moins motivés intrinsèquement que ceux inscrits dans des programmes plus ouverts. Les auteurs concluent que les programmes influencent la motivation de l'individu. Toutefois, selon Harter (1981), l'élève peut avoir une orientation générale dans la vie quotidienne, soit une orientation plus motivée intrinsèquement ou plus motivée extrinsèquement; l'orientation d'un étudiant pourrait aussi influencer son choix de cours ou de programme. Un individu qui a un grand besoin de liberté d'expression ne s'inscrira probablement pas aux hautes études commerciales.

De même, un individu qui aime bien être dirigé, encadré, contrôlé, et fournir des réponses exactes lors des examens ne s'inscrira pas en philosophie.

Il y aurait donc deux raisons pour expliquer le niveau de motivation intrinsèque beaucoup plus faible chez des étudiants dans un cours de type contrôlant:

- 1) le contenu du cours ou du programme a un effet néfaste sur la motivation;
- 2) le choix du cours est influencé par le *profil motivationnel* de l'élève.

Au cégep, certains programmes sont contingentés et il est très difficile d'y être admis, comme par exemple les programmes techniques du secteur professionnel et les programmes pré-universitaires en science. Parce qu'ils sont contingentés, seuls les «meilleurs» élèves y seront acceptés. Les élèves qui réussissent moins bien à l'école seraient susceptibles de se retrouver en sciences humaines au cégep, programme qui est le moins contingenté. Ainsi, une grande partie des élèves inscrits en sciences humaines le seraient non pas par choix, mais par obligation, par résignation acquise, parce qu'ils ne ressentent aucun contrôle sur leur cheminement scolaire.

Si les résultats scolaires affichent une corrélation médiane de 0.34 avec le niveau de motivation (Parkinson, Schiller, Lomax, et Walberg, 1984), si la perception de contrôle est positivement liée au niveau de motivation, et si la résignation acquise, l'amotivation «atteint» les individus qui se retrouvent en sciences humaines (programme plus ouvert selon Vallerand et ses collègues),

comment se fait-il que des élèves plus motivés, sur tous les types de motivations positives, se retrouvent en grande proportion dans les programmes contingentés ?

Il est concevable de supposer qu'au contraire des résultats de Vallerand (1992), les élèves en sciences humaines afficheront un niveau moins élevé pour tous les types de motivation.

Cette question est posée non pas pour mettre en doute les résultats de Vallerand et ses collègues (1992), mais plutôt pour souligner certaines différences majeures qui pourraient exister entre la participation étudiante dans les programmes de cégep et d'université. Cette question pourrait nécessiter une étude plus approfondie du lien entre le programme choisi et le niveau de motivation.

2.6.4 Motivation et lieu de résidence

Aucune étude, à notre connaissance, ne traite du lien entre le lieu de résidence durant les études (chez les parents, ou ailleurs) et la motivation scolaire de l'élève. Toutefois, la théorie des besoins de Maslow (1954) peut justifier la possibilité d'une relation entre la motivation scolaire et le lieu de résidence. En effet, selon la théorie des besoins de Maslow (Figure 2.1), les besoins d'un niveau inférieur doivent être atteints avant que ceux d'un niveau supérieur puissent motiver le comportement. Les besoins placés en haut de la pyramide sont appelés «*besoins de croissance*», et ils sont liés à un niveau élevé

d'autodétermination. Les types de motivation avec un haut niveau d'autodétermination comme la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque identifiée ne pourraient se retrouver chez un individu qui n'a pas comblé ses besoins des niveaux inférieurs.

Un élève qui ne réside pas chez ses parents durant le cégep aura, en principe, beaucoup plus de tâches et travaux divers à accomplir. Que ce soit le paiement de factures mensuelles, la lessive ou les courses hebdomadaires, il est évident qu'un tel élève aura plus de soucis extrascolaires, et qu'il cherchera avant tout à combler ses besoins de sécurité, sociaux ou d'estime. La motivation scolaire très autodéterminée pourrait se retrouver «loin» dans sa liste de besoins prioritaires.

Toutefois, une telle relation pourrait ne pas exister chez les élèves qui ont choisi librement de ne plus résider chez leurs parents, manifestant ainsi la recherche d'une plus grande autonomie qui peut aller de pair avec une plus grande autodétermination face à leurs études.

À partir des enquêtes sur le décrochage scolaire, il est cependant possible de croire que la plupart des élèves qui ne résident pas chez leurs parents ont en quelque sorte été forcés vers une telle situation, soit en raison de l'éloignement géographique, soit à cause de contraintes économiques dues à la situation familiale. Il y a donc tout lieu de concevoir que ces élèves soient plus facilement démotivables s'ils n'habitent pas chez leurs parents.

CHAPITRE III

CADRE THEORIQUE:

LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

*Que peut-il dire de bien celui qui ne fait pas d'efforts pour être compris ?
(Bruno, 1548-1600)*

3.1 Introduction

Dans le présent chapitre, les différentes définitions données par chercheurs au concept de style d'enseignement seront d'abord étudiées. La variété des recherches qui traitent des éléments composant le style d'enseignement seront ensuite analysées, et les nuances et les disparités de plusieurs classifications du concept de style d'enseignement, en partant de la catégorisation de Kurt Lewin et ses collègues (Lewin, Lippit et White), en 1939, jusqu'aux classifications actuelles, seront finalement étudiées.

3.2 Définition conceptuelle du style d'enseignement

Selon de nombreux chercheurs, le style d'enseignement peut se définir à partir d'une observation des activités (actions/comportements) de l'enseignant à l'intérieur d'un contexte précis.

D'autres auteurs, comme Buriez (1981) insistent sur l'importance des comportements manifestes mais aussi sur leurs significations latentes, telles que perçues par les élèves. Pour l'auteur, ces composantes sont essentielles à la modélisation du concept de style d'enseignement car toute action de l'enseignant est *filtrée* par l'élève, et c'est le milieu socioculturel de ce dernier qui module en grande partie l'interprétation des comportements de l'enseignant.

Pour Legendre (1993), le style d'enseignement est la "*configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications, caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique*". (p. 986).

McKeachie (1986), auteur de *A Guidebook for the Beginning College Teacher*, soutient que le style d'enseignement est l'agencement spécifique de six facteurs principaux:

- l'enseignant comme expert;
- l'enseignant comme représentant de l'autorité;
- l'enseignant comme agent socialisateur;
- l'enseignant comme facilitateur;
- l'enseignant comme modèle;
- l'enseignant comme personne.

Par ailleurs, Provencher (1982) soutient que *"l'idée de style d'enseignement est fondée sur un engagement à l'individualisation de l'enseignement et au développement de l'autonomie de l'élève."* (p. 4).

Pour les américains Dunn et Dunn (1979), le style d'enseignement est lié à la représentation de l'enseignement du maître en exercice, à la planification effectuée, à l'organisation de la classe, au type d'élèves préférés, et aux caractéristiques personnelles retrouvées dans l'acte d'enseigner et dans les méthodes d'évaluation utilisées.

Pour Creemers (1974), le style d'enseignement est *"l'ensemble des activités méthodologiques que l'enseignant met en oeuvre pour déclencher et soutenir l'apprentissage."* (p. 124)

Le Néerlandais Hettema (1972) postule que le style d'enseignement est un *"ensemble de comportements qui présente peu de variations de leçon à leçon, qui caractérise l'enseignant individuel et qui reste relativement inchangé dans les différentes classes (pour un même groupe d'âge)".* (cité par De Corte, 1990, p. 163).

3.2.1 Définition conceptuelle... synthèse

Suite aux diverses définitions retrouvées dans la littérature, il est possible d'avancer que le style d'enseignement est: *le concept opératoire de l'agencement spécifique et personnel d'attitudes, d'activités et d'interventions*

particulières à chaque situation pédagogique (sujet, objet, agent, milieu). Le style d'enseignement est aussi le reflet de qualités personnelles de l'enseignant exprimées dans l'acte éducatif, avec le but de déclencher et de soutenir l'apprentissage des élèves.

3.3 Composantes du style d'enseignement

Pour plusieurs chercheurs, le style d'enseignement reflète l'agencement d'éléments constitutifs de la pratique de l'enseignant. Par exemple, pour McAlpine (1992), le style d'enseignement repose sur:

- la planification de l'enseignement;
- l'acte d'enseigner;
- les pratiques d'évaluation;
- les relations interpersonnelles.

L'américain Ryans (1960) soutient que le style d'enseignement ou le comportement de l'enseignant en classe est déterminé à la fois par des facteurs personnels variant peu et des facteurs situationnels changeant constamment.

Tuckman (1979) distingue quatre facteurs qui seraient déterminants dans le style d'enseignement, soit:

- l'organisation de la classe;
- le dynamisme de l'enseignant;
- l'originalité des méthodes d'enseignement;
- le côté humain de l'enseignant.

Il est certain que d'autres facteurs ont un impact sur le style d'enseignement, mais les quatre éléments que Tuckman (1979) distingue ont, selon lui, un impact plus important que les autres.

Pour sa part, Berliner (1983) soutient que le style d'enseignement dépend de variables comme:

- la planification;
- la communication élève-enseignant;
- la gestion de la classe;
- le climat de la classe;
- l'art de faire des liens entre les divers apprentissages;
- la motivation que l'on peut susciter chez les apprenants.

Le français Altet (1988) soutient que le concept opératoire de style d'enseignement repose sur trois facteurs principaux, soit:

- les facteurs personnels, propres à la personnalité de l'enseignant;
- les facteurs relationnels (élèves-enseignant);
- les facteurs didactiques (lien entre l'objet d'apprentissage et l'enseignant).

Altet (1988) soutient comme plusieurs (De Landsheere, 1969 et Hetteema, 1972) que le style d'enseignement est un concept stable dans des situations de classes différentes, mais il souligne que la présence d'une variabilité, d'une flexibilité liée à des modalités didactiques particulières est nécessaire à

l'enseignant. Il suggère aux enseignants d'être flexibles dans leur enseignement, de varier leurs pratiques, de diversifier leurs activités d'enseignement et d'analyser leur performance en classe, notamment par la "vidéoformation". La stabilité temporelle du style d'enseignement n'est, selon Altet (1988) pas possible dans le contexte scolaire actuel.

Par ailleurs, Louisell et Deschamps (1992) soutiennent que seulement huit facteurs déterminent le style d'enseignement, soit:

- l'organisation de la classe;
- l'organisation, la sélection et la présentation de l'objet d'apprentissage;
- les activités d'enseignement;
- la planification de l'enseignement;
- les méthodes d'évaluation;
- le climat de la classe;
- la motivation des apprenants;
- la gestion de la classe.

Notons aussi que Jones (1987) définit le style d'enseignement en fonction de différents rôles que l'enseignant doit jouer, soit:

- gestionnaire de classe;
- expert en la matière;
- organisateur;
- planificateur;
- modèle;
- médiateur entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage.

Les travaux de De Landsheere (1969) montrent que le style d'enseignement est, comme le dit Hetteema (1972), un concept relativement stable. Cependant, d'autres études plus récentes (Crahay, 1988) soutiennent que même s'il est relativement stable, le style d'enseignement est grandement influencé par la participation des élèves et par le temps alloué à la planification des leçons.

3.3.1 Composantes... synthèse

Les composantes du style d'enseignement retrouvées dans la littérature peuvent se regrouper en deux grandes catégories de facteurs: des facteurs observables comme les comportements et les actions des enseignants, et des facteurs non observables, comme la représentation de l'être humain et la représentation de l'apprentissage propre à chaque enseignant.

Le style d'enseignement est donc un concept multidimensionnel, et il semble très difficile de cerner tous les facteurs qui le composent. D'ailleurs, les éléments constitutifs peuvent varier d'un style à l'autre et le style d'enseignement peut être affecté, outre par les facteurs personnels, par les élèves et l'objet d'apprentissage.

3.4 Classifications du style d'enseignement

Comme pour le concept de motivation, le concept de style d'enseignement a beaucoup évolué au cours des cinquante dernières années, et il a été catégorisé de différentes façons.

Le psychologue américain Kurt Lewin (1936) fut un des premiers chercheurs à parler de style d'enseignement *per se*. Il soutient que le comportement des enseignants est délimité par le continuum démocratique-autoritaire-débonnaire; l'ensemble des comportements de l'enseignant serait fonction de sa tendance à être autoritaire, démocratique ou débonnaire.

Quelques années après Lewin, Anderson (1943b) simplifie la catégorisation de son confrère américain en prônant une classification linéaire du style d'enseignement. Le chercheur soutient que l'on retrouve chez l'enseignant deux grandes catégories de comportements: dominateur et socio-intégratif.

Avant les années 1960, la grande majorité des études sur la classification du concept de style d'enseignement s'est surtout limitée à la très populaire dichotomie autoritaire-démocratique. Le style d'enseignement autoritaire étant surtout caractérisé par une résistance au changement, une planification minutieuse et un contrôle très strict de l'enseignement sur le comportement des élèves et sur l'objet d'enseignement. Le style d'enseignement démocratique laisse une possibilité de participation plus grande à l'élève et requiert une grande flexibilité de la part de l'enseignant.

Les études que l'on retrouve avant les années 1960 semblent surtout s'attacher au côté affectif de la relation maître-élève et à l'implication possible des étudiants dans le déroulement de l'enseignement. De Corte (1990) note aussi

qu'il est "*difficile de rendre utile à l'optimisation de l'action didactique, des caractéristiques générales de ce genre.*" (p. 163). Cette "mode" des recherches a pris un nouveau cap avec Oliver et Shaver (1966). Ces chercheurs se sont penchés sur la nature cognitive des styles d'enseignement en se demandant: "*Comment demande-t-on aux élèves de penser ?*".

Suite à leurs nombreux travaux, Oliver et Shaver (1966) ont conclu qu'il n'existait que deux types de style d'enseignement, soit:

- *le style récitation*: l'enseignant demande aux élèves de retenir une information précise à partir de lectures ou de matériel didactique;
- *le style socratique*: l'enseignant demande aux élèves d'examiner différentes alternatives, points de vue, avant d'en arriver à une position ou une réponse.

Ce dernier style doit certainement son nom à l'exemple de la maïeutique de Platon où Socrate guide l'esclave de Ménon vers «*la*» réponse, sans ne jamais la lui dévoiler. D'autres chercheurs comme Hyman (1975) soutiennent aussi l'existence de ces deux styles d'enseignement.

Dans une étude sur les styles d'enseignement efficaces des professeurs d'université, Kerlinger (1967) montre que l'on retrouve principalement trois styles chez les professeurs d'université, soit:

- *le style axé sur la personne*: l'enseignant est amical, aimé de ses élèves et chaleureux;

- *le style organisé*: l'enseignant est efficace et a une grande conscience professionnelle;
- *le style flexible*: l'enseignant fait preuve de tolérance, de variété dans ses cours et de beaucoup d'imagination dans ses activités pédagogiques.

En Hollande, à la suite de nombreuses études sur les enseignants d'écoles primaires, secondaires et collégiales, Hettema (1972) propose une représentation tridimensionnelle du style d'enseignement. Les différents styles définis sont représentés par trois espaces comportementaux: l'espace cognitif, l'espace opérationnel et l'espace social (voir Figure 3.1). "La mesure dans laquelle un enseignant est autoritaire ou au contraire démocratique dans ces trois espaces est déterminante pour son style d'enseignement." (De Corte, 1990, p. 163).

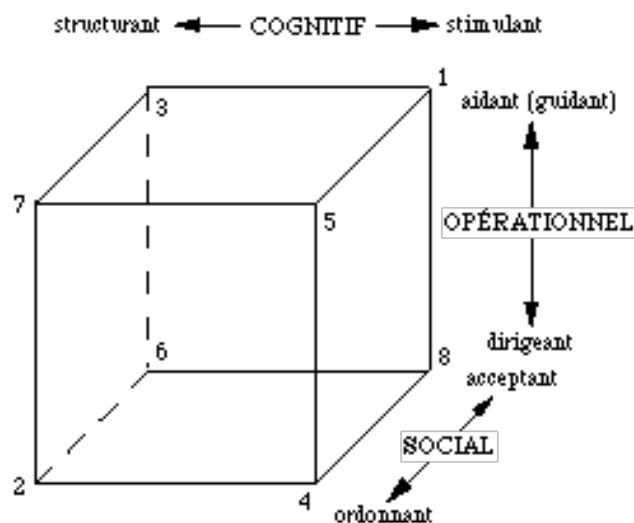


Figure 3.1

Les styles d'enseignement représentés par un cube (Hettema, 1972).

Les travaux de Marco (1974) ont montré qu'il y a deux grands axes sous-jacents au style d'enseignement. Le premier détermine les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves, et le second, la structure de la classe. Pour Marco (1974), ces grands axes sont surtout influencés par le style de vie de l'enseignant et les attitudes des élèves. Chacun de ces grands axes du style d'enseignement est divisé en trois styles d'enseignement plus particuliers, soit:

<i>Axe de relations interpersonnelles</i>	<i>Axe de structure de la classe</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>SE formaliste;</i> • <i>SE sociocentrique;</i> • <i>SE "personnaliste".</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>SE bureaucratique;</i> • <i>SE axé sur la collaboration;</i> • <i>SE axé sur la coordination.</i>

Massialas et Sprague (1974), soutiennent qu'il y a trois styles d'enseignement principaux que l'on retrouve chez les enseignants, soit:

- *le style présentateur:* l'enseignant valorise la mémorisation d'informations ponctuelles et la reproduction de ce qui est appris en classe;
- *le style chercheur:* l'enseignant valorise la recherche et la découverte d'informations;
- *le style "exprimer son opinion" (opining):* l'enseignant valorise l'expression individuelle d'une opinion qui, au contraire du style chercheur, n'a pas à être

soutenue ou clarifiée par une recherche. L'enseignant ne cherche alors qu'à promouvoir l'expression des idées individuelles de chacun.

Le Britannique Bennet (1976), avec l'aide de Entwistle, a tenté de montrer l'effet de différents styles d'enseignement sur la participation des élèves et sur leurs résultats scolaires (surtout en anglais, langue maternelle). Suite à une recension des études faites sur l'enseignement en classe, Bennet (p. 17) postule l'existence de douze styles d'enseignement différents (p. 45-47). Les styles soutenus par le chercheur américain semblent surtout se distinguer par le degré de directivité de l'enseignant (ce qui inclut le degré de participation des élèves à certaines décisions et le degré de tolérance de l'enseignant face à certains comportements d'élèves), la position de l'enseignant sur le continuum - enseignement "séparé" des matières *versus* intégration des matières -, la structure de la classe (enseignement magistral, travail de groupe ou individuel) et la fréquence des évaluations.

L'auteur britannique tenait absolument à faire des comparaisons entre «ses» styles "*d'enseignement-hypothèse*", de l'observation en classe, et les résultats de nombreux questionnaires complétés par les enseignants. Suite à son expérimentation, Bennett (1976) a seulement pu montrer l'existence de trois styles d'enseignement: le style formel, informel et mixte. Ses travaux montrent que les enseignants ayant un style d'enseignement plus formel ou mixte passent plus de temps à planifier leurs cours, sont plus attentifs à

l'apprentissage de leurs élèves, et leurs classes obtiennent de meilleurs résultats scolaires que celles des enseignants au style plus informel.

Pupils taught by formal and mixed styles show significantly superior progress as compared with those taught by informal styles. (p. 101)

The central factor emerging from this study is that a degree of teacher direction is necessary, and that this direction needs to be carefully planned, and the learning experiences provided need to be clearly sequenced and structured [...]. It would seem less than useful for a teacher to stand by and leave a child alone in his enquiries hoping that something will happen. (p. 162).

Un style informel, selon le chercheur britannique, occasionne plus de pertes de temps "[...] likely to encourage wasting time and day dreaming" et laisse souvent l'élève incertain de la tâche à accomplir "[...]informal teachers more likely to leave pupils unsure of what to do". Cependant, plusieurs chercheurs ont critiqué l'étude de Bennet (1976), en dénonçant des "méthodes d'observation douteuses", et l'interprétation "trop généreuse" des résultats (Gray et Satterly, 1976).

En Nouvelle-Zélande, Campbell et Campbell (1978) ont fait de nombreuses études sur le style d'enseignement. Leurs travaux soutiennent l'existence de quatre styles d'enseignement différents, soit:

- *le style industriel*: l'enseignant est autoritaire, il décide de tout dans la classe "I am the one who is going to say «talk»." (p. 5). La structure de la classe, très compétitive, permet, selon les auteurs, de préparer les élèves à la "vraie"

vie future "*Some of you will be poor achievers when you are twenty, thirty , and forty years old, and you are starting now to be non achievers.*" (p. 5).

- *le style socialisateur*: l'enseignant favorise la démocratie dans sa pratique. Il doit être prêt à faire des activités avec les élèves. Les élèves sont impliqués dans les discussions de classe et dans une partie des décisions relatives à l'enseignement.
- *le style académique*: l'enseignant axe toute sa méthodologie autour de l'acquisition de connaissances.
- *le style humaniste*: l'enseignant axe sa pratique sur le développement individuel de ses élèves. Il tient compte des différences individuelles de ses élèves, sans aucun préjugé.

Au Québec, Bordeleau (1983), lors d'une étude sur le style d'enseignement des étudiantes en perfectionnement des maîtres, soutient comme Hunt (1971), que les styles d'enseignement sont liés à quatre stades de développement:

Stade I "Dépendance unilatérale"

L'enseignant est très structuré et organisé. Il considère ses "*convictions personnelles comme représentantes de l'autorité. [...] toutes réponses trouvées par lui (l'élève) hors de cette limite sont jugées inappropriées, inutiles, voire même comme des gestes de défiance.*" (p. 26). Lors de sa pratique, l'enseignant

valorise la mémorisation d'informations simples, de base, telles qu'enseignées en classe.

Stade II "Indépendance négative"

L'enseignant valorise sa propre vision des choses, en fonction de son humeur, de ses sensations. Son enseignement est souvent impulsif et erratique. Il a tendance, comme l'enseignant du stade I, à poser des questions très précises qui laissent peu de place à la liberté cognitive de l'élève.

Stade III "Dépendance conditionnelle"

L'enseignant est très sensible aux relations humaines. Il valorise beaucoup le développement individuel de ses élèves.

Stade IV "Interdépendance"

L'enseignant met l'accent sur le développement de la pensée critique de l'élève. Il valorise les activités de recherche et d'exploration plutôt que celles axées sur de l'information de base.

Les psychologues britanniques Disashi et Tistaert (1984) soutiennent que le contexte scolaire actuel de l'enseignement post-secondaire force les enseignants à adopter un seul style d'enseignement: le style "managérial". Ce style d'enseignement, quoique très général, se retrouve sous diverses variantes chez les enseignants:

- *le style directif-autoritaire;*
- *le style directif-animateur;*
- *le style directif-méthodique;*

- *le style directif apathique.*

Ces chercheurs londoniens soutiennent tenir compte de la réalité retrouvée dans les classes des années 1980. Il n'est, selon eux, plus possible pour l'enseignant de ne pas être directif dans une salle de classe de niveau post-secondaire.

Les américains, spécialistes du «*co-operative learning*», Johnson et Johnson (1985) admettent qu'un style d'enseignement efficace, en terme de résultats scolaires et de développement personnel des élèves, doit permettre une certaine collaboration entre les pairs d'une même classe, dans l'atteinte d'un but collectif.

Mosston et Ashworth (1990) classent les différents styles d'enseignement sur un continuum unidimensionnel, le *Spectre des styles d'enseignement*. Ce «spectre» va de l'auto-enseignement au style directif. La différence des styles est déterminée par la proportion de décisions prises par l'enseignant ou l'élève (voir figure 3.2). Pour ces chercheurs américains, l'enseignement est strictement déterminé par le processus décisionnel. "[...] *teaching is governed by a single unifying process: decision making.*" (p. 3). Ces auteurs distinguent en tout onze styles différents, soit (traduction libre):

- *le style A: le style directif;*
- *le style B: le style entraîneur;*
- *le style C: le style superviseur;*
- *le style D: le style encadreur;*

- *le style E: le style étapiste;*
- *le style F: le style découverte guidée;*
- *le style G: le style découverte convergente;*
- *le style H: le style production divergente;*
- *le style I: le style accompagnateur;*
- *le style J: le style personne ressource;*
- *le style K: l'auto-enseignement.*

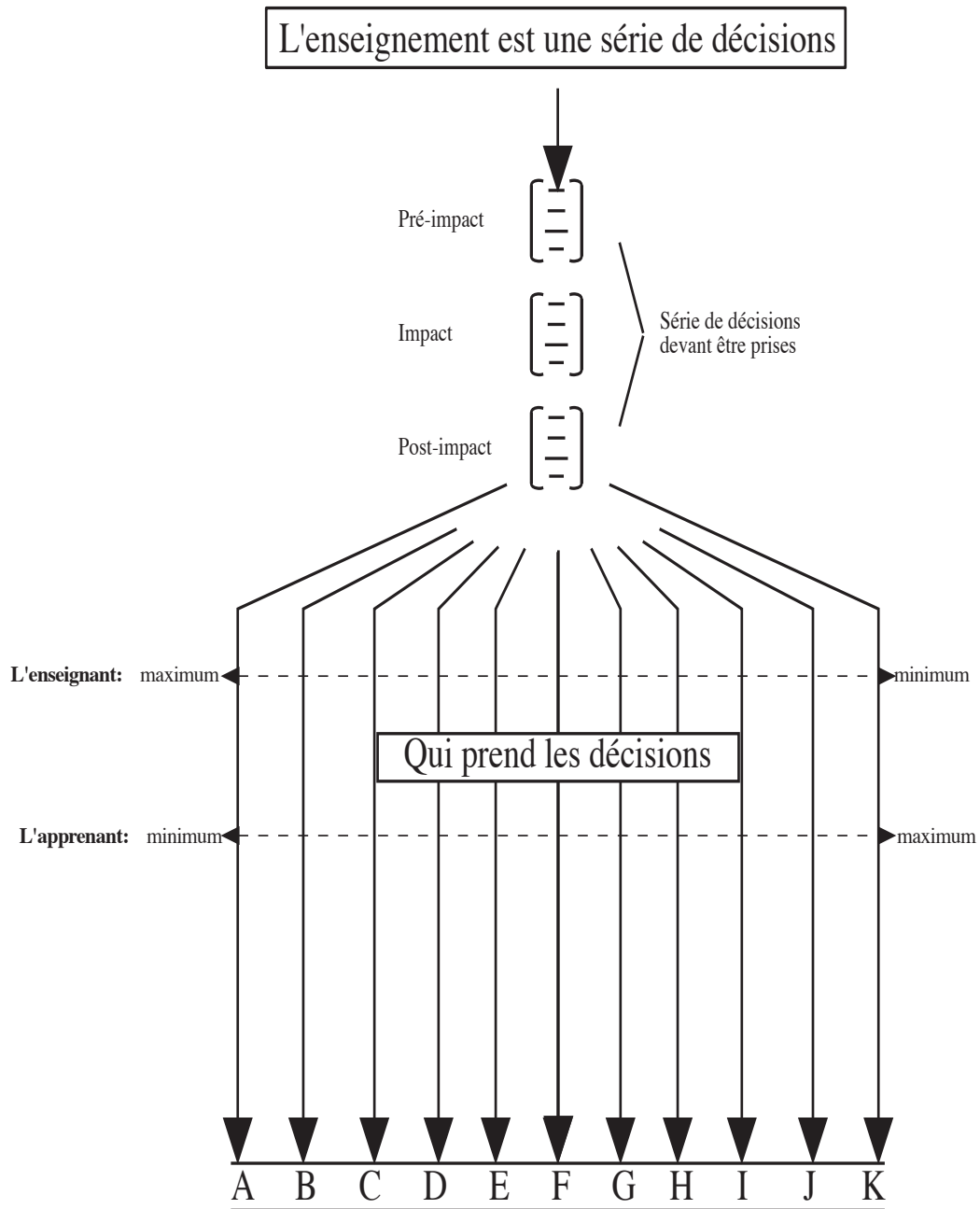


Figure 3.2

Structure du Spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (1990).

Les américains Silver, Hanson et Strong (1980) proposent une classification des styles de l'enseignant basée sur les travaux du psychologue Jung. Carl Gustav Jung (1875-1961), psychiatre suisse, célèbre pour ses travaux sur les types de personnalité (*Les types psychologiques*, 1920), est le premier à s'être écarté des thèses de Freud. En 1920, Jung soutient que le comportement de l'homme peut être expliqué par trois axes différents: le rapport que les hommes établissent avec leur environnement (introversion ou extroversion), la perception que les hommes ont des événements dans leur environnement (raison ou intuition), et le type de jugement effectué sur ce que les hommes ont perçu (réfléchi ou émotif). Selon le psychologue américain Mitzel (1982), la théorie des types de personnalité, même si elle n'est pas une théorie de style d'enseignement *per se*, facilite la compréhension de la «*nature*» des enseignants.

Prenant appui sur les recherches de Jung, Silver et ses collègues (1980) entreprennent leurs travaux sur le style d'enseignement. Ils soutiennent que le style d'enseignement se définit surtout par des comportements observables et stipulent l'existence de quatre styles d'enseignement différents: un style d'enseignement axé sur les résultats, un style d'enseignement axé sur la personne, un style d'enseignement axé sur le développement intellectuel et un style d'enseignement axé sur l'action ou la flexibilité fonctionnelle (voir Figure 3.3).

Style d'enseignement axé sur les résultats. Les enseignants sont principalement axés sur les résultats (apprentissages acquis, projets complétés). Ils maintiennent une classe très structurée et très organisée. Tout est planifié, la discipline (stricte mais juste) règne. L'enseignant est la source principale d'information et donne des instructions détaillées afin que l'étudiant puisse apprendre. L'évaluation repose sur ce qui est mesurable, quantifiable et précis.

Style d'enseignement axé sur la personne. Les enseignants sont empathiques et attachent une grande importance aux étudiants. L'accent est mis sur le sentiment de bien-être de l'élève et sur son estime personnelle. L'enseignant partage ses sentiments et ses expériences personnelles avec les étudiants et il essaie de s'impliquer personnellement dans leur apprentissage. Le maître croit que l'école devrait être amusante et introduit beaucoup d'apprentissage par des jeux, des activités où l'étudiant se sent concerné, tant physiquement que mentalement. La planification est fréquemment modifiée pour suivre l'humeur de la classe. L'évaluation est basée sur la quantité d'efforts individuels et le progrès de chaque étudiant.

Style d'enseignement axé sur le développement intellectuel. L'enseignant met l'accent sur le développement intellectuel des étudiants. Il ne limite pas le temps et donne les défis intellectuels pour encourager les étudiants à développer des habiletés de pensée critique, de résolution de problèmes, de logique, de recherche technique et d'étude indépendante. Les activités en classe favorisent les défis intellectuels et les investigations sérieuses. La

planification du curriculum est développée autour de concepts, et est fréquemment centrée sur une série de questions et de thèmes. L'enseignant a un rôle de provocateur intellectuel et de spécialiste de la matière. L'évaluation est souvent basée sur des questions ouvertes, sur des débats, sur une dissertation, ou sur une prise de position.

Style d'enseignement axé sur l'action ou la flexibilité fonctionnelle. L'enseignant encourage les étudiants à explorer leurs habiletés créatives. La perspicacité et les idées innovatrices sont très valorisées. L'enseignant encourage les étudiants à développer leur style propre et unique. Les stratégies d'enseignement comprennent des tâches faisant appel à l'imagination, à la création d'alternatives et à l'assignation de tâches originales. Le curriculum est axé sur la pensée créative, le développement moral, les valeurs, et les approches flexibles et imaginatives pour apprendre. La curiosité, la perspicacité, et l'expression artistique sont recherchées. L'évaluation repose sur l'ingéniosité, la créativité, l'originalité et l'inattendu.

Selon Silver, Hanson et Strong (1980), un enseignant possède les quatre styles à la fois, mais dans des "proportions" différentes. C'est-à-dire qu'un enseignant peut être avant tout axé sur les résultats (caractéristique dominante), puis sur le développement de la personne, sur le développement intellectuel et finalement, sur l'action (caractéristique la moins présente).

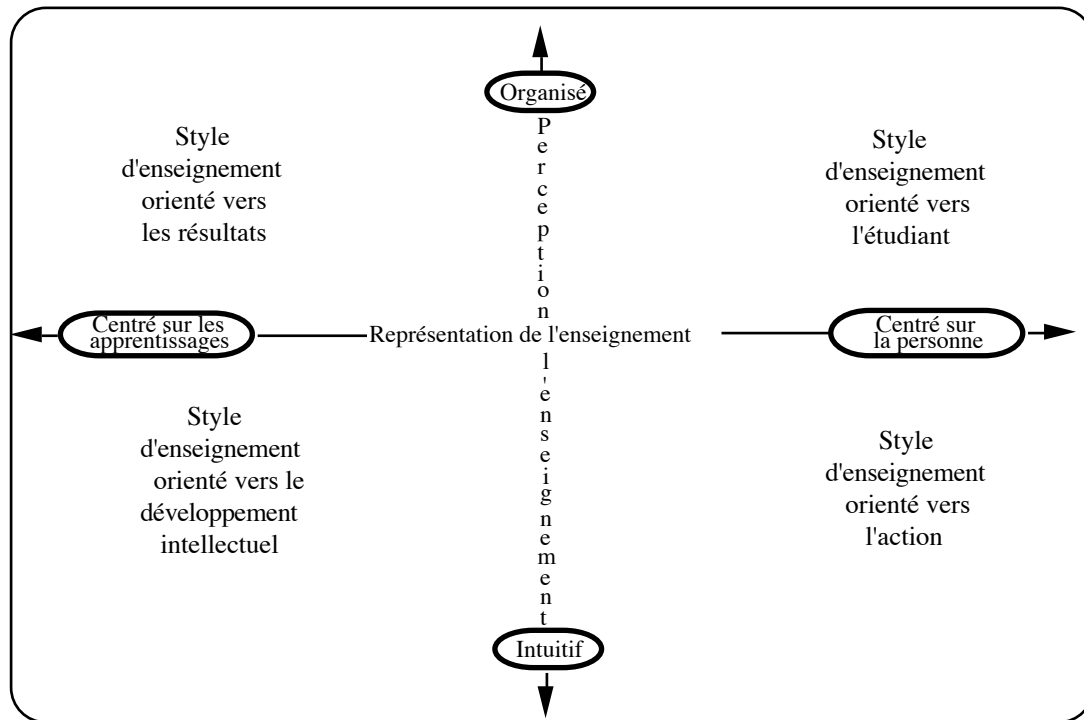


Figure 3.3

Schématisation du concept de style d'enseignement (Silver, Hanson et Strong, 1980).

Il semble difficile de concevoir qu'une seule catégorie de style d'enseignement puisse représenter adéquatement la totalité du comportement d'un enseignant; chacun opère de façons différentes dans une variété de situations. Les maîtres exploitent plusieurs méthodes avec différents styles, en fonction d'une situation pédagogique particulière. Silver et ses collègues soulignent l'importance d'identifier non pas un seul style, mais un profil des styles d'enseignement utilisés. C'est pour cette raison, entre autre, que la catégorisation de Silver, Hanson et Strong (1980) semble la plus adéquate, la plus près de la réalité et de la pratique des enseignants, la plus flexible, et la plus complète pour mesurer le style d'enseignement.

3.5 Style d'enseignement et style d'apprentissage

Pour Provencher (1982), il est important de créer un contexte éducatif permettant à des élèves, au style d'apprentissage différent du style d'enseignement, d'apprendre autant que les autres (au style plus semblable à celui du maître).

Dans la même direction, Farr (1971), lors d'une étude sur les élèves du "College" américain, a montré que lorsque le style d'enseignement de l'enseignant s'apparentait au style d'apprentissage de l'élève, ce dernier était plus motivé et avait de meilleurs résultats scolaires. Brown (1977), soutient une thèse semblable; ses travaux montrent une plus grande efficacité de la relation enseignant-élève au collégial quand les parties ont des styles d'enseignement-apprentissage homogènes.

Cependant, Morstain (1977), dans le cadre de recherches auprès de 350 étudiants de "College" américain, montre la "non-correspondance" entre le style d'enseignement et le style d'apprentissage. Pour l'auteur, les recherches entreprises n'ont pas laissé voir la moindre relation entre style d'enseignement et style d'apprentissage. Thornell (1974) et Saracho et Dayton (1980), obtiennent des résultats analogues.

À l'encontre de ses hypothèses de départ, Mahlios (1981) a montré qu'il n'y avait aucun lien entre le style d'enseignement et les styles d'apprentissage. De

plus, ses travaux montrent que le style d'apprentissage de l'élève ne semble même pas influencer le style d'enseignement.

L'hypothèse du lien existant entre le style d'enseignement et le style d'apprentissage semble, *a priori*, à la fois plausible et utopique;

- plausible, parce que certains auteurs (Farr, 1971; Brown, 1977) trouvent dans leurs études qu'il y a un lien entre le style d'enseignement et le style d'apprentissage, et
- utopique, lorsqu'il faut se pencher sur la quantité de variables à apparier, le nombre d'élèves à "satisfaire", etc.

Il est possible que certaines généralités du style d'enseignement puissent s'apparier à un groupe d'âge, à un milieu socioculturel particulier; mais il semble impossible de penser qu'un jour, les élèves seront classés en fonction de leur style d'apprentissage et du style d'enseignement de leur maître.

Les études de Farr (1971) et Brown (1977) comportent certes quelques lacunes méthodologiques; ils ne gardent dans leur liste "d'homogénéité style d'enseignement-d'apprentissage" que des variables plus ou moins analogues, entre l'enseignant et les élèves (variables sélectionnées après la cueillette des données).

Morstain (1977) et Mahlios (1981) ont repris des études du même genre, mais en sélectionnant les variables à apparier avant le début de la cueillette des

données, offrant ainsi plus d'objectivité aux résultats de leurs travaux, et ils n'ont trouvé aucun lien évident entre le style d'enseignement et le style d'apprentissage.

3.6 Flexibilité, variété et style d'enseignement

La psychologie est une science et l'enseignement un art; les sciences n'engendrent jamais l'art directement. Pour relier les deux, un esprit inventif doit concevoir les applications en faisant usage de son originalité.

(Dewey, 1902, p. 7)

La flexibilité du style d'enseignement fut l'objet de nombreuses études de Flanders et de ses collaborateurs (1960a, 1960b, 1965, [...],1981). À travers ses nombreux travaux, le chercheur montre que les enseignants les plus efficaces, soit ceux qui favorisent de meilleurs résultats scolaires et une plus grande participation, sont ceux au style d'enseignement le plus «flexible».

Pour Flanders (1965), un enseignant «flexible» tantôt dirige le travail de l'élève, tantôt laisse place aux initiatives individuelles. L'auteur souligne que le degré de directivité de l'enseignant dépend de la tâche que l'élève doit accomplir. S'il s'agit d'une tâche bien comprise, alors l'enseignant peut se permettre d'être plus directif (ce qui ne veut pas dire, "doit" être directif). Par contre, Flanders et ses collègues soulignent que lorsque la tâche à accomplir est mal comprise de la part des élèves, il est nécessaire de ne pas être très directif. Pour Flanders et Amidon (1981), si le but de l'éducation est de rendre

tout élève "autonome", un enseignant ne peut se permettre de l'obliger (d'être directif) à faire une tâche non comprise.

Les nombreuses études de Bennett (1976) soutiennent aussi l'importance d'un style d'enseignement "mixte", plus varié, bien que toujours structuré.

Entwistle (1981), auteur favorisant aussi un style mixte et structuré, postule que c'est la variété de l'enseignement qui en fait sa qualité. Le chercheur britannique renie les extrémistes et les puristes qui tendent vers un style d'enseignement unique; il soutient qu'aucun enseignant ne peut être fortement axé sur un style d'enseignement en particulier, car ce style ne conviendra pas à la majorité de ses élèves. Le maître doit opter pour un style plus flexible, plus varié.

[...] versatility in teaching is essential [...] it is likely that teachers will have to alternate between structure and freedom, providing an overall structure but allowing enough individual choice for the more autonomous pupils [...] no extreme style of teaching can be expected to be suitable for the majority of pupils. (p. 242).

Pour Provencher (1982), "*[...] l'une des caractéristiques de l'enseignant efficace demeure sa capacité de varier son style et ses stratégies d'enseignement.*" (p. 7). Les américains Johnson, Johnson et Johnson (1992), spécialistes de l'apprentissage coopératif, soutiennent que l'efficacité de l'enseignant repose sur des comportements flexibles. Pour Brophy (1991), l'acte éducatif ou l'enseignement est un système tellement complexe qu'il est

impossible de définir un style d'enseignement idéal. Afin de répondre à la complexité de l'acte éducatif, un enseignant se doit d'avoir un style varié, souple et flexible.

3.7 Autorité, structure et style d'enseignement

Bien que la majorité des auteurs défende les styles d'enseignement plus "humanistes", les travaux de certains chercheurs stipulent que l'autorité de l'enseignant est nécessaire à l'apprentissage des élèves et au contrôle de la classe. Par exemple, Metz (1978) met l'autorité de l'enseignant en tête du succès potentiel d'une classe et de la qualité de la relation maître-élève.

Studies suggest that authority is the mainstay (*clef de voûte*) of classroom relationships [...] When other practices of control fail, clear understanding and fair practice of authority can restore constructive relations. (p. 44)

L'auteur américain note cependant qu'il existe différentes formes d'autorité; il condamne les enseignants qui se limitent à la relation supérieur-subordonné. Pour Metz (1978), l'enseignant doit souvent manifester son autorité sous d'autres formes.

En partant du postulat que les élèves réussissent mieux s'ils participent plus en classe, Morrison (1979) a tenté de montrer quel style d'enseignement favorise la participation. Les travaux de l'auteur montrent que les enseignants plus autoritaires favorisent la participation. Morrison (1979) a de plus mesuré le degré de satisfaction des élèves, et il ne semble pas y avoir de différence entre

une classe où l'enseignant est plus autoritaire et une autre où il l'est moins. L'auteur en conclut que l'autorité de l'enseignant, se reflétant aussi sur la structure de la classe, ne peut être que bénéfique pour les élèves.

Finalement, les travaux de Bossert (1978) soutiennent qu'un enseignement structuré, axé sur les résultats, se veut automatiquement plus autoritaire. Ses travaux montrent ainsi que la catégorie "*enseignant axé sur les résultats*" de la théorie des styles d'enseignement de Silver et ses collègues (1981) s'approcherait de l'enseignant autoritaire.

3.8 Conclusion du chapitre

Les nombreuses recherches sur les styles d'enseignement abordent plusieurs variables de la situation pédagogique, et pour Legendre, chaque style d'enseignement "*résulte d'une orientation prédominante envers l'une ou l'autre des quatre composantes sujet, objet, agent, milieu et des trois relations sujet-objet, sujet-agent, agent-objet d'une situation pédagogique*" (p. 1199).

En plus des variables de la situation pédagogique, d'autres facteurs semblent faire partie du style d'enseignement, notamment des caractéristiques plus personnelles à l'enseignant (Entwistle, 1981). Bussis, Chittenden et Amarel (1976), mettent d'ailleurs les "qualités personnelles" de l'enseignant à la base de toute action pédagogique.

Internal mental processes (such as understandings, beliefs, and values) are major determinants of behavior and of the environments that people

create. Translated to teaching, this means that the most significant educational variation exists at the level of the individual practitioner - not at the level of instructional materials, packaged programs, or the like (p. 1)

Avec l'évolution des recherches sur le style d'enseignement, il semble impossible d'étiqueter un seul style unique et statique à un enseignant. La conceptualisation de Lewin (autoritaire-démocratique-débonnaire) est révolue. Le concept opérationnel de style d'enseignement doit être considéré comme un agencement souple et dynamique de divers facteurs. Le comportement de l'enseignant n'est plus hiératique; il est surtout, comme le disait Ryans (1960) il y a près de trente-cinq ans, "*function of situational factors and characteristics of the individual teacher*" (p. 16).

Le style d'enseignement n'est pas représenté par un seul élément, mais par plusieurs, et dans des proportions différentes. Les travaux de Silver, Hanson et Strong (1980) sur le style d'enseignement semblent bien refléter ce postulat. Cette catégorisation multidimensionnelle, représentée à partir d'un ensemble de catégories de l'acte didactique, sied bien au concept opératoire de style d'enseignement; elle lui donne la souplesse et la flexibilité nécessaires pour représenter la réalité de l'enseignement actuel.

Le style peut faire valoir une dimension particulière, mais comporter des éléments des autres dimensions. La nature humaine ne se divise pas en types purs de façon à correspondre à nos constructions intellectuelles. Il faut voir un style comme reflétant un mode d'enseignement dominant.
(Provencher, 1982, p. 6)

Une vue plus souple du concept de style d'enseignement, telle que défendue par Bennett (1976), Turner (1979) dans *The Value of Variety in Teaching Styles*, Silver et ses collègues (1980), Entwistle (1981), Flanders et Amidon (1981), semble nécessaire à la recherche sur la pratique des enseignants. L'idée d'une seule caractéristique essentielle au maître en exercice est révolue. Il faut, comme le soutient Mitchell (1969), qu'un enseignant soit flexible et capable de s'adapter à n'importe quelle situation pédagogique. Cette hypothèse semble de plus en plus vraie dans une société aussi variée que la notre où des valeurs comme le multiculturalisme, le bilinguisme et l'équité sont mises en évidence.

CHAPITRE IV

CADRE THEORIQUE:

MOTIVATION ET STYLE D'ENSEIGNEMENT

One of the major sources of stimulation of motivation is the teacher. Your own enthusiasm and values have much to do with your students' interest in the subject matter. (McKeachie, 1987, p. 227)

4.1 Introduction .

Dans une revue d'une vingtaine d'études sur la relation pouvant exister entre la motivation scolaire de l'élève et certaines caractéristiques du style d'enseignement, Bowen et Madsen (1978) soutiennent l'évidence de la dyade style d'enseignement-motivation scolaire.

The style in which a teacher uses various strategies, objectives, and materials may have tremendous impact on student's motivation to learn.
(Bowen et Madsen, 1978, p. 17)

De nombreux chercheurs admettent le lien entre le style d'enseignement et la motivation scolaire (Vallerand et Reid, 1990; Brophy, 1991). Toutefois, la majorité des recherches effectuées limite le style d'enseignement à la dichotomie enseignant autoritaire-démocratique (contrôle *versus* autonomie),

ce qui laisse peu de «*jeu*» à la pratique du maître. Pourtant, tel que souligné au chapitre III, le degré d'autorité de l'enseignant ne peut représenter la totalité d'un style d'enseignement.

4.2 Éléments du style d'enseignement et motivation

4.2.1 Contrôle, autonomie et motivation

Le «*climat de la classe*»¹ peut être placé sur un continuum où, à une extrémité, l'élève se sent très autonome, et à l'autre, très contrôlé. Selon Deci, Schwartz, Sheinman, et Ryan (1981), les enseignants se distinguent beaucoup par leur place sur ce continuum, et l'orientation de l'enseignant (contrôle *versus* autonomie) semble avoir un lien direct avec la motivation scolaire de l'élève du primaire. En effet, les auteurs de l'étude affirment que plus l'élève se sent autonome (à l'origine de ses actions), plus sa motivation scolaire autodéterminée est élevée. Au contraire d'un climat favorisant l'autonomie, un climat très contrôlant aura des effets négatifs sur la motivation scolaire. L'élève se sentira moins autodéterminé dans ses actions et son niveau de motivation autodéterminée diminuera (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981).

Lors d'une autre étude auprès d'élèves du primaire, Green et Foster (1986) trouvent qu'un climat soutenant l'autonomie augmente la motivation intrinsèque des élèves. De même, les résultats de Grolnick et Ryan (1989) indiquent une relation positive entre un climat de la classe perçu comme

¹ Le climat de la classe est défini comme l'atmosphère matérielle ou morale qui environne l'élève.

favorisant l'autonomie, les sentiments de compétence², l'estime de soi et la motivation scolaire. Leurs recherches précédentes (Ryan et Grolnick, 1986) soutenaient des résultats semblables.

DeCharms (1976) montre que les interventions augmentant l'autodétermination (les sentiments de contrôle sur soi, et les origines de ce contrôle) vont inéluctablement avoir un impact positif sur la motivation et la performance scolaire de l'élève.

Finalement, Ellen Skinner (1991) postule qu'il y a des effets directs entre les actions choisies librement et la motivation scolaire. Selon l'auteure, il y a un avantage important à avoir un climat qui favorise l'autonomie de l'élève. Au primaire, un élève expérimente ainsi plus de situations où il «*vit du contrôle*». Ce contexte favorise l'augmentation des types de motivation autodéterminée de l'élève. Contrairement, un élève qui expérimente régulièrement des situations où il a peu d'autonomie dans ses actions aura une orientation intrinsèque beaucoup plus faible. Ces résultats viennent soutenir ceux de Deci et de ses collaborateurs (1981) qui soulignaient qu'après environ deux mois d'école, les enfants étaient «affectés» de façon permanente (pour le reste de l'année) par l'orientation de l'enseignant. Ainsi, les élèves d'un enseignant qui favorise l'autonomie ont plus de chance d'être motivés intrinsèquement que ceux d'un maître plus contrôlant, et cet état semble perdurer.

² Sentiment de compétence: état affectif complexe, assez stable, durable et lié à la représentation qu'a l'individu de son aptitude, de sa compétence.

Pratiquement aucune recherche ne traite du lien entre l'orientation de l'enseignant (contrôle *versus* autonomie) et la motivation scolaire des élèves de la fin du secondaire, ou même du collégial. Toutefois, les travaux d'Eccles (1991) laissent entrevoir l'importance possible d'une plus grande autonomie chez les élèves du collégial. En effet, selon l'auteure, l'environnement scolaire doit être de moins en moins contrôlant, pour répondre aux besoins d'autonomie du jeune adolescent. Pour l'auteure, le besoin d'autonomie grandit chez les adolescents et les jeunes adultes, et il faut que l'enseignant s'adapte à cette demande en diminuant le contrôle qu'il opère sur sa classe. Eccles (1991) souligne la croissance des besoins d'autonomie chez l'individu, ce qui porte à croire qu'un enseignant axé sur l'autonomie et le développement de la personne aurait plus de succès au collégial. Les études réalisées, pour la plupart au primaire, montrent que l'orientation de l'enseignant (contrôle *versus* autonomie) a un lien important avec la motivation des élèves.

4.2.2 Caractéristiques de l'enseignant et motivation

*Plus que tout, le plaisir vient de la variété.
(Samuel Johnson [1709-1784], 1755, p. 2401)*

Il y a déjà plus de deux décennies, Rosenshine et Furst (1971) montraient que certaines caractéristiques de l'enseignant ont un effet sur les résultats scolaires des élèves et leur motivation, comme la variété de l'enseignement, l'enthousiasme et la clarté des explications.

Les français Senelle (1982) et Lacroix (1987) soutiennent que l'enseignant doit varier son style d'enseignement pour, au minimum, maintenir la motivation scolaire des élèves, et ainsi rendre son enseignement aussi efficace que possible.

Pour Brophy (1991), la variété «d'un style d'enseignement est primordiale si l'on veut capter, et par la suite, garder l'intérêt des élèves. Brophy souligne qu'il y a un grand avantage à varier sa pratique puisque l'enseignant actuel fait face à une clientèle et à un contexte très diversifiés. La littérature semble faire l'unanimité sur l'importance de la variété dans le style d'enseignement (Brophy, 1991). C'est, comme le souligne Entwistle (1981), une caractéristique que devrait avoir tout enseignant soucieux de la qualité de sa prestation.

Bettencourt, Gillett, Gall et Hull (1983); Tobin (1988); et Hedden (1990) soutiennent qu'un rôle actif et flexible est nécessaire à un bon enseignant. Bettencourt et ses collègues (1983) spécifient aussi qu'un enseignant actif est souvent considéré par ses élèves comme étant très enthousiaste. Selon ces chercheurs, l'enthousiasme a un impact important sur la participation aux activités d'apprentissage et sur la réussite scolaire des élèves.

D'autres auteurs comme les psychologues Newble et Cannon (1989) le soulignent aussi:

Common motivators are the relevance of the material to ultimate careers, the generation of a feeling of curiosity early in the lecture, the enthusiasm of the teacher [..]. (p. 3)

Les résultats d'une étude de Sass (1989), réalisée auprès d'étudiants de *College* américain, révèlent que certaines caractéristiques sur lesquelles l'enseignant a un grand contrôle sont associées à une forte motivation scolaire. En ordre d'importance, l'auteur retrouve: 1) l'enthousiasme de l'enseignant; 2) la pertinence de la matière enseignée; 3) l'organisation de la classe; 4) le niveau de difficulté des activités d'apprentissage; 5) la participation active des élèves dans le cours; 6) la variété dans les stratégies d'enseignement; 7) le rapport avec les élèves; et 8) l'utilisation d'exemples appropriés.

Ploghoft et Moden (1989) ont entrepris le même genre d'étude que Sass (1989), mais cette fois-ci en demandant à des étudiants universitaires de première année de nommer et de décrire l'enseignant qui a eu le plus grand impact sur leurs résultats scolaires. Les chercheurs Ploghoft et Moden ont ensuite interrogé les enseignants qui avaient été choisis par les élèves³, et leur ont demandé pourquoi ils pensaient avoir été sélectionnés. «*L'habileté à motiver ses étudiants*» est la réponse la plus retrouvée auprès des élèves et des enseignants. C'est, pour les deux parties, la qualité première d'un enseignant; qualité qui a un impact important sur le succès scolaire de l'élève.

³ Les auteurs stipulent que la très grande majorité des enseignants qui avaient été choisis ont pu être contactés. Cependant, certains n'enseignaient plus ou restaient introuvables.

Les études de Senelle (1982); Bettencourt et ses collègues (1983); Lacroix (1987); Tobin (1988); Ploghoft et Moden (1988); Newble et Cannon (1989); Sass (1989); Hedden (1990); et Brophy (1991) ne permettent peut-être pas de peindre la totalité d'un style d'enseignement qui favorise la motivation, mais elles soulignent l'effet important de certaines caractéristiques sur la motivation scolaire des élèves. L'enthousiasme de l'enseignant et la variété des activités pédagogiques semblent être des caractéristiques nécessaires à la motivation des élèves.

4.2.3 Coopération, compétition et motivation

La structure de la classe est un autre déterminant important dans la motivation de l'élève. La structure d'une classe est l'organisation d'un ensemble de variables favorisant soit la compétition soit la coopération dans le groupe. De Corte (1990) parle aussi de structures de classe "individuelles" où tous les élèves agissent de façon indépendante.

Les recherches sur la coopération et la compétition dans une classe se contredisent beaucoup. Michaels (1977) et Slavin (1977) présentent une revue de nombreuses recherches sur la structure de la classe (coopérative *versus* compétitive) et trouvent que la compétition entre les élèves semble être la structure la plus efficace pour augmenter la performance scolaire.

Mais, d'autres chercheurs américains qui travaillent sur le «*cooperative learning*» (e.g. Johnson et Johnson, 1985) soutiennent que la coopération a de

bien meilleurs effets sur la performance scolaire et sur la motivation que la compétition. L'échec, en situation de compétition, a des effets désastreux sur la motivation scolaire car l'élève se sent le seul responsable du résultat. La situation de coopération a un effet de filtre sur l'échec (Vallerand et Thill, 1993), et la motivation scolaire de l'élève est moins «affectée» par un résultat déplaisant.

Plusieurs études montrent que les élèves ont plus de motivation autodéterminée lorsqu'ils se retrouvent dans un environnement de type plus coopératif que compétitif (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, et Skon, 1981; Johnson et Ahlgren, 1976; Johnson, Johnson, Johnson et Anderson, 1976). Toutefois, Johnson et Johnson (1983) postulent que la compétition et la coopération ensemble peuvent aussi favoriser la motivation à l'école et améliorer la performance scolaire. C'est-à-dire que la coopération, en situation de compétition, peut être profitable. Un exemple de ce contexte est une classe divisée en équipes à l'intérieur desquelles les élèves coopèrent. Des points supplémentaires sont accordés pour le meilleur travail d'équipe, ce qui génère une certaine compétition entre les équipes, tout en favorisant la coopération à l'intérieur d'une même équipe.

Cette approche ressemble un peu à un «concours», mais ces chercheurs américains sont loin de prêcher pour la compétition. Ils critiquent d'ailleurs radicalement le système scolaire américain qui, selon eux, est trop compétitif.

[...] despite the considerable amount of research indicating that cooperative learning has many advantages, current instruction in America is dominated by interpersonal competition and individualistic learning. (Johnson et Johnson, 1983, p. 120).

Malgré les résultats de Slavin (1977) et Michaels (1977), il semble que les études actuelles montrent que la structure de classe la plus néfaste pour la motivation scolaire favorise la compétition «*inter-individuelle*». Une structure de coopération «*intra-groupes*» et de compétition «*inter-groupes*», même si elle ne semble pas avoir d'aussi bons résultats que la «*coopération pure*» (Garibaldi, 1976), semble la plus intéressante dans le contexte éducatif actuel.

4.2.4 Ruse, liberté contrôlée et motivation

Au XVIII^e siècle, pour Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), c'est la ruse de l'enseignant qui lui permet de garder à la fois le contrôle et la motivation de son élève.

Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien. [...] Prenez une route opposée avec votre élève; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même. (Rousseau, 1762, p. 150)

George (1990), lors d'une étude sur des classes d'économie familiale du secondaire aux États-Unis, a montré que la participation des élèves à certaines décisions dans la classe (ex: date de l'examen, choix de certaines activités, etc.) avait une influence directe sur les résultats scolaires. L'auteur souligne

que si un élève a l'impression de décider avec l'enseignant d'une partie de ce qu'il fera en classe (même si ces choix sont restreints et déterminés par l'enseignant), sa motivation à l'école sera plus grande, et cela aura un effet positif sur ses résultats scolaires. Cette technique de «*décision partagée*», George (1990) la nomme «*co-gestion*».

Il semble que lorsque l'élève croit décider ou, comme le dit DeCharms (1976), se sent l'auteur principal de ses actions, son niveau de motivation autodéterminée soit plus élevé.

4.3 Conclusion du chapitre

La littérature semble montrer que plus un enseignant soutient l'autonomie, plus l'autodétermination et la motivation scolaire sont présentes chez les élèves, du moins au primaire. Par contre, plus l'enseignant est contrôlant, et plus la motivation scolaire et le niveau d'autodétermination sont faibles.

Un enseignant "axé" vers l'autonomie de l'élève devrait favoriser une motivation scolaire plus autodéterminée, engendrant ainsi une panoplie de conséquences positives⁴. Le contraire est aussi vrai; un maître perçu comme étant très contrôlant risque de diminuer la motivation scolaire de l'élève et d'augmenter ses chances d'abandonner l'école ou de rencontrer des difficultés d'apprentissage (e.g. Vallerand et Sénécal, 1992).

⁴ Chapitre I pour une liste des conséquences positives reliées à un plus haut niveau de motivation autodéterminée.

CHAPITRE V

HYPOTHESES ET DEFINITION DES VARIABLES

5.1 Variables principales

La recherche empirique propose l'existence d'un lien entre la motivation scolaire de l'élève et le style d'enseignement. C'est pourquoi, dans la réalisation de cette étude, deux «variables principales» sont considérées, soit:

- 1) le changement de la motivation scolaire de l'élève¹ ;
- 2) le style d'enseignement.

5.2 Variables secondaires

Par ailleurs, comme de nombreux auteurs soulignent que la motivation scolaire de l'élève est aussi déterminée par d'autres facteurs que le style d'enseignement, cinq «variables secondaires» qui, selon la littérature actuelle, ont un lien avec la motivation scolaire de l'élève, seront aussi considérées dans l'étude, soit:

- 1) le sexe des élèves;
- 2) le nombre d'heures allouées à un emploi à temps partiel au cours des études;
- 3) le programme d'étude;
- 4) le nombre de sessions complétées au cégep;
- 5) le lieu de résidence.

¹ Voir la méthodologie, au chapitre suivant, pour la justification de l'utilisation du changement de motivation scolaire de l'élève, au lieu du niveau de motivation tel quel.

5.3 Hypothèses

Compte tenu de la littérature, il est possible de formuler une hypothèse générale, soit qu'il existe une relation entre le style d'enseignement, des facteurs personnels de l'élève, et le changement de motivation scolaire au collégial².

5.3.1 Hypothèse principale

De nombreuses études énumérées à l'intérieur du cadre théorique marquent l'importance du rôle de l'enseignant dans une classe, et plusieurs soutiennent même son influence sur la motivation et l'intérêt des élèves, du moins au primaire. Ainsi, il est concevable de supposer que:

Les professeurs au style d'enseignement axé sur le développement de la personne, sur le développement intellectuel ou sur l'action (e.g. classification de Silver et al., 1980), favoriseront plus l'augmentation ou le maintien des types de motivation reflétant un haut niveau d'autodétermination (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque identifiée) que les professeurs au style d'enseignement axé sur les résultats.

Cependant, il est peu probable qu'un seul facteur (le style d'enseignement) puisse expliquer un phénomène (le changement de motivation). Ainsi,

² Voir la méthodologie, au chapitre suivant, pour une description complète des instruments de mesure utilisés pour mesurer la motivation scolaire des élèves et le style d'enseignement des enseignants.

plusieurs hypothèses secondaires découlant du cadre théorique seront aussi testées.

5.3.2 Hypothèse secondaire #1

La littérature sur les différences de sexe et la motivation ne forme pas un consensus. Il semble que le lien entre les différences de sexe et la motivation soit lié au contexte scolaire, économique et socioculturel. Au Québec, dans le contexte collégial, il est concevable de supposer que:

Les élèves de sexe masculin devraient connaître une plus grande baisse des types de motivation reflétant un haut niveau d'autodétermination que leurs consœurs. De plus, les élèves de sexe masculin devraient connaître une hausse plus importante au niveau de l'amotivation que les filles.

5.3.3 Hypothèse secondaire #2

Peu de recherches traitent du lien entre la motivation scolaire et le nombre d'heures vouées à un emploi à temps partiel au cours des études. Toutefois, il est vraisemblable de supposer que:

Les élèves ayant un emploi à temps partiel durant leurs études collégiales devraient connaître une plus grande baisse des types de motivation reflétant un haut niveau d'autodétermination que ceux qui n'occupent pas un emploi. De plus, les élèves qui occupent un travail à temps partiel devraient connaître une hausse plus importante des types de motivation reflétant un faible

niveau d'autodétermination (amotivation et motivation extrinsèque par régulation externe).

5.3.4 Hypothèse secondaire #3

Même si certaines études soutiennent que les étudiants universitaires inscrits dans des programmes de sciences humaines affichent un plus haut niveau d'autodétermination, le contingentement collégial des programmes techniques et les conditions d'admission plus exigeantes des programmes pré-universitaires en sciences permettent de supposer que:

Les élèves inscrits en sciences humaines (programme le moins contingenté au cégep) devraient connaître une plus grande baisse des types de motivation reflétant un haut niveau d'autodétermination que les élèves inscrits en programmes plus contingentés (Techniques et Sciences appliquées). Et inversement, les élèves du secteur des sciences humaines devraient connaître une hausse plus marquée des types de motivation reflétant un faible niveau d'autodétermination (amotivation et motivation extrinsèque par régulation externe).

5.3.5 Hypothèse secondaire #4

Comme le soulignent Deci et ses collègues (1981), la motivation scolaire d'un élève peut être «affectée» de façon permanente pour le reste de l'année scolaire. Il serait intéressant de vérifier si les élèves qui sont au cégep depuis plus d'une session ont un changement de motivation moins important que ceux qui débutent. Selon Deci et al. (1981), ce phénomène serait dû à un

«conditionnement permanent» occasionné par différents facteurs scolaires. Cette considération permet de supposer que:

Les élèves inscrits depuis plusieurs sessions au cégep devraient connaître moins de changements au niveau de tous leurs types de motivation que les élèves qui débutent au collégial.

5.3.6 Hypothèse secondaire #5

La théorie de l'auto-efficacité de Maslow a été amenée dans le cadre théorique de la motivation pour souligner l'importance du lieu de résidence au cours des études. Ainsi, il est possible de supposer que⁴:

Les élèves qui ne résident plus chez leurs parents devraient connaître une plus grande baisse des types de motivation reflétant un haut niveau d'autodétermination que les élèves qui vivent chez leurs parents. Aussi, les élèves qui ne résident plus chez leurs parents devraient connaître une hausse au niveau de l'amotivation, mais une baisse au niveau de la motivation extrinsèque par régulation externe.

5.3.7 Hypothèse secondaire #6

Par ailleurs, rien ne semble venir justifier une interaction entre les variables reliées à l'élève (sexe, occupation d'un emploi, lieu de résidence, nombre de sessions complétées, etc.) et le style d'enseignement. Par exemple, il ne semble pas y avoir d'interaction entre le lieu de résidence, le style

⁴ La définition de la motivation extrinsèque par régulation externe stipule que le comportement est émis sans grande liberté, pour éviter une punition ou pour recevoir une récompense. Il est concevable de supposer que les élèves qui ne résident plus chez leurs parents seront moins «touchés» par ce type de motivation.

d'enseignement et le changement de motivation scolaire. Ainsi, compte tenu du peu de recherches effectuées sur l'interaction entre certaines variables personnelles à l'élève (les variables secondaires de l'étude), le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire de l'élève, il est possible de supposer que:

Il n'y aurait aucune interaction entre le style d'enseignement, les «variables secondaires» de l'étude et le changement de motivation scolaire de l'élève.

CHAPITRE VI

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

6.1 Plan de la recherche

Cette recherche vise à analyser la relation entre le style d'enseignement, des variables personnelles de l'élève, et le changement de motivation scolaire des cégépiens. Il s'agit donc d'une recherche de nature essentiellement descriptive qui vise à mettre en évidence l'existence de telles relations, et si elles existent, à mieux les comprendre et les expliquer.

En raison des objectifs et des hypothèses qui servent de point de départ à l'étude, l'approche utilisée sera celle habituellement décrite comme l'analyse «*ex post facto*» puisqu'il n'y aura aucune manipulation au niveau des variables mises en relation avec le changement de motivation scolaire. Plus précisément, le devis d'une analyse comparative causale sera utilisé. Il ne s'agit pas d'une étude expérimentale ou même quasi-expérimentale, même si le devis utilisé justifie l'utilisation de techniques d'analyses de données similaires. Pour Van Dalen (1966) une telle étude se retrouve lorsque:

When researchers cannot manipulate the independent variable and establish the controls that are required in "true experiments", they may conduct a causal-comparative study. (p. 221).

Comme c'est un genre de recherche pour lequel on reconnaît la possibilité de sources de non validité interne, il faudra donc être prudent dans l'interprétation des résultats, et éviter de tirer trop hâtivement des conclusions sur l'existence ou l'absence de relations causales certaines. Il s'agit toutefois d'un devis de recherche qui, sous certains aspects, présente plusieurs avantages; il permet de faire des observations dans une situation qui est plus naturelle, et il est possible d'atténuer l'effet des sources de non validité externe en la faisant porter sur un plus grand nombre de sujets.

6.2 Plan de la cueillette des données

6.2.1 Calendrier

La recherche s'est déroulée dans un cégep de la région de Montréal, au cours de la session d'automne 1992. Les premiers contacts avec l'institution ont eu lieu au mois d'avril 1992, soit un peu avant la fin de la session d'hiver. Lorsque la direction et le syndicat ont accepté le projet d'étude, le recrutement des enseignants a débuté par l'envoi d'une lettre sollicitant leur participation au projet. Les enseignants ayant manifesté leur intérêt de participer à l'étude ont été contactés au mois d'août 1992, environ deux à trois semaines avant le début des classes. Trente-cinq enseignants de différents départements du cégep ont accepté de collaborer à l'étude (voir Tableau 7.1 pour la répartition des enseignants selon la discipline enseignée).

Le questionnaire destiné à l'évaluation du style d'enseignement des enseignants a été administré dans les deux semaines qui ont précédé le début des cours des

élèves (10-21 août 1992). Les directives ont été données oralement, par «l'examineur», lors de réunions départementales qui précédèrent la rentrée scolaire. La première évaluation de motivation des élèves s'est déroulée durant la première semaine de cours de l'automne 1992, avant que les élèves n'aient réellement eu le temps de prendre contact avec leur enseignant. Ainsi, le style d'enseignement ne devrait pas avoir d'impact sur le score initial des différents types de motivation. La seconde mesure a eu lieu entre douze et treize semaines plus tard, après la date limite d'abandon¹.

6.2.2 Sujets de l'étude

Le cégep de la région de Montréal choisi pour effectuer cette recherche présente les caractéristiques suivantes:

- 1) il représente assez bien la population québécoise (environ 30% des élèves sont allophones);
- 2) il regroupe un nombre important d'élèves (5404 à l'automne 1992);
- 3) il est le cégep francophone qui affiche le plus faible taux de réussite pour l'obtention d'un DEC dans les délais réguliers (10%).

Les élèves des classes choisies n'étaient pas «obligés» de compléter les questionnaires. Toutefois, d'autres recherches effectuées au collégial (Vallerand et al., 1989) montrent que le taux de participation est très élevé. Ce fut le cas dans la présente étude.

¹ En 1992, lors de l'étude, il était permis aux élèves du collégial d'abandonner un ou plusieurs cours, et ce jusqu'à environ dix semaines après le début du trimestre. Actuellement, avec les nouvelles politiques ministérielles sur les cégeps, la période permise pour l'abandon d'un cours est de deux semaines.

Une description détaillée de l'ensemble des élèves ayant participé à l'étude se retrouve dans les Tableaux 6.1; 6.2 et 6.3; et dans les Figures 6.1 et 6.2.

Tableau 6.1 Le nombre de sujets, de groupes-classes et d'enseignants ayant participé aux diverses étapes de l'étude sur la motivation (12 semaines se sont écoulées entre le pré-test et le post-test)

	Sujets	Sujets féminins	Sujets masculins	Groupes-classes	Enseignants
Pré-test	2434	1597	837	96	35
Post-test	1854	1228	626	86	30
"Deux-tests" *	1497	1023	474	86	30

*Note: Les étudiants de la catégorie "deux-tests" ont été les seuls à avoir complété les deux tests pour un même groupe-classe.

Tableau 6.2 Les différentes caractéristiques des sujets au pré-test (n=2434)

	Tous les sujets (n=2434)	Sujets féminins (n=1597)	Sujets masculins (n=837)
Âge des sujets:	Moyen: 19 Mode: 18	Moyen: 19 Mode: 18	Moyen: 19 Mode: 17
Nombre de sessions complétées:	0: 1029 (42%) 1: 127 (5%) 2: 763 (31%) 3: 115 (5%) 4: 232 (10%) 5: 168 (7%)	0: 631 (40%) 1: 73 (5%) 2: 553 (35%) 3: 77 (5%) 4: 157 (10%) 5: 106 (7%)	0: 308 (42%) 1: 34 (5%) 2: 210 (31%) 3: 38 (5%) 4: 75 (10%) 5: 62 (7%)
Lieu de résidence*:	Parents: 77% Autre: 23%	Parents: 75% Autre: 25%	Parents: 82% Autre: 18%
Est-ce que le sujet travaille?	Oui: 1475 (61%) Non: 959 (39%)	Oui: 978 (61%) Non: 619 (39%)	Oui: 497 (59%) Non: 340 (41%)
Nombre d'heures vouées à un emploi à temps partiel au cours des études:	0 h.: 959 (39%) 1-5h: 78 (3%) 6-10h.: 383 (16%) 11-15.: 496 (20%) 16 et +: 518 (22%)	0 h.: 619 (39%) 1-5h: 52 (3%) 6-10h.: 252 (16%) 11-15.: 320 (20%) 16 et +: 354 (22%)	0 h.: 340 (40%) 1-5h: 26 (3%) 6-10h.: 131 (16%) 11-15.: 176 (21%) 16 et +: 164 (20%)

*Note: Le lieu de résidence à été mesuré au post-test seulement.

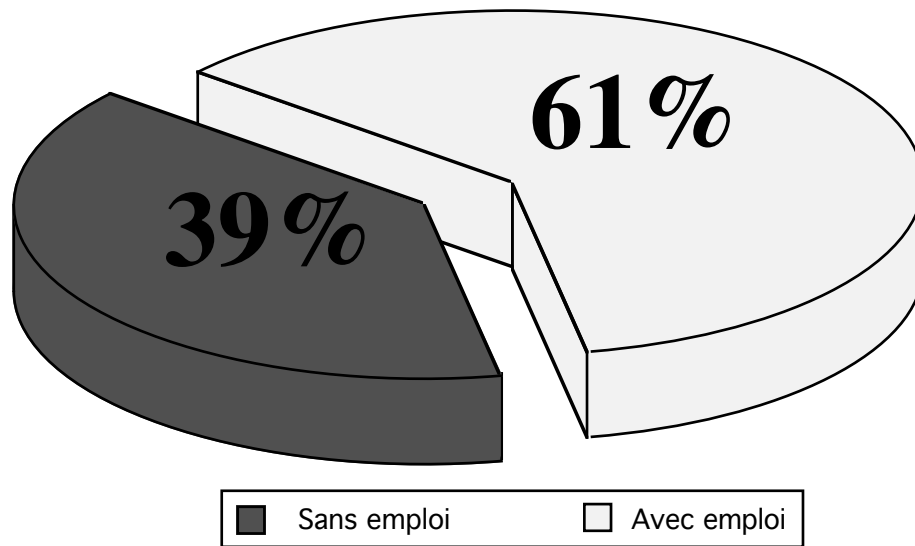
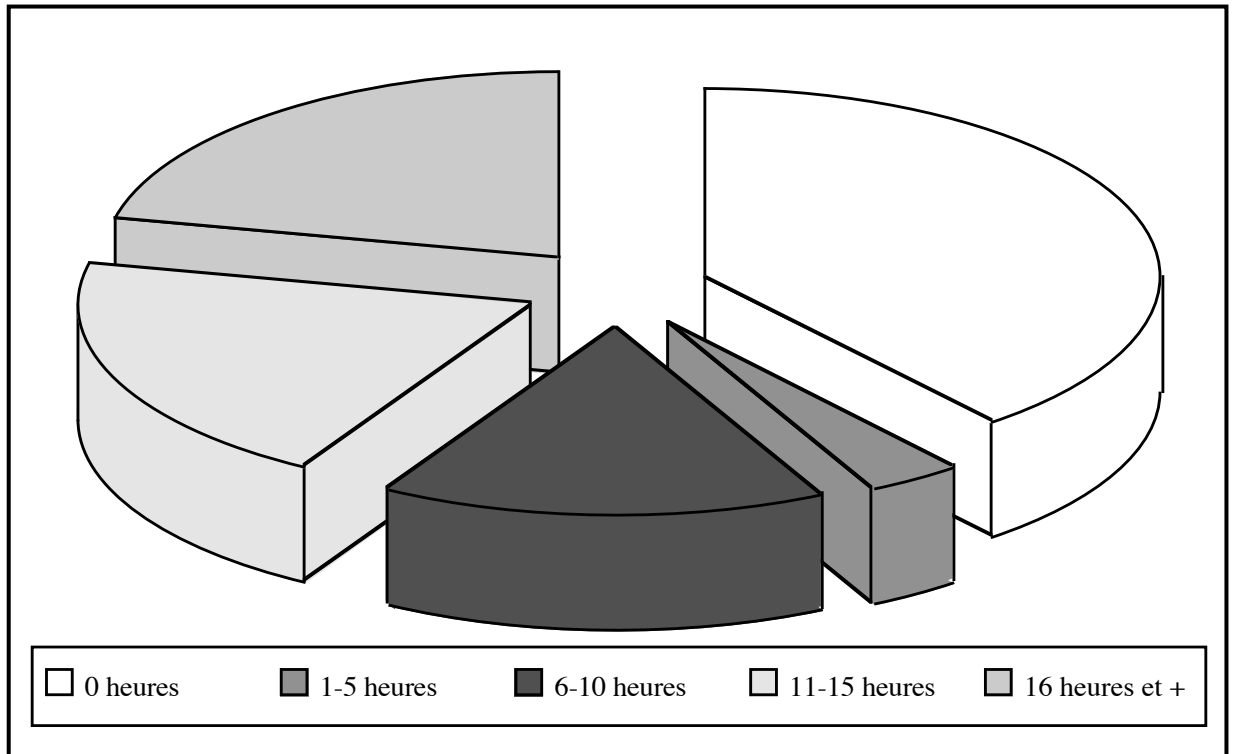


Figure 6.1

Proportion des étudiants qui occupent un emploi à temps partiel durant leurs études.

**Figure 6.2**

Proportion des élèves en fonction du nombre d'heures accordées à un emploi.

Tableau 6.3 La répartition des sujets en fonction des différents programmes d'études collégiales (au pré-test, n=2434)

PROGRAMMES D'ETUDES COLLEGIALES	NOMBRE DE SUJETS
FORMATION PRE-UNIVERSITAIRE	1948
• Sciences de la santé	193
• Sciences pures et appliquées	144
• Sciences humaines	1284
• Lettres, littérature, langues et cinéma	177
• Communication	150
FORMATION TECHNIQUE	486
• Techniques d'acupuncture	6
• Techniques administration	109
• Techniques d'aménagement du territoire	5
• Techniques d'audioprothèse	6
• Technique de bureau	113
• Techniques d'informatique	16
• Techniques d'inhalothérapie	124
• Techniques de laboratoire médical	72
• Techniques de recherche, enquête, etc.	29
• Techniques de thanatologie	6

6.2.3 Instrument de mesure de la motivation L'instrument utilisé pour mesurer la motivation est l'*Échelle de Motivation en Éducation* (EME) de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989).

6.2.3.1 Origine

L'EME a été conçue pour mesurer les différents concepts issus de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1987) et de la théorie «*tripartite*» de la motivation intrinsèque de Vallerand et ses collègues (1989; 1992).

6.2.3.2 Description

L'EME est formée de sept sous-échelles portant sur trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations), trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée), et l'amotivation. L'*Échelle de Motivation en Éducation* compte en tout 28 énoncés sur une échelle de Likert allant de 1, “*ne correspond pas du tout*”, à 7, “*tout à fait exact*”. Le Tableau 6.4 illustre des exemples d'énoncés de chacune des sous-échelles de motivation. Pour Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989), l'EME est un excellent instrument pour l'étude de la motivation en milieu scolaire.

L'EME représente un instrument de type dispositionnel spécifique au domaine de l'éducation. C'est un instrument récent mais plusieurs résultats de recherches attestent déjà de la qualité de ses caractéristiques psychométriques; la définition opérationnelle de l'EME reflète

directement la définition conceptuelle de la motivation sous-jacente à l'instrument, soit les raisons perçues par l'étudiant pour fréquenter l'école. (p. 345).

Tableau 6.4 Exemples d'énoncés pour chacune des sept sous-échelles du test pour évaluer la motivation, l'EME

• [Question posée avant chaque énoncé: *Pourquoi assistes-tu à tes cours ?*]•

Amotivation (absence de mot.)	"Honnêtement , je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans ce cours."
Mot. extrinsèque par régulation externe	"Parce que mes parents m'y obligent."
Mot. extrinsèque par introjection	"Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un secondaire."
Mot. extrinsèque par identification	"Parce que selon moi des études post-secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie."
Mot. intrinsèque à la connaissance	"Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses."
Mot. intrinsèque à l'accomplissement	"Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études."
Mot. intrinsèque aux sensations	"Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres."

Il est raisonnable de croire que l'EME permette de mener une recherche plus pertinente que ne le permettraient d'autres instruments. En effet, contrairement aux autres mesures existantes de la motivation en éducation (Gottfried, 1985; Harter, 1981), l'EME est le seul test connu et validé qui va au delà de la mesure unidimensionnelle de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque.

L'Échelle de Motivation en Éducation est basée à la fois sur la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991) et sur la théorie «tripartite» de la motivation intrinsèque de Vallerand et ses collègues (1989). Elle tient compte

de la distinction existant entre motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation. "L'EME permet donc une mesure plus précise des différents construits que la simple dichotomie intrinsèque/extrinsèque et ouvre ainsi de nouvelles portes sur la recherche en éducation." (Vallerand et al., 1989, p. 343). L'EME est aussi plus précise que l'instrument de Ryan et Connell (1989), lui-même basé sur la théorie de Deci et Ryan (1985), mais qui ne tient compte que d'un seul type de motivation intrinsèque en plus de ne pas évaluer le niveau d'amotivation.

L'EME donne donc la possibilité de considérer les différents types de motivation ainsi que les conséquences qui peuvent en découler. Elle permet, entre autre, de déterminer avec une assez grande rigueur le «profil motivationnel» des élèves. La mesure précise des types de motivation qu'offre l'EME en fait un instrument très pertinent pour la réussite de cette recherche.

6.2.3.3 Qualités métrologiques de l'instrument

Les résultats de Vallerand et ses collègues (1989) montrent que l'instrument possède une cohérence interne satisfaisante (Tableau 6.5), et la présente étude fait aussi ressortir une cohérence interne très acceptable de l'EME (Tableau 6.6). Comme l' α démontre la valeur de précision du test, "une telle validité de construit démontre jusqu'à quel point un test permet des inférences solides à propos des traits mesurés" (Legendre, 1993, p. 1409).

Tableau 6.5 Cohérences internes au post-test et au pré-test, avec les 7 sous-échelles de l'EME lors d'une étude de Vallerand et al. (1989)

SOUS-ÉCHELLES	pré-test (α)	post-test (α)
Amotivation	.89	.83
Motivation extrinsèque par régulation externe	.81	.83
Motivation extrinsèque par introjection	.83	.90
Motivation extrinsèque par identification	.70	.87

Effectuée sur l'ensemble des données recueillies tant au pré-test qu'au post-test, une matrice des pondérations factorielles après rotation permet de délimiter nettement l'amotivation et les trois types de motivation extrinsèque, mais ne permet pas de considérer séparément les trois types de motivation intrinsèque. Dans l'analyse de l'ensemble des items, seul un facteur qui regroupe l'ensemble des trois types de motivation intrinsèque a pu être retenu. L'analyse factorielle confirme la structure du test, mais seulement pour l'amotivation, les trois types de motivation extrinsèque, et la motivation intrinsèque (considérée globalement). Les valeurs propres des facteurs ainsi extraits après rotation VARIMAX sont de 1.40 pour l'amotivation, de 4.83 pour la ME par régulation externe, de 1.39 pour la ME par introjection, de 1.30 pour la ME par identification, et de 8.95 pour la motivation intrinsèque.

Ces résultats vont à l'encontre de ceux trouvés par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) qui soutiennent l'existence des trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations). Cependant, le nombre de sujets ayant participé à l'étude de Vallerand et ses collègues (62), et le nombre de sujet ayant participé à la présente étude (2434) peuvent expliquer les résultats différents. C'est pourquoi, pour l'utilisation de l'EME, il a été décidé de considérer les trois types de motivation intrinsèque comme une seule variable, sous une seule mesure.

Même si l'existence des trois types de motivation intrinsèque n'a pu être démontrée, l'EME semble très adéquate pour mesurer le changement des

différents types de motivation des cégépiens. L'*Échelle de Motivation en Éducation* est facile à administrer et ne dure que quelques minutes. De plus, ce test a été validé en français, au Québec, pour le cégep, et il est basé sur la théorie multidimensionnelle de la motivation de Deci et Ryan (1985) qui est très pertinente pour les recherches en éducation.

6.2.4 Instrument de mesure du style d'enseignement

L'instrument utilisé pour mesurer le style d'enseignement est l'*Inventaire du Style d'Enseignement* (ISE), une version adaptée du *Teaching Style Inventory* de Silver, Hanson et Strong (1980).

6.2.4.1 Origine

L'ISE est basé sur la théorie multidimensionnelle des styles d'enseignement de Silver, Hanson et Strong (1980) qui va bien au-delà de la très populaire mesure unidimensionnelle du style d'enseignement de Lewin et ses collègues (1939).

6.2.4.2 Description

Although teachers play a vital role in the educational process, the quality of teachers and teaching is difficult to evaluate. (Economic Council of Canada, 1992, p. 11)

Comme l'indique le Conseil Économique du Canada, l'enseignement est extrêmement difficile à évaluer. Dans le but d'obtenir une meilleure description du style d'enseignement, l'objectif de l'instrument utilisé (ISE) est de faire ressortir le style dominant, mais aussi les styles périphériques de l'enseignant.

Le style dominant est celui qui est le plus souvent utilisé, et aussi celui qui a le plus haut score sur la grille d'évaluation du test. Le style «*auxiliaire*» est celui qui est utilisé le plus souvent après le style dominant (deuxième plus haut score). Le style de «*réserve*» (troisième plus haut score), et le style le «*moins utilisé*» (score le plus bas) se retrouvent ensuite.

L'Inventaire du Style d'Enseignement est un test descriptif à «choix forcés» qui est basé sur la perception des enseignants quant au type de décisions et de comportements qu'ils adoptent dans leurs interventions pédagogiques. Les maîtres doivent y indiquer dans quel ordre ils adoptent tel type de comportement ou de décision parmi quatre possibilités pour quatorze situations différentes qui sont regroupées en sept catégories, soit: la planification; la mise en oeuvre; l'organisation de la classe; les objectifs; l'opérationnalisation; les rôles des participants et de l'enseignant; et les méthodes d'évaluation. Les quatre choix présents pour chacune des situations correspondent aux quatre styles d'enseignement définis par les auteurs du test. Une pondération respective de 5, 3, 1 et 0 est ensuite attribuée aux premier, deuxième, troisième et quatrième choix. La somme des pondérations obtenues pour chaque style permet alors de déceler le style dominant de l'enseignant, mais aussi d'établir le profil des styles de l'enseignant, soit par exemple: 1) axé sur les résultats; 2) axé sur le développement de la personne; 3) axé sur le développement

cognitif; et 4) axé sur l'action². Le Tableau 6.7 présente des exemples d'énoncés correspondant à chacun des styles pour une des situations du test.

Tableau 6.7 Exemples d'énoncés du test pour évaluer le style d'enseignement, l'*Inventaire du Style d'Enseignement* (ISE)

Style d'enseignement axé sur:	Catégorie: Planification
Les résultats	" <i>Ma planification comprend fréquemment: ...des tâches spécifiques et bien définies.</i> "
Le développement cognitif	" <i>...des questions importantes ou critiques à être analysées.</i> "
Le développement de la personne	" <i>...des activités ayant pour but d'augmenter le bien-être des étudiants.</i> "
L'action ou la flexibilité fonctionnelle	" <i>...l'utilisation d'une grande variété de matériel et d'activités, avec des opportunités pour les étudiants de faire des choix.</i> "

6.2.4.3 Qualités métrologiques

La construction, et le mode de réponse et de cotation de l'ISE (choix forcés avec un nombre limité de sujets) ne permet pas d'en estimer la cohérence interne. Néanmoins, selon Silver, Hanson et Strong (1980), la version originale du test a une grande *validité de contenu* soutenue, entre autre, par de nombreux enseignants et professeurs d'université. Toutefois, pour les besoins de la recherche entreprise, l'instrument a été traduit et validé en français.

Une autorisation écrite des auteurs du *Teaching Style Inventory* a été obtenue pour utiliser et traduire le *TSI* en français, et une étude pilote réalisée auprès de

² Voir chapitre sur le style d'enseignement pour une description plus complète des styles.

130 enseignants³ a permis d'effectuer quelques ajustements, surtout en ce qui a trait à la traduction de certaines expressions et à la "tournure" de quelques phrases. Après avoir été informés de leurs résultats à l'ISE, les enseignants du groupe-pilote disaient être satisfaits du bilan obtenu et avoir apprécié l'ISE pour le portrait qu'il a fait de *«leur manière générale d'aborder l'enseignement»*.

Toutefois, comme le souligne Legendre (1993), *«il n'existe pas de façon unique de démontrer la validité d'un instrument: la validité est appréciée, jugée, inférée sur la base de plusieurs applications.»* (p. 1411). L'administration de l'ISE à 130 enseignants n'était pas suffisante pour en assurer la validité, d'autant plus que la validation de contenu a été effectuée pour le test anglais, et non pour le test en français. Une *validité de contenu*⁴ de l'ISE, version française, a donc été effectuée pour affermir la précision de chaque énoncé. Pour Popham (1992), cette technique de «validation» est couramment employée pour des tests qui évaluent les enseignants:

In recent years, expert panelists' judgments regarding the content of teacher licensure tests have been the most commonly employed form of validity evidence for such tests. (p.285).

³ En plus de compléter le questionnaire et de recevoir l'évaluation de l'examineur, les enseignants étaient invités à écrire leurs commentaires sur le test et à exprimer leur accord ou leur désaccord avec le résultat obtenu.

⁴ La validité de contenu est un type de la validité interne d'un instrument de mesure. Elle indique la correspondance entre l'échantillon des questions qui composent l'instrument et l'univers des situations possibles d'où est tiré cet échantillon. (Legendre, p.1409, 1993).

En tout, 10 juges, tous professeurs d'université en sciences de l'éducation, ont dû attribuer un style d'enseignement (e.g Silver et al., 1980) à chacun des énoncés de l'ISE.

Comme le suggère Popham (1992), les énoncés ont été listés de façon aléatoire afin d'augmenter la précision de la validation. Comme le questionnaire est à choix forcés, il a été décidé de rejeter toute situation ou ensemble de quatre énoncés pour lequel il n'y aurait pas un niveau d'accord d'au moins 80% des juges pour chacun des énoncés. Cette étape de la validation du questionnaire a entraîné le retrait deux catégories d'énoncés (9 à 12, et 17 à 20) de l'ISE (Voir Tableau 6.9).

Pour les énoncés 10 et 12, les juges se sont presque tous prononcés pour d'autres réponses. Les énoncés 18 et 20 étaient aussi très loin d'un consensus général. Par conséquent, la version française de l'ISE n'est donc basée que sur les quarante-huit énoncés des catégories restantes.

Le Tableau 6.8 montre que le retrait des deux catégories d'énoncés n'a pas fait une grande différence au niveau de la répartition des enseignants de la recherche entreprise par style d'enseignement; seulement un sujet (#12) présente un profil différent (voir Tableau 6.8), ce qui permet de croire que le retrait de ces deux catégories ne modifie pas substantiellement la structure du test. Le Tableau 6.9 témoigne du travail de validation effectué par les dix juges-experts.

Comme la version finale du test comporte douze situations, résultant chacune en quatre cotes (5,3,1,0) correspondant aux quatre styles d'enseignement de Silver, Hanson et Strong (1980), les possibilités des scores résultant sont de 0 à 60 pour chacun des styles d'enseignement. En pratique, les scores des enseignants de l'étude ont varié de 1 à 52. Or, comme pour les auteurs du test un score total de 45 et plus sur 70 correspond à un style dominant, il est possible de considérer qu'un score total de 38 ou plus sur 60 pour la version française du test, corresponde à un tel style.

Pour déterminer le style d'enseignement dominant d'un répondant, le critère est donc l'obtention d'un score final supérieur ou égal à 38 pour un style, et une différence de score plus grande ou égale à 8 entre les deux styles pour lesquels le répondant obtient un score plus élevé.

Tableau 6.8 Style d'enseignement dominant des enseignants de l'étude, d'après leur résultat à l'ISE avant et après modification du contenu.

Sans changement										
Résultats (R)	12	14	15	17	33	35	39			
Cognitif (C)	6	7	8	9	13	19	20			
Action (A)	10	22	29							
Personne (P)	16	26								
Mixte (MX)*	5	11	21	23	24	25	30	32	37	
Sans énoncés 9-12 et 17-20										
Résultats (R)	14	15	17	33	35	39				
Cognitif (C)	6	7	8	9	13	19	20			
Action (A)	10	22	29							

Personne (P)	16	26									
Mixte (MX)*	5	11	12	21	23	24	25	30	32	37	

*Note: Parce que neuf enseignants ont scoré également (à ± 5 pts de différence) au niveau de deux styles d'enseignement différents: le style d'enseignement axé sur les résultats et le style d'enseignement axé sur le développement intellectuel, une catégorie mixte a été créée pour les regrouper. Il est aussi à noter que deux enseignants ont dû être omis de cette classification; il était impossible de leur attribuer un style dominant puisque chacun scoraient fortement au niveau de trois styles d'enseignement différents.

Tableau 6.9 Classification par dix «juges-experts» des énoncés de l'*Inventaire du Style d'Enseignement (ISE)* en fonction des quatre styles d'enseignement conceptualisés par Silver, Hanson et Strong (1980).

Numéro de l'énoncé	Juge 1	Juge 2	Juge 3	Juge 4	Juge 5	Juge 6	Juge 7	Juge 8	Juge 9	Juge 10	Moyenne	classification théorique
1	R	C	C	C	C	C	C	C	C	C	9/10	C
2	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	10/10	P
4	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A	9/10	A
5	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
6	A	A	A	P	A	A	P	A	A	A	8/10	A
7	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10/10	C
8	P	P	P	P	P	P	P	A	P	A	8/10	P
9	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
10	P	P	P	P	P	P	C	P	P	P	1/10	C
11	P	P	P	P	P	P	A	P	P	A	8/10	P
12	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	0/10	A
13	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	9/10	P
14	A	P	A	A	A	A	A	A	P	A	8/10	A
15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10/10	C
16	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	9/10	R
17	P	A	P	P	P	P	P	P	P	A	7/10	P
18	A	A	P	P	A	P	P	A	P	A	5/10	A
19	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
20	C	P	C	A	C	C	A	A	P	A	4/10	C
21	R	C	R	R	R	R	C	R	R	R	8/10	R
22	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	10/10	P
23	C	C	R	C	C	C	C	C	C	C	9/10	C
24	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	10/10	A
25	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
26	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10/10	C
27	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	10/10	P
28	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	9/10	A
29	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
30	C	C	C	C	C	C	C	A	C	A	8/10	C
31	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	9/10	A
32	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	9/10	P
33	P	A	A	A	A	A	A	A	P	A	8/10	A
34	R	C	C	C	C	C	R	C	C	C	8/10	C
35	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
36	P	P	P	P	P	P	A	P	P	A	8/10	P
37	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	9/10	A
38	C	A	A	C	C	C	C	C	C	C	8/10	C
39	R	C	R	R	R	R	R	R	C	R	8/10	R
40	P	P	C	P	P	P	A	P	P	P	8/10	P

41	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10/10	C
42	P	P	A	P	P	P	P	P	P	A	8/10	P
43	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	10/10	A
44	R	R	A	C	R	R	R	R	R	R	8/10	R
45	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10/10	C
46	P	P	P	P	P	P	P	A	P	A	8/10	P
47	A	C	P	A	A	A	A	A	A	A	8/10	A
48	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
49	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
50	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10/10	C
51	P	P	P	P	P	P	A	P	P	A	8/10	P
52	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	9/10	A
53	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10/10	R
54	R	C	C	C	C	C	C	C	C	C	9/10	C
55	P	C	P	P	P	P	P	P	C	P	8/10	P
56	A	A	A	A	A	P	A	A	P	A	8/10	A

Toutefois, un nombre relativement important de répondants a obtenu des scores qui permettent de les considérer dominants ou modérés, simultanément sur deux styles d'enseignement (avec une différence égale ou inférieure à 5), et dans la plupart des cas, sur les mêmes deux styles. Ces faits ont amené l'utilisation d'une cinquième catégorie appelée: *le style mixte*. Ce style correspond à des enseignants qui se perçoivent à la fois axés sur les résultats et sur le développement cognitif.

Il s'agit donc d'un instrument de mesure qui vise essentiellement à associer un enseignant à un style dominant. L'ISE comporte un système de cotation basé sur une échelle non linéaire, de sorte qu'il faut éviter de considérer les scores totaux comme indicateurs de degré d'une variable à échelle d'intervalles. L'instrument permet cependant d'identifier si un enseignant utilise surtout un style particulier, ou s'il présente un style mixte.

6.3 Procédures d'analyse des données

6.3.1 Justification de l'utilisation du gain comme mesure de changement

Selon plusieurs auteurs (Lord, 1956; Dassa, 1973; et Richards, 1974), l'utilisation du gain, soit la différence brute entre les sommes obtenues à deux mesures différentes pour un même test, est la meilleure méthode pour mesurer adéquatement le changement d'une caractéristique individuelle:

Growth is estimated most accurately by procedures that involve the difference between the pretest and the posttest, and all estimates that involve this difference have approximately equal correlations with true growth. (Richards, 1974, p.1).

Dassa (1973) souligne l'intérêt particulier d'utiliser le gain, surtout pour mesurer un trait individuel:

Il arrive souvent que, dans le domaine des sciences humaines, on soit intéressé à mesurer un trait donné chez un individu et chez un groupe d'individus à différents moments. Ainsi, par exemple, en éducation et en psychologie on administrera un test à un moment donné et on fera repasser le même test, ou une forme parallèle, au bout d'un certain temps. Les résultats aux deux tests sont alors comparés afin d'obtenir une mesure du changement survenu durant l'intervalle de temps considéré. (p. 3).

Lord (1956) souligne que le «*gain apparent*» (différence entre le score final et le score initial) est une bonne mesure du «*gain vrai*». Pour Dassa (1973), la différence entre le score final et le score initial n'est pas seulement une «bonne mesure du gain vrai», c'est "[...] *la meilleure estimation du gain vrai est la différence entre le score final et le score initial.*" (p. 37).

Les travaux de Richards (1974) révèlent que le gain est une mesure aussi précise que tout autre estimé, qu'il est beaucoup plus facile à calculer, et qu'il est beaucoup plus significatif pour les «*non-chercheurs*».

L'utilisation du gain pour cette étude est justifiée à la fois par le nombre important de sujets qui y ont participé (2424 cégépiens) et par la similarité des deux tests pour évaluer la motivation des élèves. Dassa (1973) souligne que "*Toute recherche sur le gain est nécessairement basée sur le postulat que le premier test et le deuxième test sont identiques, ou sont des formes parallèles.*" (p.56). Dans ce dernier cas particulier, l'auteur souligne qu'il convient de s'assurer qu'un très grand échantillon a été utilisé.

La littérature suggère que l'utilisation du gain (g) au niveau des différents types de motivation de l'élève permet d'établir des corrélations avec d'autres variables (v) sans grand biais. En effet, Dassa (1973) postule qu'il n'y a généralement pas de biais, surtout si g n'est pas «*contaminé*» par les mesures de x et y (score initial et score final utilisés pour calculer le gain), ce qui peut être assuré lorsque la période de temps entre les deux mesures est suffisamment longue, et lorsque la mesure ne porte pas sur une caractéristique telle que l'administration du pré-test puisse avoir un effet d'apprentissage.

Finalement, l'utilisation du gain des différents types de motivation de élève (par groupe-cours) augmente la possibilité d'impact de la variable "style d'enseignement" sur le changement de motivation de l'élève, et diminue le rôle

d'autres facteurs externes. Ces variables externes sont susceptibles d'avoir influencé la mesure initiale de la motivation de l'élève plutôt que le changement de motivation. De plus, comme la première mesure de motivation a été effectuée lors de la première semaine de cours, alors que l'élève ne «connaissait» pas vraiment l'enseignant, la variable style d'enseignement n'a, *a priori*, aucune influence sur le score initial.

6.3.2 Techniques statistiques utilisées pour tester les hypothèses

Comme l'ensemble des hypothèses porte sur le changement de motivation, la vérification de la présence éventuelle d'un changement sera d'abord effectuée pour la période observée, et cela pour chacun des types de motivation mesurés. Cette analyse sera faite à l'aide du test "t" de *Student* entre les scores obtenus au post-test et au pré-test, pour l'ensemble des sujets présents aux deux mesures.

La même technique sera aussi utilisée pour vérifier préalablement s'il y a une relation entre les variables secondaires liées à certaines caractéristiques individuelles des élèves et leur niveau de motivation initiale. Cela permettra de considérer que ces variables peuvent également intervenir dans le changement de motivation scolaire de l'élève.

Il est à noter que même si la recherche ne porte pas sur des données obtenues expérimentalement, la technique d'analyse de la variance a été retenue. Une fois l'existence d'un changement de motivation établi, les hypothèses pourront

alors être testées. Pour ce faire, la technique d'analyse de la variance sera utilisée.

Il est fréquent de retrouver en éducation et en psychologie des études où l'analyse de la variance (ANOVA) est utilisée dans l'analyse des résultats de recherches descriptives lorsque le nombre de sujets est important. Green et Foster (1986) accentuent l'importance d'avoir un nombre de sujets suffisants, lors d'études plus descriptives, pour que l'analyse de la variance soit significative. Cette procédure statistique permet, entre autre, de vérifier les différences significatives entre certaines variables.

Pour Legendre (1993), l'analyse de la variance est une *"technique statistique permettant de déterminer, au moyen d'un rapport F, si les différences observées entre deux ou plusieurs groupes sont significatives ou attribuables au hasard"* (p. 47). L'analyse de la variance est pertinente pour l'étude du changement de motivation car elle permet de *"décomposer la variance de tous les sujets en variance intergroupe et en variance intragroupe, afin de déterminer où se situent les différences observées."* (p.47).

Comme les hypothèses portent simultanément sur la relation entre plusieurs variables et le changement de motivation, et que les variables considérées sont nominales, l'existence possible d'un ensemble de relations sera vérifiée simultanément par une analyse de la variance à effet fixe à plusieurs facteurs de classification. Cela permet de ne pas être plus strict sur le niveau de

probabilité à retenir, pour considérer qu'une relation soit statistiquement significative. Bock (1975) mentionne que si des analyses de variance séparées pour chacune des variables étaient effectuées, la probabilité de commettre une erreur de type "1" (probabilité de rejeter une hypothèse nulle qui est vraie) aurait été plus élevée puisque les mêmes données auraient alors été utilisées à plusieurs reprises. L'analyse de la variance à plusieurs facteurs permettra de faire ressortir la présence d'interactions entre ceux-ci, question qui est l'objet de la dernière hypothèse de l'étude.

Enfin, si cette analyse permet de détecter des relations significatives pour les variables à plus de deux catégories, la méthode de comparaison des contrastes *a posteriori* de Scheffé sera utilisée pour déterminer quelles catégories de variables peuvent être considérées distinctes au niveau de la relation observée. La méthode de Scheffé est choisie car elle est la plus stricte, la plus couramment utilisée, et parce qu'elle est retrouvée dans d'autres études portant sur la motivation (e.g. Deci et Ryan, 1985).

Pour Snedecor et Cochran (1967), l'analyse de la variance a des conditions plus «strictes» que la procédure du test "t" pour déclarer significatives certaines variables. C'est le cas en particulier au niveau de l'homogénéité de la variance entre les différentes catégories d'une variable.

CHAPITRE VII

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

7.1 Introduction

Les résultats de l'étude sont présentés à l'intérieur de cette section. Pour une meilleure compréhension des tableaux et des figures de ce chapitre, il est important d'être familier avec la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991)¹ et la conceptualisation du style d'enseignement de Silver, Hanson et Strong (1980)².

Les résultats des enseignants à l'ISE et le niveau des différents types de motivation des élèves, au pré-test et au post-test, sont d'abord présentés. Ensuite, les effets du style d'enseignement et des variables secondaires (sexe, programme d'études, lieu de résidence, nombre d'heures vouées à un emploi durant les études et nombre de sessions complétées) sur le changement des différents types de motivation sont analysés, et finalement, les interactions entre les différentes variables et la motivation sont étudiées.

¹ Dans cette section, "AMO" veut dire amotivation; "ME", motivation extrinsèque; "REG", motivation extrinsèque par régulation externe; "INTR", motivation extrinsèque par introjection; "IDEN", motivation extrinsèque par identification; et "MI", motivation intrinsèque. (Voir liste des abréviations)

² Dans cette section, "SE" veut dire style d'enseignement; "RÉS" (R), SE axé sur les résultats; "COG" (C), SE axé sur le développement cognitif; "ACTION" (A), SE axé sur l'action ou la flexibilité fonctionnelle; "PERS" (P), SE axé sur le développement de la personne; et "MIX", style d'enseignement mixte.

7.2 Styles d'enseignement

L'examen des profils de style d'enseignement révèle que les disciplines enseignées ne sont généralement pas liées au style d'enseignement, exception faite des enseignants du secteur «technique»³ où l'on retrouve la majorité des enseignants axés sur les résultats (Tableau 7.1). Toutefois, ce regroupement est cohérent avec le type de contenu et d'objectifs visés dans le secteur professionnel. Tel que mentionné au chapitre précédent (c.f. Tableau 6.8) deux des trente enseignants ayant participé jusqu'à la fin de l'étude n'ont pu être considérés dans l'une ou l'autre des catégories de style d'enseignement. Ils n'ont donc pas été «utilisés» dans l'analyse des résultats.

Tableau 7.1 Disciplines retrouvées par style d'enseignement

	Département d'attache ou discipline enseignée
<i>Style d'enseignement axé sur les résultats</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Géographie-histoire • Langues • Psychologie • Techniques médicales • Techniques administratives
<i>Style d'enseignement axé sur le développement cognitif</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences pures • Géographie-histoire • Langues • Psychologie
<i>Style d'enseignement axé sur le développement de la personne</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Langue • Psychologie
<i>Style d'enseignement axé sur l'action</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Géographie-histoire • Psychologie • Sciences sociales
<i>Style mixte*; axé à la fois sur les résultats et sur le développement cognitif</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences pures • Géographie-histoire • Psychologie • Sciences sociales

*Voir chapitre précédent pour la justification de la catégorie mixte

³ Programmes professionnels d'une durée de trois ans. Par exemple: technique de radiologie, technique d'inhalothérapie, technique d'aménagement du territoire, etc.

Le Tableau 7.2 présente les résultats des enseignants à l'*Inventaire de Style d'Enseignement*.

7.3 Changement de motivation

Les résultats obtenus à partir de l'*Échelle de Motivation en Éducation* (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) révèlent une baisse significative des types de motivation avec un haut niveau d'autodétermination (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque identifiée) et une hausse significative des types de motivation avec un faible niveau d'autodétermination (amotivation et motivation extrinsèque par régulation externe) pour l'ensemble des élèves (Tableau 7.3).

Ces résultats permettent donc d'étudier l'effet du style d'enseignement sur le changement de motivation car il y a une fluctuation significative au niveau des cinq types de motivation étudiés.

Compte tenu de l'échelle utilisée, le score de chacun des types de motivation peut se situer sur un continuum variant de 4,00 (minimum) à 28,00 (maximum).

Tableau 7.3 Variation des types de motivation entre le pré-test et le post-test

	Pré-test	Post-test	<i>T</i>	<i>P</i>
Amotivation	5,44	6,27	+7,93	<0,001
Motivation extrinsèque par régulation externe	19,64	19,91	+2,11	<0,05
Motivation extrinsèque par introjection	18,00	17,73	-2,17	<0,05
Motivation extrinsèque par identification	22,84	21,84	-9,09	<0,001

Motivation intrinsèque	19,15	18,65	-5,05	<0,001
------------------------	-------	-------	-------	--------

7.4 État initial de motivation pour les différentes variables

7.4.1 Variable "style d'enseignement"

Par précaution, et afin de voir si les résultats observés pourraient être expliqués par des différences initiales de motivation entre les élèves suivant des cours avec des enseignants au style différent, une analyse de la variance a préalablement été effectuée sur les résultats obtenus au pré-test. Tels que l'indiquent les rapports F^4 ainsi obtenus, aucune différence significative n'est observée, et ce pour tous les types de motivation (Tableau 7.4).

Tableau 7.4 Comparaison des niveaux initiaux de motivation des élèves en fonction du style d'enseignement de leur professeur

Variables	Niveau de signification au pré-test									
	Amotivation		ME Rég. externe		ME Introjection		ME Identification		MI	
	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Style d'enseignement*	1.01	N.S.	0.82	N.S.	1.43	N.S.	0.68	N.S.	0.52	N.S.

*Note: Pour chacun des styles d'enseignement, aucun F n'est significatif. (exemple des résultats pour le SE mixte)

Effectuée au pré-test, la procédure du test " t " indique que toutes les variables secondaires, sauf la variable "*nombre d'heures vouées à un emploi au cours des études*", ont un lien significatif avec au moins un type de motivation (Tableau 7.5). Ce résultat est compréhensible puisque le trimestre vient tout

⁴ Le test F est un test paramétrique généralement utilisé lorsque le chercheur est en présence de trois groupes ou plus. «Ce test consiste à estimer si la dispersion des moyennes des différents échantillons autour de la moyenne totale de l'ensemble des données est, ou non, significativement différente de la dispersion des données autour de la moyenne à l'intérieur de chaque échantillon.» (Godefroid, 1991, p. 744)

juste de débiter, confirmant du même coup l'intérêt d'examiner la relation entre ces variables et le changement de motivation. Il faudra toutefois être prudent lors de l'interprétation des résultats sur le gain puisqu'il pourrait y avoir un effet de régression par rapport à la moyenne.

7.4.2 Variable "sexe"

La variable "sexe" indique que les filles affichent un plus haut niveau de motivation autodéterminée (motivation intrinsèque, et ME identifiée et introjectée) et un plus faible niveau de motivation peu autodéterminée (amotivation et ME par régulation externe) que les garçons (Tableau 7.5 et Figure 7.1).

7.4.3 Variable "lieu de résidence"

La variable "lieu de résidence" révèle également des différences significatives au niveau initial de types de motivation avec cette fois, un plus haut niveau de motivation autodéterminée retrouvé auprès des élèves qui résident chez leurs parents.

7.4.4 Variable "type de programme"

Pour la variable "type de programme", le test "t" révèle que les élèves inscrits dans des programmes pré-universitaires présentent un niveau d'amotivation qui est significativement plus élevé que les élèves inscrits en «techniques».

7.4.5 Variable "nombre de sessions complétées"

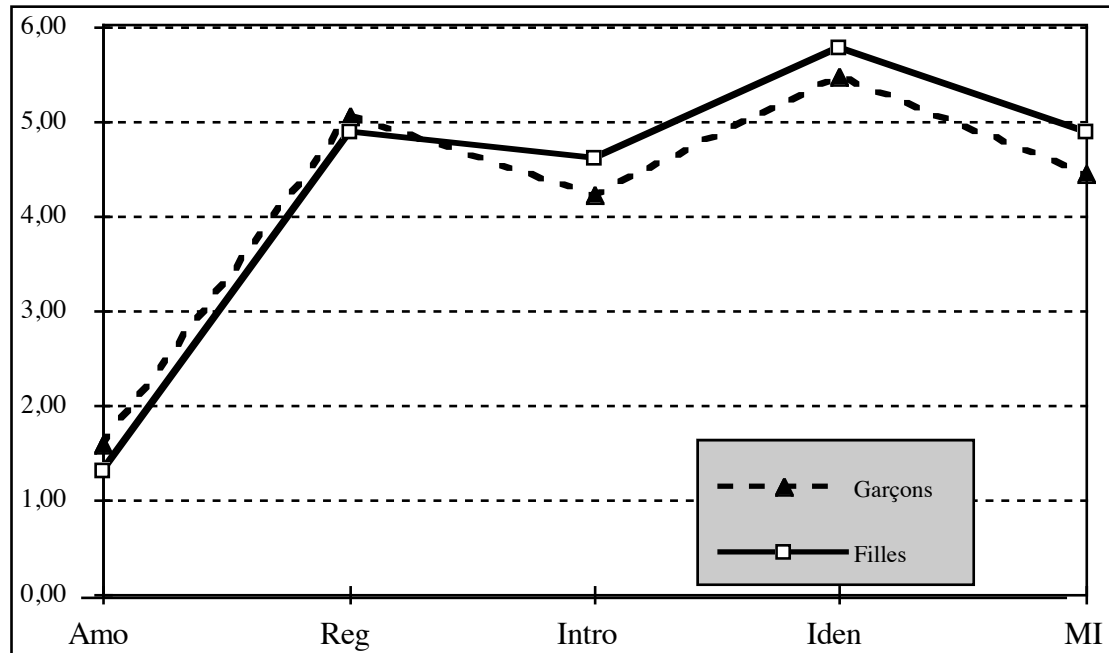


Figure 7.1

Niveau initial des types de motivation pour les filles et les garçons (au pré-test).

7.5 Relation entre le style d'enseignement, certaines caractéristiques des élèves et le changement de leur motivation

L'analyse de la variance à plusieurs facteurs permet de déterminer quelles variables sont reliées au changement de motivation montré au Tableau 7.2.

Les résultats de l'analyse de la variance (ANOVA) indiquent qu'il y a une relation significative entre la variable "style d'enseignement" et trois types de motivation (Tableau 7.6). Il existe aussi une relation significative entre toutes les variables secondaires et le changement d'au moins un des types de motivation (Tableau 7.6). Il ressort, en examinant les rapports "*F*" et le niveau de probabilité des relations significatives, que c'est effectivement la variable

"style d'enseignement" qui explique la plus grande partie de la variance des types de motivation, en particulier pour la motivation intrinsèque ($p < 0,0001$).

L'ANOVA effectuée révèle également la présence d'interactions significatives:

- le *style d'enseignement* et le *lieu de résidence*, pour la motivation extrinsèque identifiée et la motivation extrinsèque introjectée;
- le *lieu de résidence* et le *nombre de sessions complétées*, pour la motivation extrinsèque par identification et pour la motivation extrinsèque par régulation externe;
- le *sexe* et le *nombre de sessions complétées*, pour la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque identifiée.

Tableau 7.6 Effets des variables sur le changement de la motivation
(Analyse de variance)

Effets principaux	Niveau de signification									
	Amotivation		ME Rég. externe		ME Introjection		ME Identification		MI	
	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Style d'enseignement	3.84	<0,01	-	-	-	-	4.61	<0,005	6.44	<0,0001
Sexe (genre)	-	-	6.09	<0,05	-	-	3.13	<0,05	4.28	<0,05
Nb de sessions complétées	-	-	-	-	-	-	-	-	3.75	<0,05
Nb hrs allouées à un emploi	-	-	-	-	-	-	-	-	8.13	<0,01
Lieu de résidence	-	-	7,30	<0,001	-	-	-	-	-	-

Programme d'études	3.41	<0,05	-	-	-	-	-	-	-	-
Interactions										
Résidé X SE ¹	-	-	-	-	3.65	<0,01	3.15	<0,01	-	-
Résidé X Nb de Sessions	-	-	9.34	<0,001	-	-	8.14	<0,001	-	-
Nb de sessions X sexe	-	-	-	-	-	-	3.98	<0,05	5.25	<0,005

7.5.1 Effet de la variable "style d'enseignement"

L'analyse de la variance révèle que la variable "style d'enseignement" a un effet significatif sur le changement de motivation. Selon les différents types de motivation, on observe que la variable "style d'enseignement" a le plus d'effet sur le changement de motivation intrinsèque ($p < 0,0001$), de motivation extrinsèque identifiée ($p < 0,005$) et d'amotivation ($p < 0,01$), soit les deux motivations les plus autodéterminées et la motivation qui l'est le moins, l'amotivation. La Figure 7.2 illustre bien cette observation.

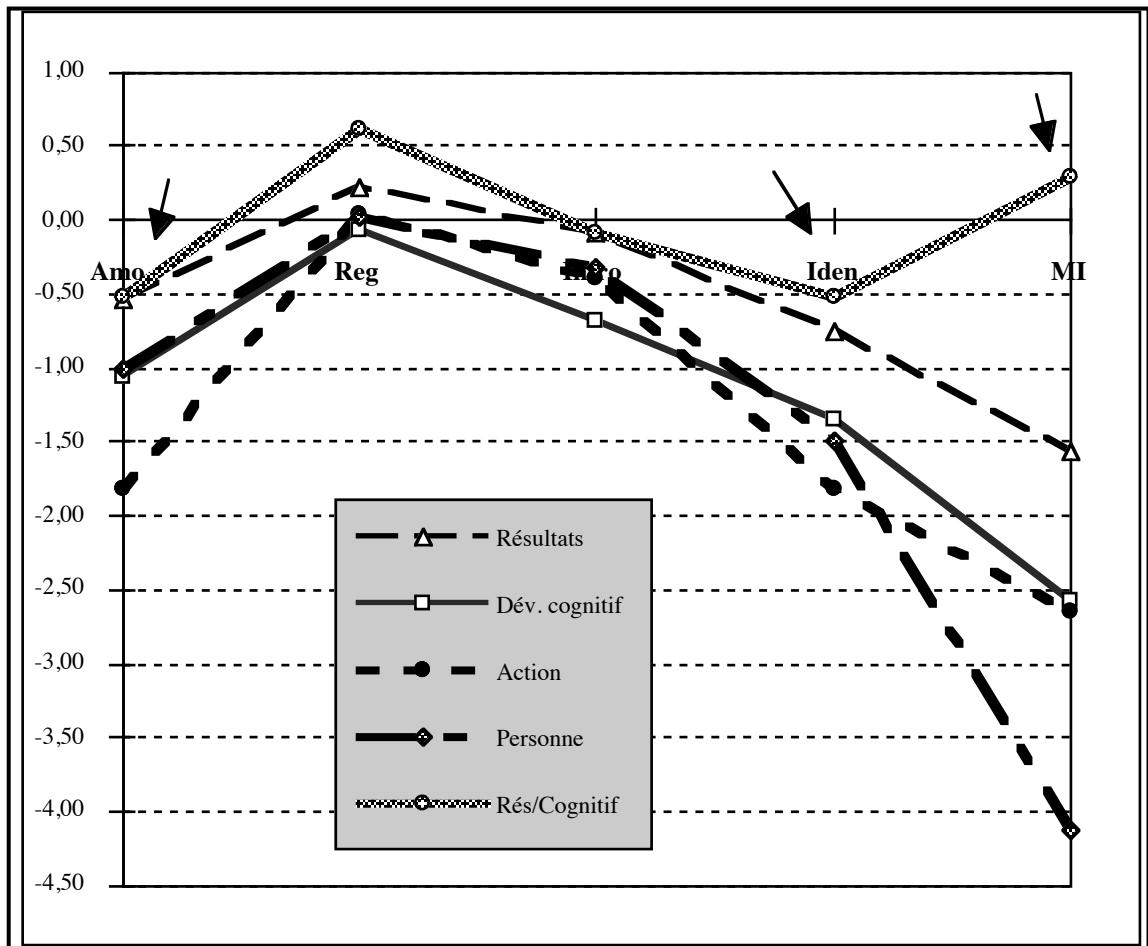


Figure 7.2

Variation des types de motivation en fonction du style d'enseignement.

L'analyse de la variance effectuée révèle que des différences significatives existent entre au moins deux des groupes de style d'enseignement. Cependant, cette analyse statistique ne permet pas d'identifier quels groupes de sujets sont significativement différents. La méthode de comparaison des contrastes *a posteriori* de Scheffé a donc été utilisée car elle permet d'identifier les groupes entre lesquels il y a véritablement une différence.

La procédure de Scheffé révèle (à $p < 0,05$) que les élèves d'un groupe où l'enseignant est axé sur l'action affichent une plus grande baisse au niveau de l'amotivation que les élèves des enseignants au style mixte ou axé sur les résultats. Il faut cependant souligner que pour faciliter l'interprétation des résultats obtenus à l'échelle d'amotivation, les scores obtenus, en terme de changement, ont été inversés. Puisque le niveau d'amotivation correspond en fait à un niveau de non motivation, un changement à la hausse dans cette échelle correspond en réalité à la baisse du niveau de motivation. Cela explique la contradiction apparente entre les données apparaissant aux Figures 7.3 et les suivantes, et celles indiquées au Tableau 7.2.

La procédure de Scheffé indique également que les élèves de l'enseignant au style mixte affichent une baisse de motivation extrinsèque identifiée moins importante que les élèves d'enseignants axés sur le développement cognitif ou l'action, et que les élèves d'un enseignant au style axé sur les résultats affichent également une baisse de motivation extrinsèque identifiée moins importante que ceux dont l'enseignant est axé sur l'action. Finalement, les élèves d'un enseignant au style mixte affichent une baisse de motivation intrinsèque moins importante que les élèves d'enseignants axés sur les quatre autres styles d'enseignement. Alors que pour ces quatre derniers groupes une baisse significative de motivation intrinsèque est observée, les élèves appartenant au groupe d'enseignants au style mixte (axés à la fois sur le développement cognitif et sur les résultats) semblent maintenir leur motivation intrinsèque.

7.5.2 Effet de la variable "sexe"

L'analyse de la variance indique que la variable "sexe" a un effet sur le changement de motivation extrinsèque par régulation externe ($p < 0,05$), sur le changement de motivation extrinsèque par identification ($p < 0,05$), et sur le changement de motivation intrinsèque ($p < 0,05$). La Figure 7.3 révèle que le seul gain réel de motivation se retrouve au niveau de la motivation extrinsèque par régulation externe pour les filles.

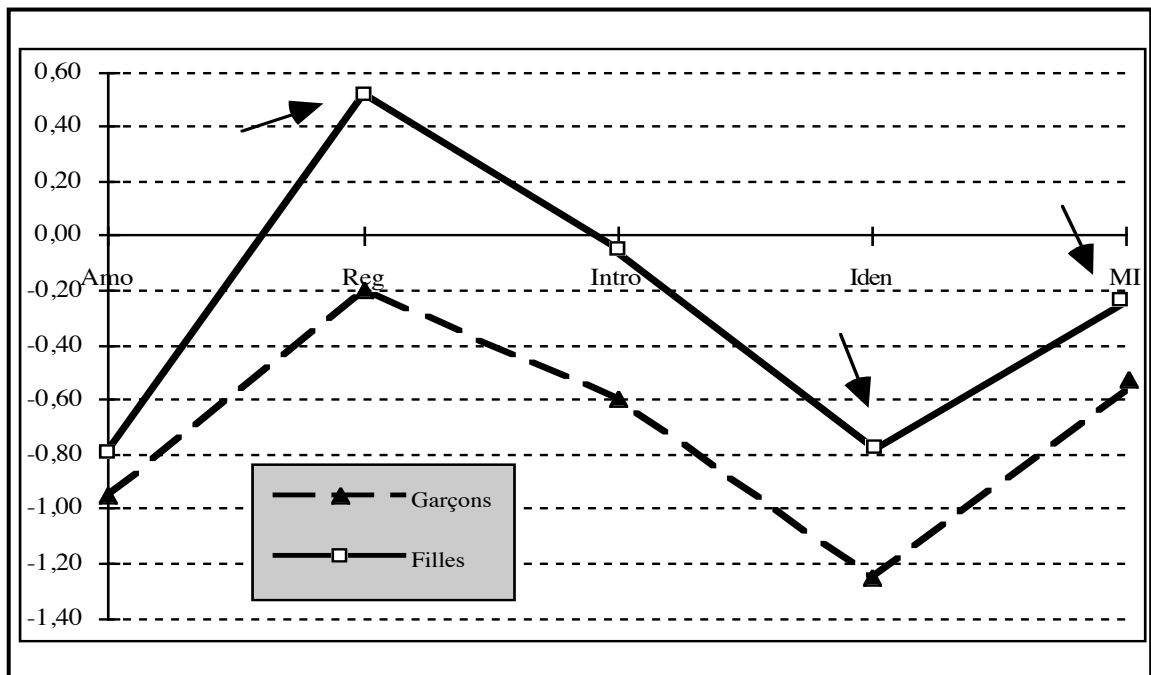


Figure 7.3

Variation des types de motivation en fonction du sexe de l'élève.

7.5.3 Effet de la variable "nombre d'heures de travail"

L'analyse de la variance indique que la variable "nombre d'heures de travail" a un effet significatif sur le changement de motivation intrinsèque ($p < 0,01$). La procédure de comparaison des contrastes *a posteriori* de Scheffé montre que l'élève qui consacre entre 10 et 15 heures par semaine à un emploi à temps partiel au cours de ses études connaît une baisse de motivation intrinsèque plus importante qu'un élève qui n'occupe pas un emploi, ou qui y consacre moins de dix heures par semaine (Figure 7.4).

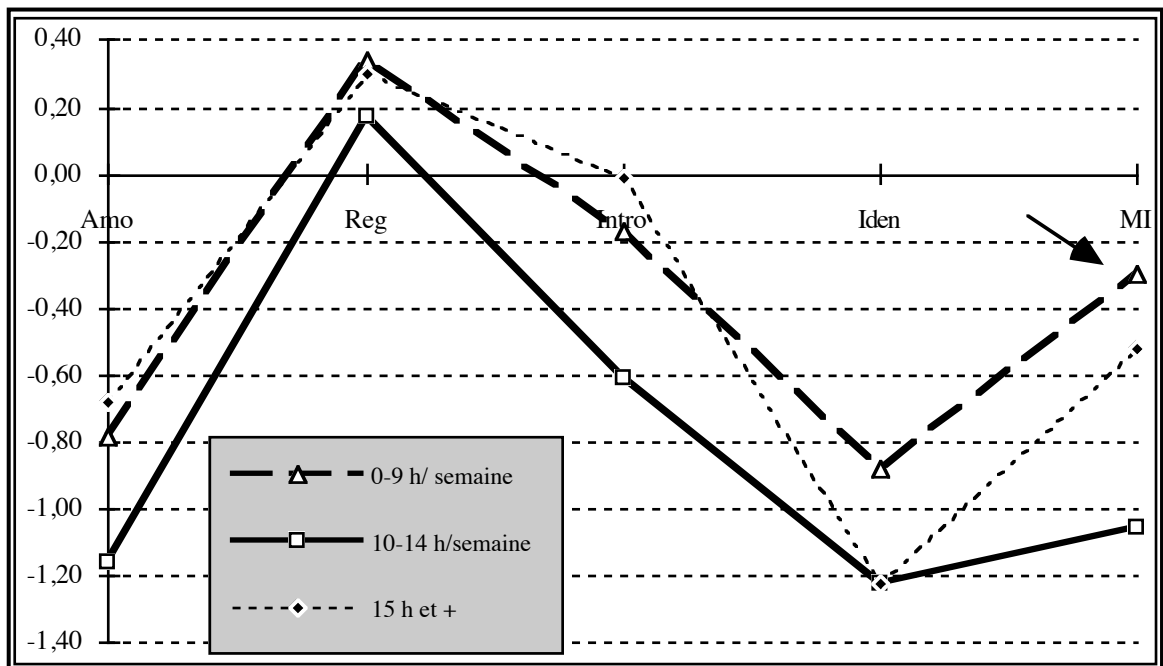


Figure 7.4

Variation des types de motivation en fonction du nombre d'heures travaillées.

7.5.4 Effet de la variable "type de programme"

L'analyse de la variance révèle que la variable "type de programme" a un effet significatif au niveau de l'amotivation ($p < 0,05$). La procédure de comparaison des contrastes *a posteriori* de Scheffé indique que les élèves inscrits en sciences humaines subissent une hausse significativement plus importante au niveau de l'amotivation que leurs confrères en sciences appliquées ou en programmes techniques (Figure 7.6). Ils sont donc moins motivés⁵.

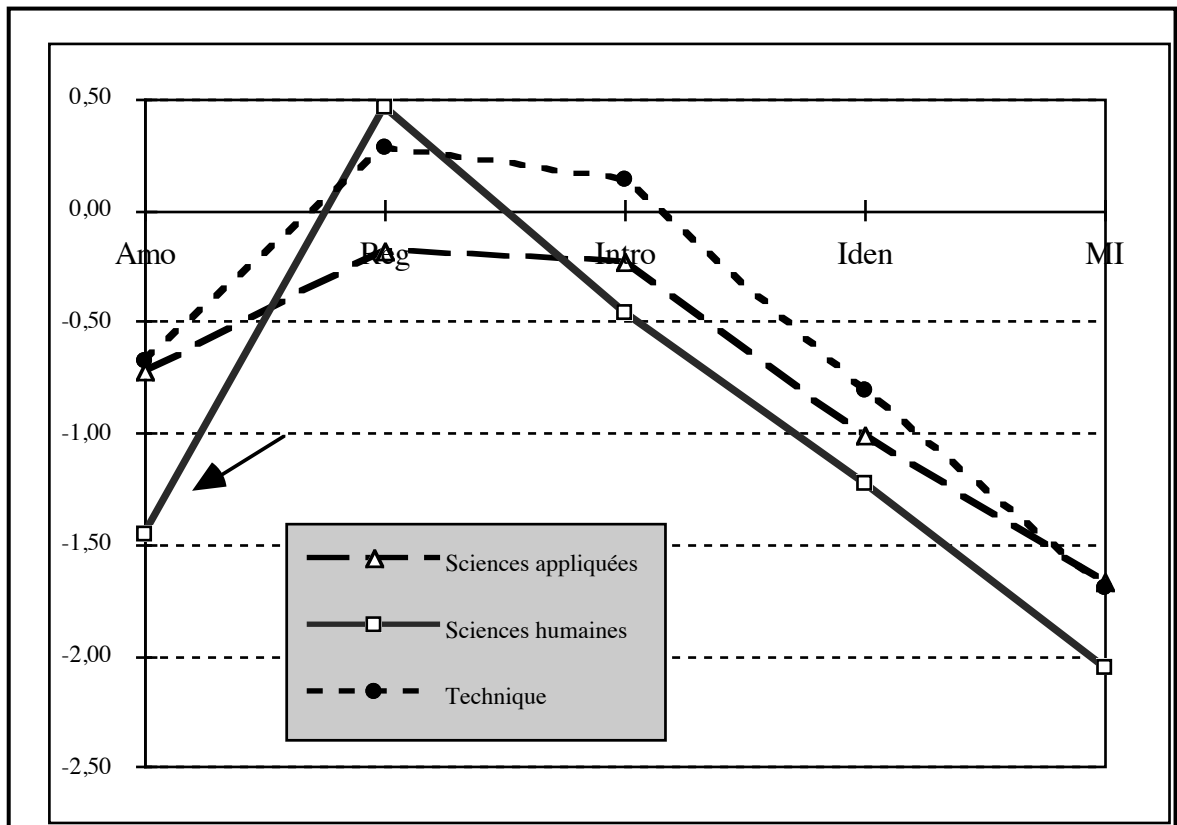


Figure 7.5

Variation des types de motivation en fonction du programme où l'élève est inscrit.

⁵ Il est à noter que pour faciliter l'interprétation des résultats obtenus à l'échelle d'amotivation, les scores, en terme de changement, ont été inversés sur les figures (bis).

7.5.5 Effet de la variable "lieu de résidence"

L'analyse de la variance révèle que la variable "*lieu de résidence*" a un effet significatif sur le changement de motivation extrinsèque par régulation externe ($p < 0,001$). Ainsi, ce sont les élèves résidant chez leurs parents qui affichent une hausse significativement plus importante au niveau de la motivation extrinsèque par régulation externe (Figure 7.6).

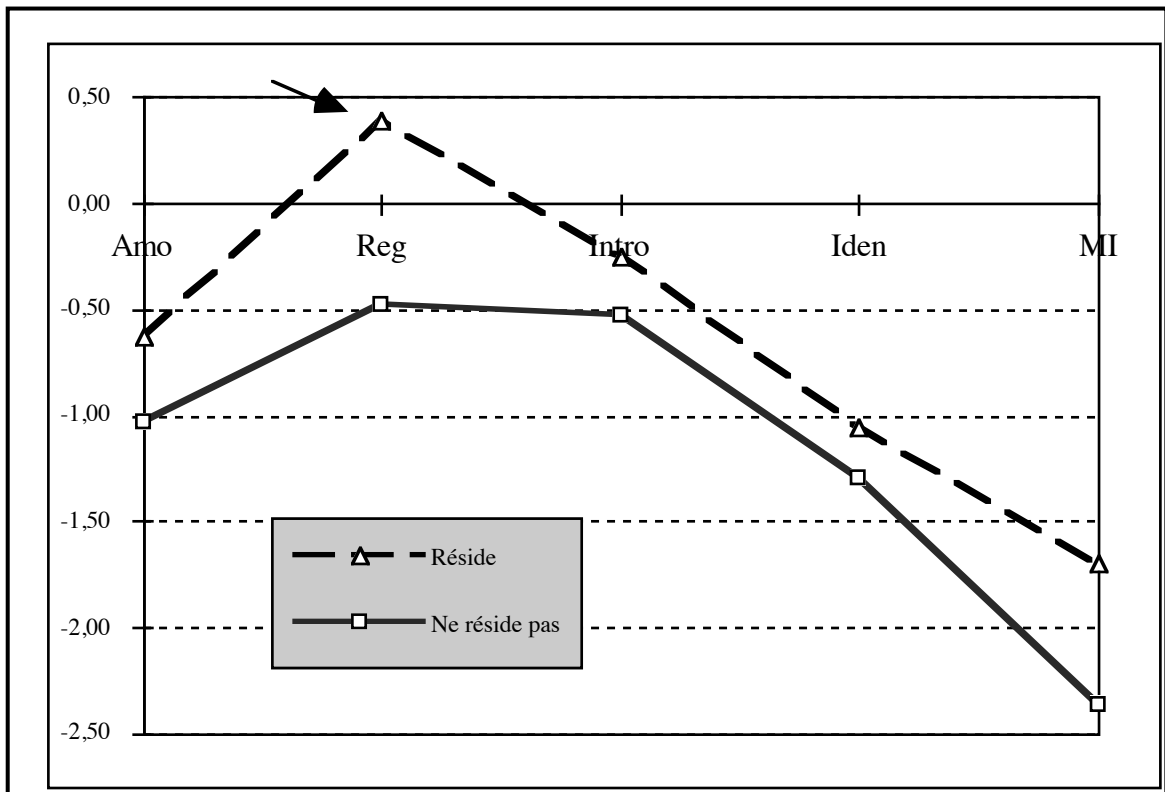


Figure 7.6

Variation des types de motivation en fonction du lieu de résidence.

7.5.6 Effet de la variable "nombre de sessions complétées"

L'analyse de la variance indique que la variable "nombre de sessions complétées" a un effet significatif au niveau du changement de la motivation intrinsèque ($p < 0,05$). La procédure de comparaison des contrastes *a posteriori* de Scheffé indique que les élèves ayant complété quatre sessions ou plus au cégep subissent une baisse de motivation intrinsèque moins importante que ceux inscrits en première ou en deuxième année (Figure 7.7).

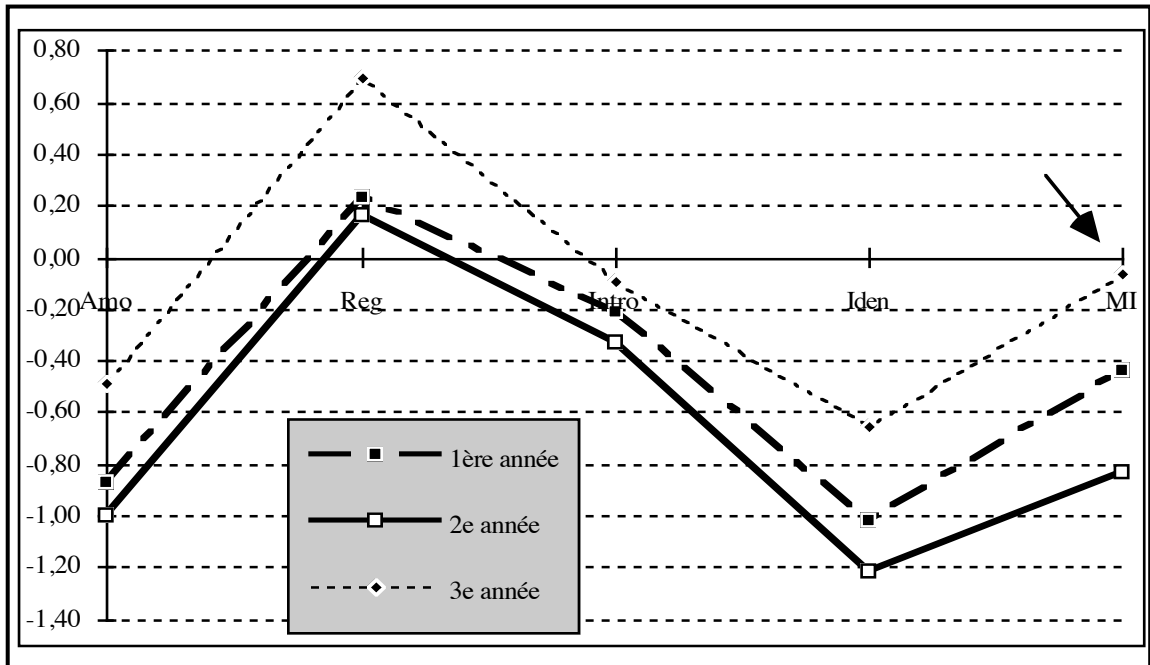


Figure 7.7

Variation des types de motivation en fonction de l'année scolaire (au collégial).

Il semble donc que la majeure partie des hypothèses de l'étude, en ce qui a trait à l'influence du style d'enseignement et d'autres variables sur le changement de motivation de l'élève, soit confirmée. Toutefois, pour la variable "style d'enseignement", contrairement à ce qu'il était supposé, ce ne sont pas les enseignants axés sur le développement de la personne qui ont un impact positif sur le changement de motivation des élèves, mais plutôt les enseignants au style mixte (à la fois axé sur les résultats et le développement cognitif) et les enseignants axés sur les résultats.

7.6 Interactions entre les variables Tel que mentionné précédemment, l'analyse de la variance a particulièrement fait ressortir l'existence de trois genres d'interactions, dont une seule implique la variable "style d'enseignement", confirmant ainsi en partie l'hypothèse émise sur l'absence de telles interactions.

Par ailleurs, même si la possibilité de trouver, ou non, des interactions entre les variables secondaires -l'une par rapport à l'autre- n'a pas été émise, l'examen de leur probabilité a été effectué puisque le programme statistique utilisé⁶ permettait de les obtenir sans analyse supplémentaire. L'ANOVA effectuée révèle deux autres types d'interactions: une première entre le sexe de l'élève et le nombre de sessions complétées, et une seconde entre le lieu de résidence et le nombre de sessions complétées.

⁶ Le programme statistique utilisé est le SPSS®, de Marija J. Norusis/SPSS Inc. (licence annuelle).

7.6.3 Interaction "lieu de résidence" X "style d'enseignement"

Les élèves ne résidant pas chez leurs parents et ayant un enseignant axé sur le développement cognitif subissent une baisse de motivation extrinsèque introjectée particulièrement importante ($D = -3,5$; $p < 0,01$) (Figure 7.8). De plus, lorsqu'ils sont dans le groupe d'un enseignant axé sur le développement de la personne, ces élèves manifestent une baisse particulièrement importante au niveau de leur ME identifiée ($D = -3,8$; $p < 0,01$), (Figure 7.9).

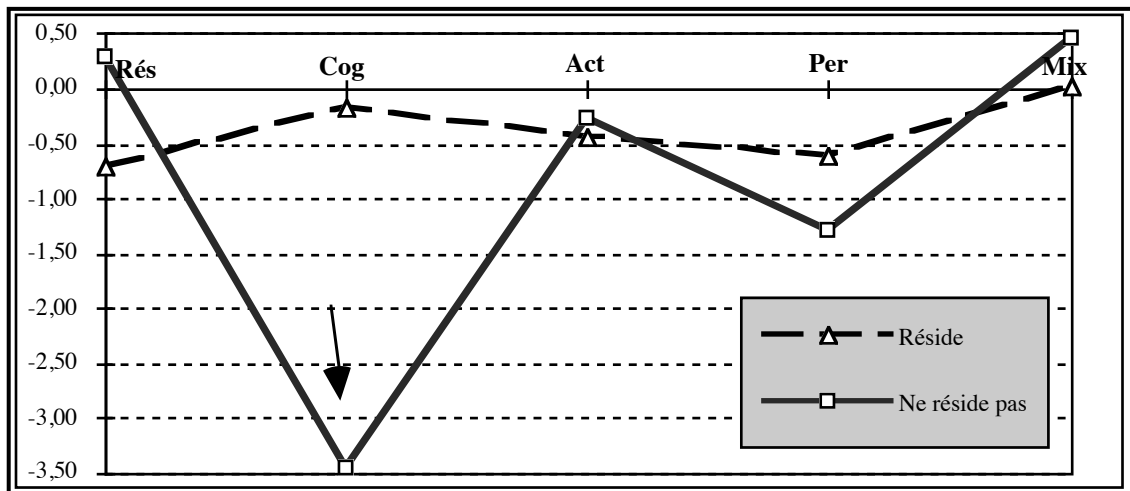


Figure 7.8

Effet de l'interaction "réside" X "SE" sur la variation de la ME introjectée.

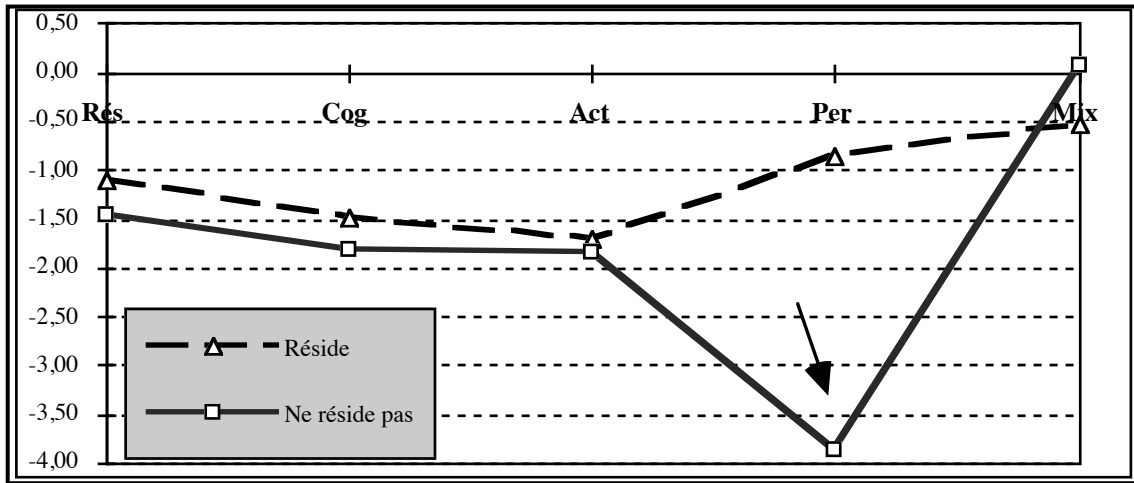


Figure 7.9

Effet de l'interaction "réside" X "SE" sur la variation de la ME identifiée.

7.6.2 Interaction "sexe" X "nombre de sessions"

Cette interaction a un effet significatif sur la ME par identification ($p < 0,05$), et sur la MI ($p < 0,005$), (Figures 7.10 et 7.11). La MI et ME par identification des garçons subissent une baisse importante en première année, tandis que cette diminution survient en deuxième année chez les filles. Ce phénomène est d'autant plus caractéristique que l'ensemble des garçons connaît une baisse significative de tous les types de motivation par rapport aux filles⁷.

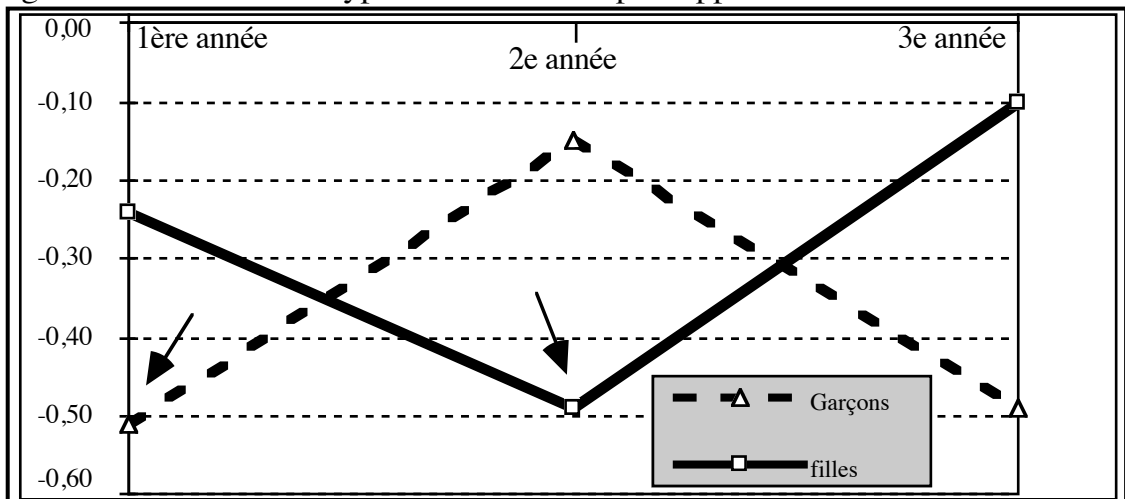


Figure 7.10

⁷ Voir Tableau 7.2.

Effet de l'interaction "sexe" X "nombre de sessions" sur la variation de la ME identifiée.

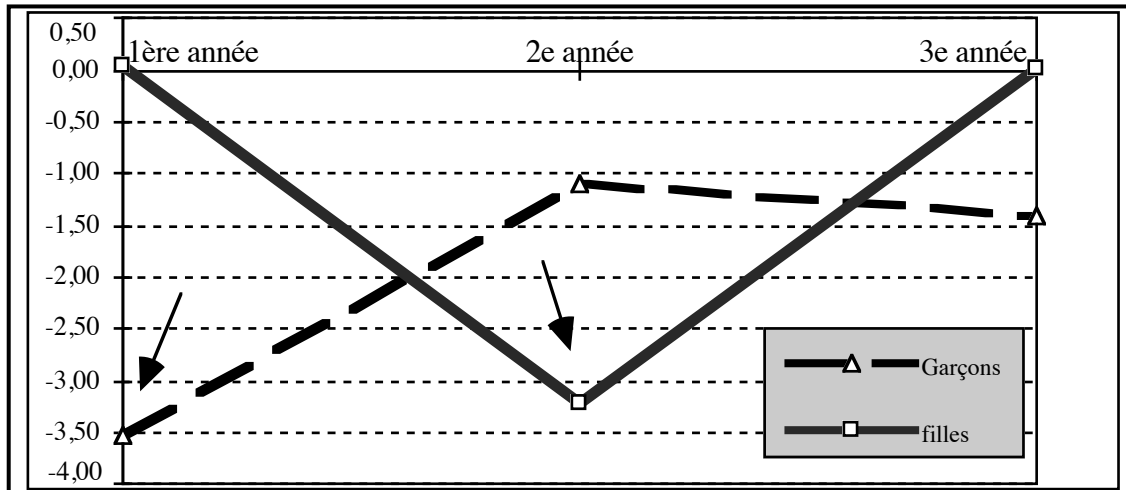


Figure 7.11

Effet de l'interaction "sexe" X "nombre de sessions" sur la variation de la MI.

7.6.3 Interaction "lieu de résidence" X "nombre de sessions"

Les niveaux des motivations extrinsèques identifiée et régulée sont stables durant les études collégiales pour les élèves qui résident chez leurs parents. Toutefois, lors de la deuxième année d'études, les élèves qui ne résident plus chez leurs parents rencontrent une baisse significative au niveau de la motivation extrinsèque identifiée ($p < 0,001$) et de la motivation extrinsèque par régulation externe ($p < 0,001$) (Figures 12 et 13).

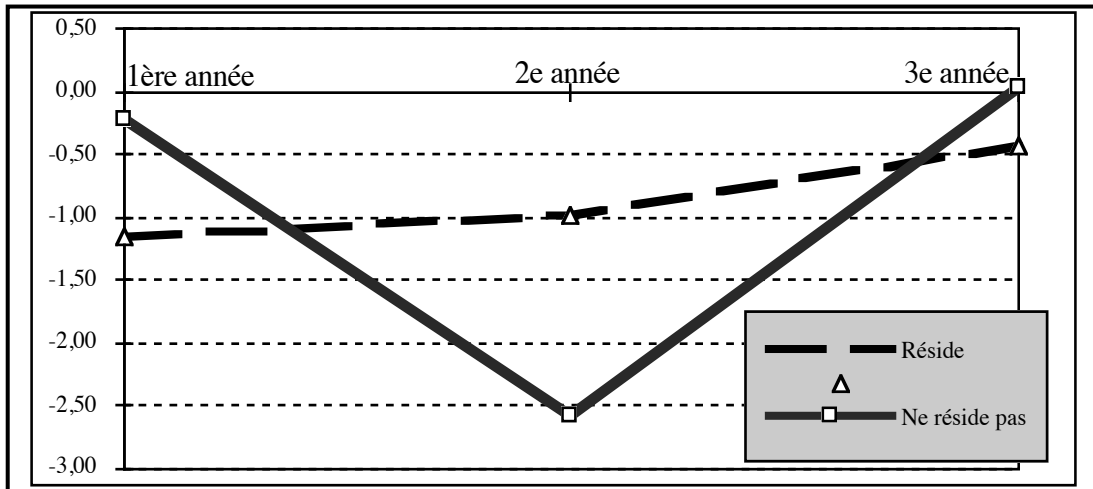


Figure 7.12

Effet de l'interaction "réside" X "nb de sessions" sur la variation de la ME identifiée.

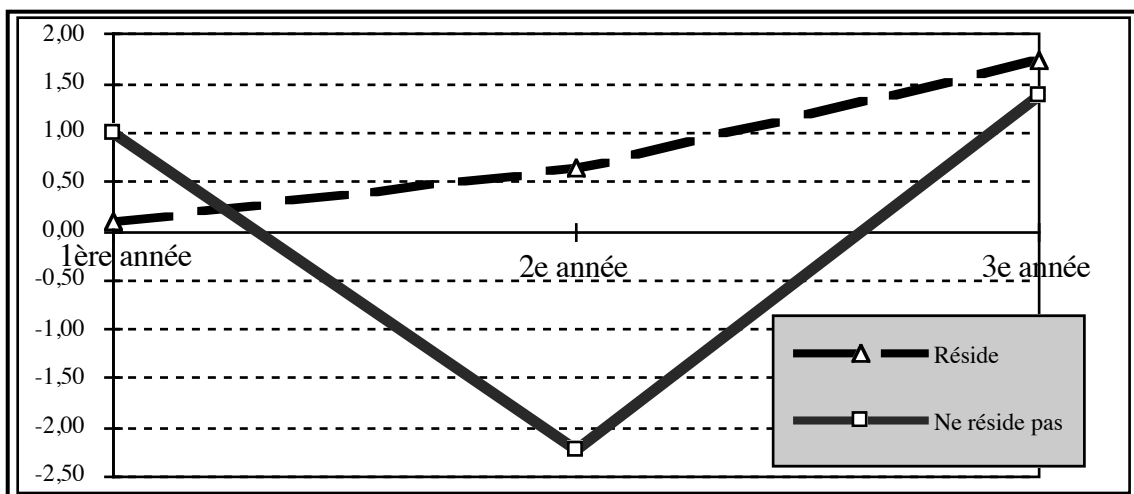


Figure 7.13

Effet de l'interaction "réside" X "nb de sessions" sur la variation de la ME régulée.

CHAPITRE VIII

CONCLUSION

On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin.

(Jean-Jacques Rousseau [1712-1778], 1762, p. 145).

8.1 Discussion... les hypothèses

Cette remarque retrouvée dans l'*Émile* fait certes réfléchir sur le problème de motivation scolaire rencontré auprès des élèves qui, Rousseau en témoigne, ne date pas d'hier. La motivation scolaire, «*l'intérêt présent*», est nécessaire en éducation, elle est le «*grand mobile*», et elle «*mène sûrement et loin*» dans les études.

La problématique de la motivation scolaire qui intéresse particulièrement cette étude, celle liée à l'*Émile* du collégial, fut cernée et définie lors du premier chapitre de la recherche. Les concepts de motivation et de style d'enseignement ont été étudiés à l'intérieur du cadre théorique, et les

hypothèses, la méthodologie et les résultats ont ensuite été présentés. Ce dernier chapitre traite de la vérification des hypothèses de l'étude; les résultats seront abordés en fonction des sept hypothèses de la recherche. Basées sur les résultats obtenus, des recommandations seront émises à l'attention des enseignants et des aides pédagogiques des collèges, et, pour terminer, une discussion-synthèse portera sur les grandes conclusions de la recherche.

8.1.1 Style d'enseignement et motivation

Of course, the message to educators is quite clear that the teacher should "motivate the child." (Ball, 1977, p. 189).

De toutes les variables analysées dans cette étude, celle qui semble avoir le plus d'influence sur le changement de motivation scolaire de l'élève est le style d'enseignement, peu importe le niveau initial de motivation. Lors de l'analyse de la variance effectuée sur les résultats du pré-test, aucune différence significative entre les élèves des cinq groupements de styles d'enseignement n'a été relevée. Par contre, lors de l'analyse de la variance sur le gain de motivation, une différence significative a été obtenue sur trois types de motivation¹.

Il est important de noter que ce sont les types de motivation les plus importants, ceux situés aux «extrémités» du continuum d'autodétermination de

¹ Pour mieux comprendre les différents types de motivation abordés dans la conclusion, le lecteur se référera au chapitre II, section 2.4 .

Deci et Ryan (1985, 1991) qui semblent être le plus affectés par le style d'enseignement (Figure 7.2). En effet, la motivation intrinsèque ($p < 0,0001$) et la motivation extrinsèque par identification ($p < 0,005$) représentent des niveaux d'autodétermination très élevés alors que l'amotivation ($p < 0,01$) représente le niveau d'autodétermination le plus faible. Tel que souligné dans le cadre théorique, les motivations très autodéterminées comme la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque par identification sont celles à privilégier en éducation; elles favorisent un meilleur apprentissage et une persistance accrue dans les études. Quant à l'amotivation, elle est un indice important d'échec et d'abandon scolaires.

Contrairement à ce qui a été émis dans l'hypothèse principale de l'étude, ce ne sont pas les enseignants au style axé sur le développement de la personne² qui semblent maintenir ou augmenter le plus la motivation des élèves, mais plutôt les enseignants avec un style axé sur les résultats³, et plus particulièrement ceux au style "mixte" (axé à la fois sur les résultats et sur le développement cognitif).

Pourtant, comme le soutient Eccles (1991), "*Optimal developmental outcomes ought to result from an environment that gradually reduces adult control as*

² Il est à noter que dans cette catégorie de style d'enseignement de l'ISE, Silver et ses collègues (1980) définissent aussi le style «axé sur le développement de la personne» comme un style «axé sur l'autonomie de l'élève» (voir chapitre III, sections 3.6 et 3.10).

³ Il est à noter que dans cette catégorie de style d'enseignement de l'ISE, Silver et ses collègues (1980) définissent aussi le style «axé sur les résultats» comme un style «structuré», très «planifié», et très «contrôlant» (voir chapitre III, sections 3.6 et 3.10).

the child's desire for autonomy increases" (p. 53). C'est sur une telle prémisse, et sur les résultats d'autres études effectuées au primaire que l'hypothèse principale de l'étude était fondée. Un postulat tel que celui d'Eccles (1991) se retrouve régulièrement dans les études réalisées auprès d'élèves du primaire. Les auteurs de ces recherches soutiennent que les élèves dont l'enseignant favorise le développement de la personne et de l'autonomie sont susceptibles d'être plus autodéterminés, et donc, plus motivés: "*All pupils of autonomy oriented teachers were clearly more intrinsically motivated than the pupils of control-oriented teachers.*" (Green et Foster, 1986, p. 37)

La pensée conceptuelle des élèves semble évoluer avec l'âge (e.g. Piaget, 1970), et les qualités humaines des enseignants, qui apparaissent très importantes au primaire, semblent l'être moins au collégial. Il se pourrait que les cégépiens ne recherchent plus un enseignant gentil, chaleureux, amical et attentif, mais un enseignant qui les aide à apprendre, qui les aide à réussir à l'école. Après un certain âge, les élèves fréquenteraient moins l'école pour se «sentir bien» ou être appréciés, mais plutôt pour apprendre, et ils semblent désirer un maître structuré capable de leur donner ce qu'il viennent chercher, capable de leur «faire apprendre». Les qualités «humaines» des enseignants, empiriquement nécessaires au primaire, ne semblent plus aussi importantes auprès des cégépiens.

C'est peut-être parce qu'elle est peu accessible dans la vie de tous les jours que l'autonomie est très recherchée en classe par les élèves du primaire.

Inversement, comme les résultats de l'étude l'indiquent, les élèves ne cherchent plus à combler ce besoin de développement personnel et d'autonomie au cégep. Les situations où le cégépien peut se sentir autonome semblent être si nombreuses à l'extérieur du contexte scolaire qu'il ne ressent nul besoin de rechercher une autonomie quelconque auprès de ses enseignants.

Comme la présence au cours n'est pas obligatoire au cégep, les élèves qui s'y présentent ne viennent vraisemblablement pas pour «perdre leur temps», mais pour apprendre. Un enseignement plus planifié et mieux organisé pourrait susciter plus d'intérêt auprès des élèves et répondra plus particulièrement à leurs besoins de cégépiens. Parce que le cégep est une école transitoire pour tous, que ce soit vers les études universitaires ou le marché du travail, les cégépiens visent de bons résultats scolaires et l'obtention d'un DEC, que ce soit en vue de décrocher un bon emploi ou d'être admis à l'université dans un programme de leur choix.

Les résultats de l'étude effectuée au cégep indiquent que l'enseignant axé sur le développement de la personne ne favorise pas nécessairement le maintien ou l'augmentation de la motivation scolaire des élèves du collégial, bien au contraire. Cet élément particulier à l'enseignement collégial est essentiel, et il pourrait représenter un facteur important dans la pratique et la formation des futurs enseignants du collégial.

Le style d'enseignement qui semble être le plus bénéfique pour les cégépiens est une combinaison du style axé sur le développement cognitif et du style axé sur les résultats. Ce «*style mixte*», particulier aux enseignants du collégial qui maintiennent la motivation scolaire des élèves, pourrait être interprété comme étant à la fois flexible (style mixte) et formel (axé sur les résultats).

À 17 ou 18 ans, les élèves fréquentant le cégep semblent rechercher un enseignant flexible (axé à la fois sur le développement cognitif et sur les résultats), mais bien structuré; un enseignant plus formel, sans pour autant qu'il soit un tyran ("*la discipline stricte, mais juste règne*", in ISE©, p. 4); et un enseignant organisé ("*Ma planification comprend fréquemment:...des tâches spécifiques et bien définies*", in ISE©, p. 3).

Lorsque combinées ensemble, les recherches de Flanders (1965) et Bennett (1976) effectuées auprès d'élèves du secondaire soutiennent les résultats révélés par la présente étude. Flanders (1965) montre que les enseignants les plus efficaces (en termes de résultats scolaires des élèves) sont les plus flexibles. Pour ce chercheur, un enseignant flexible tantôt dirige le travail de l'élève, tantôt laisse place à certaines initiatives individuelles. Les travaux de Bennett (1976) sur le style d'enseignement formel et informel ont montré que les enseignants au style plus formel passent plus de temps à planifier leurs cours, et sont aussi plus attentifs à l'apprentissage de leurs élèves (ces derniers ont d'ailleurs des résultats scolaires supérieurs aux élèves des enseignants au style plus informel). Selon Bennett (1976), un style informel occasionne plus

de pertes de temps: "[...] likely to encourage wasting time and day dreaming" et laisse souvent l'élève incertain de la tâche à accomplir: "[...] informal teachers more likely to leave pupils unsure of what to do." (p. 158). De plus, lors de son étude, le britannique Bennett (1976) a aussi été forcé de «créer» une catégorie de style d'enseignement mixte et les conclusions de l'auteur quant à l'impact positif de l'enseignant formel ou mixte ressemblent à celles obtenues dans la présente investigation.

Pupils taught by formal and mixed styles show significantly superior progress as compared with those taught by informal styles. (p. 101). The central factor emerging from this study is that a degree of teacher direction is necessary, and that this direction needs to be carefully planned, and the learning experiences provided need to be clearly sequenced and structured [...]. It would seem less than useful for a teacher to stand by and leave a child alone in his enquiries hoping that something will happen. (p. 162).

Le style d'enseignement a une grande influence sur le changement de motivation scolaire de l'élève, la plus importante possiblement ($p < 0,0001$, pour la motivation intrinsèque). Par conséquent, il est essentiel que les enseignants soient conscients de leur impact sur la motivation scolaire des cégépiens, et des différences importantes qui existent entre ces derniers, les élèves du primaire et ceux du secondaire. Le style d'enseignement axé sur le développement de la personne et sur l'autonomie, bien qu'empiriquement adéquat au primaire et même au secondaire, ne semble plus être de rigueur au cégep. L'élève évolue, et le style d'enseignement doit être adapté au cégep, nouvelle réalité scolaire et sociale de l'élève.

8.1.1.1 Pistes de recherches futures

L'étude effectuée révèle une relation entre le style d'enseignement et la variation de la motivation scolaire de l'élève, et les facteurs affectant cette relation ne semblent pas être les mêmes pour les enfants du primaire et pour les cégépiens. Pour mieux comprendre les nuances et les différentes facettes de la motivation scolaire, il faudrait tenter de conceptualiser un modèle explicatif des déterminants et de l'évolution de la motivation scolaire, en fonction de l'âge des élèves.

D'autres voies, inexplorées encore, pourraient faire l'objet d'investigations intéressantes, comme par exemple le lien entre la motivation à enseigner du professeur, et la motivation scolaire des élèves. Y a-t-il un effet Pygmalion au niveau de la motivation scolaire ? Les enseignants au style mixte sont-ils simplement plus motivés à enseigner ? Et cette motivation à enseigner n'influence-t-elle pas la motivation scolaire des élèves ?

8.1.2 Différences de sexe et motivation

Les filles sont plus motivées que les garçons au cégep, tant au début qu'à la fin du trimestre; c'est du moins ce que les résultats de l'étude révèlent, soutenant ainsi notre hypothèse secondaire #1. En plus d'afficher un niveau initial de motivation plus élevé que les garçons, les filles connaissent une baisse de motivation moins importante que les garçons, tout particulièrement au niveau des motivations autodéterminées; la motivation extrinsèque par identification

($p < 0,05$) et la motivation intrinsèque ($p < 0,05$). Toutefois, il est difficile et hasardeux d'avancer des hypothèses quant aux motifs de cette différence sans soulever une problématique complexe qu'il ne faut pas nécessairement chercher à simplifier.

Il y aurait, selon certains auteurs (Maccoby et Jacklin, 1975), des «*différences psychologiques*» entre les filles et les garçons, notamment au niveau du «*fonctionnement cognitif*». L'écart au niveau de la motivation scolaire entre les garçons et les filles pourrait provenir de ces différences cognitives. Mais, il est aussi possible que ce phénomène provienne d'inégalités physiologiques. N'est-il pas reconnu de tous que les filles atteignent leur maturité⁴ plus tôt que les garçons ? Et, à 17 ou 18 ans, âge moyen des cégépiens, le niveau de maturation serait plus élevé chez les filles que chez les garçons. Les différences de motivation au collégial pourraient donc aussi être reliées à un développement physiologique plus lent chez les garçons, à une maturation non achevée. Cette distinction physiologique expliquerait, du moins en partie, les contradictions entre les résultats d'études effectuées au primaire et les résultats d'études menées auprès de classes de la fin du secondaire. Les études effectuées au primaire montrent que la motivation scolaire n'est pas reliée au sexe, et celles effectuées au secondaire soulignent certaines différences entre la motivation des garçons et des filles. C'est peut-être pourquoi la présente étude, tout comme celle de Vallerand et Bissonnette (1992), dénote des différences

⁴ Maturité: État atteint par un organisme à la fin de la période de développement. (Godefroid, p. 315).

significatives au niveau de la motivation des garçons et des filles étudiant au collégial.

L'hypothèse psychologique et physiologique n'explique certainement pas l'ensemble des écarts notés entre les garçons et les filles, et elle est d'ailleurs rejetée par de nombreux chercheurs comme Tyler (1969). Ce dernier soutient aussi l'existence de différences dans le fonctionnement psychologique des garçons et des filles, mais il souligne cependant que: "*in the areas of ability and achievement the between-sex differences are not large when compared to the within-sex differences.*" (p. 322), rejetant ainsi le postulat de Maccoby et Jacklyn (1975).

Des chercheurs comme Green et Foster (1986) soutiennent que la classe n'est pas l'endroit que les garçons choisissent pour «s'exprimer pleinement», pour montrer leur compétence: "*[...] the classroom is not a very important area for the display of masculine competence.*" (p. 36). Selon ces auteurs, les garçons peuvent démontrer leur compétence à l'extérieur de la salle de classe comme dans le sport. Ayant moins d'opportunités, les filles profitent de l'école pour le faire: "*Girls, in contrast, have fewer other opportunities for displaying competence, are encouraged to prefer more passive pursuits [...]*" (p. 38).

Dans une autre optique, Houseworth et Thirer (1982) montrent que la plus grande motivation des filles pourrait être due à une crainte de l'échec. Un tel type de motivation s'avérerait uniquement extrinsèque, et les résultats de notre

étude montrent que les filles sont plus motivées intrinsèquement que les garçons et que cet intérêt pour l'école persiste plus chez les étudiantes que chez les étudiants. Le postulat de la peur de l'échec serait donc à rejeter.

Dans une perspective socio-historique, la plus grande motivation des filles au cégep trouve ses fondements dans un contexte social où la femme, ralentie par la tradition, a encore du mal à être l'égale de l'homme, surtout au niveau de l'emploi. Toutefois, à l'aube du XXI^e siècle et à condition de mettre l'effort nécessaire pour y arriver, les «damoiselles» ont - enfin - la possibilité de réussir, de réaliser les carrières qu'elles désirent. C'est peut-être à cause du handicap relié au rôle traditionnel de la femme que les filles sont plus motivées au cégep. Conscientes du *double effort* à fournir, celles qui persistent dans les études post-secondaires n'ont peut-être d'autres choix que d'être motivées pour réussir.

La plus grande motivation des filles, qui se reflète notamment dans leurs résultats scolaires, a même forcé certaines universités à adopter des critères pour «ralentir leur poussée». En outre, certaines universités du Québec qui, auparavant, se basaient sur les résultats scolaires pour accepter les étudiants en médecine (la cote Z), ont dû créer un critère «d'équité» pour retrouver un nombre égal d'étudiants et d'étudiantes en médecine. Ce facteur ne semble pas favoriser les filles mais les garçons, car les étudiantes ont, en moyenne, de biens meilleurs résultats scolaires que leurs confrères.

8.1.1.1 Pistes de recherches futures

Cette «justification sociale» du maintien de la motivation scolaire des filles n'explique certes pas le phénomène dans son ensemble, mais elle indique la nécessité de mener une recherche plus approfondie sur le sujet, une étude phénoménologique sur les différences de motivation scolaire entre les filles et les garçons.

8.1.3 Occupation d'un emploi et motivation

Le nombre d'heures vouées à un emploi à temps partiel durant les études joue un rôle significatif sur le changement de la motivation intrinsèque ($p < 0,01$). Ce résultat soutient ainsi l'hypothèse secondaire #2 de l'étude.

La motivation scolaire de l'élève n'est pas significativement affectée lorsque ce dernier consacre, au cours de ses études, moins de dix heures par semaine à un emploi à temps partiel. Mais, lorsque l'élève dépasse ce chiffre, sa motivation intrinsèque connaît une baisse significative. L'explication la plus concevable pour justifier cette diminution de motivation scolaire est le manque de temps et d'énergie que l'élève a pour ses études. L'école n'est pas un contexte de tout repos: heures de cours, devoirs, examens, travaux, stages, etc. L'élève qui travaille plus de dix heures par semaine aura de la difficulté à trouver le temps de récupérer; cet état de fatigue tant physique que psychologique sera susceptible d'affecter sa motivation scolaire.

Cependant, les cégépiens ne sont pas toujours à blâmer: occuper un emploi durant leurs études n'est pas toujours un choix, mais souvent une question de survie. Il serait intéressant, dans le cadre de futures recherches, de vérifier combien d'élèves complètent leur cégep dans les délais réguliers lorsqu'ils ne rencontrent pas de difficultés financières ?

8.1.4 Lieu de résidence et motivation

Le lieu de résidence est en relation significative avec le changement de la motivation extrinsèque par régulation externe ($p < 0,001$). Ce résultat soutient l'hypothèse secondaire #5 de l'étude.

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation extrinsèque par régulation externe se retrouve lorsqu'une activité est faite pour avoir une récompense, pour éviter une punition, ou tout simplement par obligation. Il est normal de retrouver une hausse d'une telle motivation auprès des élèves qui résident chez leurs parents. Ces cégépiens sont plus susceptibles de subir une pression de la part de leur parents, notamment à cause de leur proximité physique.

Inversement, un élève qui ne réside plus chez ses parents serait moins sujet à vivre ce genre de pression quotidienne, et, par conséquent, sa hausse de motivation extrinsèque par régulation externe pourrait être plus faible. Comme pour les élèves qui travaillent plus de dix heures par semaine, ceux qui ne résident plus chez leurs parents au cours de leurs études ne le font pas toujours

par choix, et c'est souvent à cause d'une situation familiale précaire ou de l'éloignement géographique que l'élève est appelé à résider ailleurs.

8.1.5 Type de programme et motivation

Le type de programme a un lien avec le changement d'amotivation ($p < 0,05$), confirmant ainsi partiellement l'hypothèse secondaire #3 de l'étude.

Cette hausse pernicieuse et significative d'amotivation enregistrée auprès des élèves inscrits en sciences humaines (programme le moins contingenté au cégep) est compréhensible; bon nombre d'entre eux ne sont pas là par choix, mais parce qu'ils ont été refusés dans d'autres programmes plus contingentés. Les sentiments de compétence (être refusé dans un programme car «incompétent»...) et d'autodétermination (ne pas être maître de son destin...) des élèves qui se retrouvent dans une telle situation sont affectés négativement. Cela se reflète directement sur leur niveau de motivation autodéterminée (e.g. Deci et Ryan, 1985). De plus, cette condition pourrait amener une partie de ces élèves à se retrouver dans un état de «résignation acquise» (*learned helplessness*), c'est-à-dire sans aucun sentiment de contrôle sur leur propre cheminement scolaire.

8.1.6 Nombre de sessions complétées et motivation

Le nombre de sessions complétées a un lien avec le changement de motivation scolaire, confirmant ainsi une partie de l'hypothèse secondaire #4 de l'étude.

Les élèves de troisième année⁵ sont ceux qui maintiennent le plus leur niveau de motivation intrinsèque ($p < 0,05$). Cette différence dans le maintien de la motivation intrinsèque est certainement reliée à l'obtention très prochaine du Diplôme d'Études Collégiales. Les élèves ont hâte de terminer car ils sont «dans le dernier droit». L'étude de Bandura et Schunk (1981), quant à l'effet de buts proximaux sur le niveau de motivation permet de mieux comprendre cette différence.

8.1.7 Interactions

Lors de l'analyse des résultats, trois types d'interactions ont été retrouvés, et un seule implique la variable "*style d'enseignement*". Ce résultat ne confirme que partiellement l'hypothèse secondaire #6 de l'étude qui stipulait que rien, dans la littérature, ne portait à croire que la variable "*style d'enseignement*" soit en interaction avec une des variables secondaires de l'étude.

8.1.7.1 "lieu de résidence" X "style d'enseignement"

Curieusement, les données permettent de détecter une interaction entre la variable "*lieu de résidence*" et la variable "*style d'enseignement*", et cela au niveau de la motivation extrinsèque introjectée, alors que ce type de motivation ne révélait aucune différence significative au niveau des effets principaux des variables.

⁵ Comme près de 75% des élèves de programmes pré-universitaires ne terminent pas leur DEC en deux ans, plusieurs sont encore inscrits en «troisième année». De plus, les programmes techniques sont d'une durée de trois ans, et non deux comme les programmes réguliers.

Comme le souligne la présente l'étude, les élèves qui ne résident pas chez leurs parents semblent particulièrement mal réagir à des enseignants axés sur le développement de la personne ou sur le développement cognitif (baisse importante de ME identifiée, $p < 0,01$, et introjectée, $p < 0,01$). Pour les autres élèves qui résident chez leurs parents, ces enseignants ne semblent pas avoir d'impact particulier.

Toutefois, l'étude montre que les élèves ne résidant pas chez leurs parents réagissent bien à des enseignants au style mixte structuré ou axés sur les résultats puisqu'ils maintiennent leur motivation extrinsèque identifiée en présence de ces derniers. Pour les élèves qui ne résident plus chez leurs parents, comment expliquer qu'un enseignant structuré ait un impact plus positif et qu'un enseignant axé sur le développement de la personne ait un impact plus négatif au niveau de leur motivation scolaire ? Selon Hunt (1971), les individus ont besoin de structure, "*élément fondamental qui maintient l'identité personnelle et fournit à l'individu un ensemble de significations.*" (in Legendre, 1993, p. 1220). Lorsque la structure n'est pas procurée par la famille, les cégépiens pourraient être susceptibles de la rechercher ailleurs, comme par exemple auprès de leur enseignant.

À l'inverse, un élève qui ne réside plus chez ses parents aura plus d'occasions de se sentir autodéterminé que l'élève qui réside avec sa famille. Un enseignant axé sur le développement de la personne et sur l'autonomie devrait donc avoir un impact plus positif auprès du cégépien qui habite avec sa

famille. L'autodétermination procurée en classe par l'enseignant pourrait peut-être combler un des besoins de cet élève. Cette relation se retrouve à la Figure 7.8 qui montre l'instabilité des élèves qui ne résident pas chez leurs parents en présence d'un enseignant axé sur le développement de la personne ou sur le développement cognitif.

8.1.7.2 "sexe" X "nombre de sessions" L'interaction que l'on retrouve entre l'année de cheminement scolaire et la variation des types de motivation chez les garçons et les filles peut être expliquée par le haut taux de décrochage des garçons en première année au cégep. En deuxième année d'études collégiales, les candidats très amotivés ne semblent plus faire partie des rangs estudiantins. Ceux qui «persistent» sont plus motivés, et il est alors compréhensible que les filles connaissent une baisse de motivation plus élevée que les garçons. Toutefois, cette baisse reste modeste, et les filles demeurent, en moyenne, beaucoup plus motivées que les garçons.

8.1.7.3 "lieu de résidence" X "nombre de sessions"

Ensemble, les variables "*lieu de résidence*" et "*nombre de sessions complétées*" interagissent sur le changement de motivation scolaire. Il semble que l'élève qui réside chez ses parents ait une motivation extrinsèque par régulation externe relativement stable qui augmente graduellement chaque année. Par contre, l'élève qui n'habite plus chez ses parents connaît une baisse importante de motivation lors de sa deuxième année. La motivation extrinsèque par

régulation externe est souvent le fruit de pressions externes, et comme l'élève n'habite plus chez lui, la plus grande source de pression externe -les parents- est absente. C'est peut-être pourquoi cet élève obtient une baisse drastique de motivation extrinsèque par régulation externe par rapport à celui qui habite chez ses parents.

8.2 Recommandations

Of course, it is vital that teachers should be familiar with a wide range of teaching techniques and learning strategies: case studies, role play, discovery method, the use of audio-visual aids. They should constantly ask themselves [...] How can I, as a teacher, transmit information, arrange for practice, reassurance, guidance and activity so that every one of my highly mixed bunch of students is learning throughout the entire time the class meets ? (Shanley, 1986, p. 53).

8.2.1 Pour les enseignants

- structure
- variété
- planification
- connaissance de ses élèves

Comme le remarque Shanley, il faut que les enseignants évitent de se cantonner dans un style unique. Le style d'enseignement requiert de la variété, mais pas n'importe quelle variété, une variété structurée et planifiée, pour optimiser la qualité de la prestation pédagogique. Une meilleure connaissance des élèves pourrait permettre un enseignement plus adapté aux élèves. Par

exemple, l'étude montre qu'il y a un effet négatif de la variable "*nombre d'heures travaillées*" au niveau de la motivation scolaire. Si l'enseignant en est conscient, il pourra ajuster son enseignement en conséquence, et, par exemple, donner moins de devoirs ou les répartir sur une plus longue période de temps, être plus flexible pour les dates de remise de travaux, etc. De nombreuses autres recommandations pourraient ressortir de l'étude, mais c'est au lecteur de voir à s'approprier ce qui sera pertinent à sa pratique.

8.2.2 Pour les aides pédagogiques et autres professionnels

Suivi particulier des élèves "à risques":

- ceux qui travaillent plus de 10 heures par semaine;
- ceux qui sont fortement amotivés;
- ceux admis dans un programme non choisi;
- ceux qui ne résident pas chez leurs parents;
- ceux qui ont de nombreux échecs scolaires.

Comment ?

- encadrement serré des élèves "*à risques*";
- questionnaires aux nouveaux élèves pour déterminer le lieu de résidence, le nombre d'heures consacrées à un emploi à temps partiel au cours des études, etc.;
- questionnaire de motivation pour identifier les élèves fortement amotivés.

Les nouvelles politiques d'accueil des cégep sont intéressantes. En outre, elles assurent un encadrement plus important des nouveaux élèves en leur donnant une certaine structure. Cette structure semble, comme l'indiquent les résultats de l'étude, nécessaire aux cégépiens. La présente recherche montre que les aides pédagogiques devraient offrir une aide particulière aux élèves qui

travaillent plus de dix heures par semaine⁶, aux élèves qui ne résident pas chez leurs parents, aux élèves non motivés, et aux élèves admis dans un programme non choisi. Il serait du devoir de l'aide pédagogique ou du conseiller en information scolaire et professionnelle de revaloriser les professions rattachées aux sciences humaines, et de démontrer à l'élève les débouchés très intéressants dans ce domaine afin de lui donner un objectif professionnel, car comme le souligne Croizier (1993, p. 120): "*Rappelons-nous Sénèque: «Il n'y a pas de bon vent pour celui qui ne sait pas où il va».*"

⁶ À ce sujet, le cégep de la région de Montréal où s'est déroulée l'étude a produit un petit guide pour aider l'élève dans son cheminement scolaire, le *Guide de la Réussite: comment tirer le maximum de son passage au CEGEP*. Les auteurs y soulignent en page 2 : "*Un étudiant qui occupe un poste à temps partiel pour plus de 12 heures par semaine réduit considérablement ses chances de réussite*"...

8.3 Conclusion générale

You cannot improve the state of education without a model [...]. Yet the model [...] is not fixed but various. A choice of one reflects many political, practical, and cultural issues. Perhaps the best choice is not a choice of one, but an appreciation of the variety that is possible. The appreciation of that variety is what makes the practice of education something more than a scripted exercise in cultural rigidity.

(Jerome Bruner, 1985, p. 8).

Cette réflexion de Bruner souligne l'importance de l'éclectisme didactique; l'importance de sélectionner et d'emprunter aux différents styles d'enseignement, aux différentes approches, méthodes et stratégies les éléments qui semblent les meilleurs, quand ils sont conciliables, en fonction d'une situation pédagogique spécifique à traiter. Il faut varier son enseignement et non adopter un style unique et nécessairement limité. Brophy (1991), Entwistle (1981) et plusieurs autres chercheurs vantent les mérites du différent dans la classe; le différent planifié et structuré, pas l'anarchie comme le disait Neill (1966); pas un seul modèle d'enseignement, mais plusieurs soutiennent Joyce et Weil (1992): "*This is a call for not one, but a variety of models to guide the professional activities of a teacher.*" (p. 76).

Les résultats de l'étude révèlent un besoin à combler chez les cégépiens, celui de se sentir encadrés, structurés, «obligés» de travailler et de réussir à l'école. L'erreur de pensée courante est de traiter la formation des cégépiens comme on traite celle des élèves du secondaire. Le besoin d'autonomie, très difficile à combler dans un contexte d'école secondaire où l'élève est «noyé» de

règlements et d'interdits n'existe plus au cégep, milieu plus libre, édifié à l'image du «*peace and love*» des années soixante-dix.

REFERENCES

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., et TEASDALE, J.D. (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*. Journal of Abnormal Psychology, Vol. 87, pp. 49-74.
- ALEXANDER, P.A., et JUDY, J.E. (1988). *The interaction of domain specific and strategic knowledge in academic performance*. Review of Educational Research, Vol. 58, No 4, pp. 375-404.
- ALTET, M. (1988). *Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse*. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, (France), No 4-5, pp. 65-94.
- AMABILE, T. (1983). The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T. (1985). *Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 48, pp. 393-399.
- AMES, C., et AMES, R. (1985). Research on Motivation in Education, Vol. 1. New York: Academic Press, Inc.
- AMES, R., et AMES, C. (1984). Research on Motivation in Education, Vol. 2. New York: Academic Press, Inc.
- ANDERSON, C.S. (1943). *The Investigation of School Climate*. In G.R. AUSTIN and H. GARBER (Eds). Research on Exemplary Schools. New York: Academic Press.
- ANDERSON, H.H. (1943). *Domination and socially integrative behavior*. In: R.G. BARKER (Ed.), Child behavior and Development. New York, pp. 457-483.

- ANDERSON, L.W., et BURNS, R.B. (1989). Research in Classrooms. New York: Pergamon Press.
- ARENDS, R.I. (1991). Learning to Teach (2nd edition). New York: McGraw Hill Inc.
- ASPY, D., et ROEBUCK, F. (1990). On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas. Montréal: Actualisation.
- ATKINSON, J.W. (1970). The dynamic of action. New York: John Wiley and Sons.
- ATKINSON, J.W., et O'CONNOR, P.A. (1963). Effects of ability grouping in schools related to individual differences in achievement-related motivation. Final Report. Office of Education, Cooperative Research project. (ERIC, CD ROM).
- BAIRD, L.L. (1973). *Teaching Styles. An exploratory study of dimensions and effects*. Journal of Educational Psychology, Vol. 64, No 1, pp. 15-21.
- BAKER, G.A. (1990). *Teaching as Leading: Profiles of Excellence in the Open-Door College*. American Association of Community and Junior Colleges. Washington, D.C.
- BALL, S. (1977). Motivation in Education. New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall.
- BANDURA, A. (1982). *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. American Psychologist, Vol. 33, pp. 344-358.
- BANDURA, A. (1986). Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist, Vol. 44, pp. 1175-1184.
- BANDURA, A., et SCHUNK, D.H. (1981). *Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.41, pp. 586-598.
- BARR, A.S. (1948). *The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations*. Journal of experimental Education, Vol. 16, pp. 203-283.

- BARTON, J. M. (1990). *The Teacher as Critical Thinker*. Momentum, Vol. 21, No 4, pp. 20-22.
- BEDER, H.W., et VALENTINE, T. (1990). *Motivational profiles of adult basic education students*. Adult Education Quarterly. Vol. 40, pp. 78-94.
- BENNETT, N. (1976). Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books.
- BENTHAM, J. (1789). An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. Réimprimé dans "The Utilitarians" (1960). New York: Doubleday.
- BENWARE, C., et DECI, E.L. (1984). *Quality of learning with an active versus passive motivational set*. American Educational Research Journal, Vol. 21, pp. 755-765.
- BERLINER, D. (1983). *The Executive Functions of Teaching*. Instructor, Vol. 93, No 2, pp. 28-33.
- BERLINER, D. (1989). *Is Your Classroom Learning Oriented?* Instructor, Vol. 98, No 8, pp. 14-15.
- BERLINER, D., et CASANOVA, U. (1989). *Effective Schools: Teachers Make the Difference*. Instructor, Vol. 99, No 3, pp. 14-15.
- BETTENCOURT, E., GILLETT, M., GALL, M., et HULL, R. (1983). *Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement*. American Educational Research Journal, Vol. 20, pp. 435-450.
- BLAIS, M. R., et LACHANCE, L. (1992). Recherche-action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la Commission scolaire Saint-Jérôme. Montréal: Publications du laboratoire de motivation et de qualité de vie.
- BLINCO, P.M.A. (1992). *A cross-cultural study of task persistence of young children in Japan and the United States*. Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 23, No 3, pp. 407-415.
- BOCK, R.D. (1975). Multivariate Statistical Methods in Behavioral Research. New York: McGraw Hill.
- BOEKAERTS, M. (1986). *Motivation in theories of learning*. International Journal of Educational Research, Vol.10, pp. 129-141.

- BOGGIANO, A.K., et KATZ, P. (1991). *Maladaptive Achievement Patterns in Students: The Role of Teachers' Controlling Strategies*. Journal of Social Issues, Vol. 47, No 4, pp. 35-51.
- BOGGIANO, A.K.; MAIN, D.S., et KATZ, P.A. (1988). *Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 54, pp. 134-141.
- BORDELEAU, L. (1983). Le style d'enseignement des enseignantes-étudiantes en perfectionnement des maîtres au préscolaire et au primaire à l'UQAM. Mémoire présenté à l'UQAM comme exigence partielle de la maîtrise en éducation.
- BORICH, G.D. (1992). Effective Teaching Methods (Second Edition). New York: Macmillan Publishing Company.
- BOSSERT, S.T. (1978). *Classroom Structure and Teacher Authority*. Education and Urban Society, Vol. 11, No 1, pp. 49-59.
- BOWEN, C.E., et MADSEN, C.H. (1978). *Teaching Style: A Primary Determinant of Student Motivation*. Boston University Journal of Education, Vol. 160, No 4, pp. 16-24.
- BRAND, M. (1990). *Music Teachers: What Makes Them Great ?* Music Educators Journal. Vol. 77, No 2, pp. 22-25.
- BROOKFIELD, S.D. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- BROPHY, J. (1976). *Reflections on research in elementary schools*. Journal of Teacher Education, Vol. 27, pp. 31-34.
- BROPHY, J. (1991). Looking in Classrooms (5th ed.). New York: Harper Collins.
- BROPHY, J., et GOOD, T. (1970). *Teacher's Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data*. Journal of Educational Psychology, Vol. 61, pp. 365-374.
- BROPHY, J., et GOOD, T. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. In M.C. WITTRICK (Ed.). Handbook of Research on Teaching (3rd ed.). New York: Macmillan.

- BROSIOUS, J.A., et SMITH, L.R. (1990). The Impact of Teachers' Attractiveness and Gender on Students' Perception of the Teachers' Ability. USA: Rapport de recherche, University of Georgia. (ERIC No. 330641).
- BROWN, R. (1977). *College Students Perceived Effective Teaching Styles*. College Student Journal, Vol. 11, No 4.
- BRUNER, J. (1985). *Models of the Learner*. Educational Researcher, juillet.
- BRUNO, G. (1966). Cause III. citée par Emile Namer, Paris: Seghers. (première édition parue au XVIe siècle).
- BUCHANAN, N.K. (1987). *Factors Contributing to Mathematical Problem-Solving Performance: An Exploratory Study*. Educational Studies in Mathematics, Vol. 18, No 4, pp. 399-415.
- BURIEZ, R. (1981). *The Relation of Anglo- and Mexican-American Children's Locus of Control Beliefs to Parents and Teacher's Socialization Practices*. Child Development Chicago, Vol. 52, No 1, pp. 104-113.
- BUSSIS, A.M., CHITTENDEN, E.A., et AMAREL, M. (1976). Beyond Surface Curriculum. Boulder, Colorado: Westview Press.
- CAMPBELL, E.M., et CAMPBELL, W.J. (1978). *A Comparative Study of Teaching Styles in the State Secondary Schools of New Zealand and Queensland*. The Australian Journal of Education, Vol. 22, No 1, pp. 1-12.
- CHURCH, A., et TIMOTHY-KATIGBAK, M.S. (1992). *The Cultural Context of Academic Motives: A Comparison of Filipino and American College Students*. Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 23, No 1, pp. 40-58.
- CONDILLAC, L'ABBÉ DE (1960). Traité des sensations. Paris: PUF. (Première édition parue en 1754).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). Travail et études: Vigilance et accompagnement. Québec: Gouvernement du Québec.
- COOPER, R. (1973). *Task Characteristics and Intrinsic Motivation* . Human Relations, Vol. 26, pp. 387-413.
- COVICTON, M.V. (1993). A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform. New York: Cambridge University Press.

- CRAHAY, M. (1988). *L'analyse des processus d'enseignement: bilan des recherches menées par le Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège in Analyse des pratiques et formation des enseignants. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* (France), No 4-5, pp. 95-116.
- CRANE, D. (1992). The Next Canadian Century: Building a Competitive Economy. Toronto: Stoddart.
- CREEMERS, H.P.M. (1974). Teaching Styles. New York: Plenum.
- CROIZIER, M. (1993). Motivation, projet personnel, apprentissages. Paris: ESF.
- CSIKSZENTMILHALYI, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass.
- CSIKSZENTMILHALYI, M. (1978). *Intrinsic Rewards and emergent motivation*. In M.R. LEPPER et D. GREENE (Eds.), The hidden costs of reward (pp. 205-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CSIKSZENTMILHALYI, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row Publishers.
- DAOUST, H., VALLERAND, R.J., et BLAIS, M.R. (1988). *Motivation and education: A look at some important consequences. Canadian Psychology*, Vol. 29, p. 172.
- DASSA, C. (1973). Le problème de la fidélité de la mesure du changement dans les sciences humaines. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.
- DAVIS, O., et SLOBODIAN, J. (1967). *Teacher Behavior Towards Boys and Girls During First Grade Reading Instructions. American Educational Research Journal*, Vol. 4, pp. 261-270.
- De CORTE, E. (1990). Les fondements de l'action didactique (2e édition). Paris: Editions Universitaires.
- De LA GARANDERIE, A. (1991). La motivation: son éveil, son développement. Paris: Bayard.
- DE LANDSHEERE, G. (1969). Comment les maîtres enseignent, Analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles: Direction générale de l'Organisation des Études

- DeCHARMS, R.C. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press..
- DeCHARMS, R.C. (1976). Enhancing motivation: change in the classroom. New York: Irvington.
- DECI, E.L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 18, pp. 105-115.
- DECI, E.L. (1975). Intrinsic Motivation. New York: Plenum.
- DECI, E.L. (1980). The psychology of self-determination. Lexington, Mas: DC Heath.
- DECI, E.L., BETLEY, G., KAHLE, J., ABRAMS, L., et PORAC, J. (1981). *When trying to win: Competition and intrinsic motivation*. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 7, pp. 79-83.
- DECI, E.L., CONNELL, J.P., et RYAN, R.M. (1989). *Self-determination in a work organization*. Journal of Applied Psychology, Vol. 74, pp. 580-590.
- DECI, E.L., EGHRARI, H., PATRICK, B.C., et LEONE, D.R. (1992). Facilitating Internalization. Manuscrit inédit, University of Rochester.
- DECI, E.L., et PORAC, J. (1978). *Cognitive evaluation and human motivation*. In M. R. Lepper et D. Greene, The hidden cost of reward. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DECI, E.L., et RYAN, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1980). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 13, pp. 39-80.
- DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1987). *The support of autonomy and the control of behavior*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 53, pp. 1024-1037.
- DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. DIENSTBIER (Ed.). Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- DECI, E.L., NEZLEK, J., et SHEINMAN, L. (1981). *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.40, pp. 1-10.
- DECI, E.L., SCHWARTZ, A.J., SHEINMAN, L., et RYAN, R.M. (1981). *An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence*. Journal of Educational Psychology, Vol. 73, pp. 642-650.
- DeGROAT, A. et THOMPSON, G. (1949). *A Study of the Distribution of Teacher Approval and Disapproval among Sixth-grade Pupils*. Journal of Experimental Education, Vol. 18, pp. 57-75.
- DELCOURT, J. (1989). *Le décrochage et l'exclusion scolaires*. Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études (Belgique), Vol. 24, No 10, pp. 5-13.
- DEMERS, D. (1992). *Un pays malade de ses enfants*. Actualité, Montréal, pp. 26-35.
- DEWEY, J. (1902). École et société. Paris: PUF.
- DEWEY, J. (1962). L'enfant et les programmes. Paris: traduit de l'américain par L.S. Pidoux, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. (première édition parue en 1902).
- DIAZ SOTO, L. (1989). *Relationship between Home Environment and Intrinsic Versus Extrinsic Orientation of Higher Achieving and Lower Achieving Puerto Rican Children..* Educational Research Quarterly, Vol. 13, No 1, pp. 22-36.
- DIRECTION DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES ET DÉMOGRAPHIQUES (1992). Statistiques sur les cheminements scolaires. Québec: Gouvernement du Québec.
- DISASHI, L.N., et TISTAERT, G. (1984). *Le comportement de management des professeurs ou l'organisation et le contrôle des classes*. European Journal of Teacher Education Manchester, Vol. 7, No 2, pp. 155-165.
- DOCKING, R.A., et THORNTON, J.A. (1979). *Anxiety, achievement and cognitive incongruity*. The Journal of Education Hawthorn (Australia), Vol. 23, No 3, pp. 250-260.
- DONAVEL, D.F. (1990). Restructuring the High School: The Renaissance Program. (ERIC: ED321390).

- DUNKIN, M., et BIDDLE, B. (1974). The Study of Teaching. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- DUNN, R.S. et DUNN, K.J. (1979). *Learning Styles/Teaching Styles: Should they... Can they... be matched ?* Educational Leadership.
- DWECK, C.S. (1975). *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 31, pp. 674-685.
- DWECK, C.S. (1986). *Motivation processes affecting learning*. American Psychologist, Vol. 41, pp. 1040-1048.
- ECCLES, J.S. (1991). *Control versus Autonomy during Early Adolescence*. Journal of Social Issues, Vol. 47, No 4, pp. 53-68.
- ECONOMIC CANADIAN COUNCIL (1992). A Lot to Learn: Education and Training in Canada. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.
- ENTWISTLE, N. (1981). Styles of Learning and Teaching. New York: John Wiley & Sons.
- ENZLE, M.A., et ROSS, J.M. (1978). *Increasing and decreasing intrinsic interest with contingent rewards: A test of cognitive evaluation theory*. Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 14, pp. 588-597.
- EYSENCK, H.J. et EYSENCK, S.B.G. (1963). Eysenck Personality Inventory. London: University of London Press Ltd.
- FARR, B.J. (1971). Individual Differences in Learning Predicting One's More Effective Learning Modality. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- FAUPEL, K.C. (1989). *Adolescent psychic entropy: A response to unacknowledged fears*. Adolescence, Vol. 24, No 94, pp. 375-379.
- FEATHER, N.T., et RAPHELSON, A.C. (1974). *Fear of success in Australian and American Student Groups: Motive or Sex-role Stereotype?* Journal of Personality, Vol. 42, No 2, pp. 190-201.
- FELDMAN, K. A., et NEWCOMB, T. M.(1976). The Impact of College on Students. San Francisco: Jossey-Bass.

- FESTINGER, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row, Peterson.
- FISHER, C.D. (1978). *The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation*. Organizational Behavior and Human Performance, Vol. 21, pp. 273-288.
- FITZGERALD, J.A. (1987). Persistence on an impossible task: traditional feminine role influences. Ann Arbor, Michigan: University microfilms International
- FLANDERS, N.A. (1965). Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement. Washington, DC.: United States Department of Health, Education, and Welfare, Cooperative Research Monograph, No. 12. United States Government Printing Office.
- FLANDERS, N.A. (1972). Basic Teaching Skills Derived from a Model of Speaking and Listening. Teacher Education Division Publication Series. Report A72-19 (ERIC No. ED 088858).
- FLANDERS, N.A., et AMIDON, E.J. (1981). A Case Study of an Educational Innovation. St. Paul, Minesota: Amidon.
- FORNER, Y. (1989). *La motivation des lycéens de classe terminale: effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Vol. 18, No 2, pp. 139-153.
- FORQUIN, J-C. (1979). *La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965*. Revue française de pédagogie, No 49, pp. 87-99.
- FOWLER, W.J. (1989). School Size, School Characteristics, and School Outcomes. ERIC (AERA meeting, 1989). ED 307693.
- FREEMAN, B., et LANNING, W. (1989). *A multivariate analysis of the relationship between social power motivation and personality characteristics in college students*. Journal of College Students Development, Vol. 30, pp. 522-527.
- FUCHS, L.S., FUCHS, D., et TINDAL, G. (1986). Effects of mastery learning procedures on student achievement. Journal of Educational Research, Vol. 79, pp. 286-291.
- GAGNÉ, R. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement. Montréal: Les Éditions HRW Ltée.

- GARBARINO, J. (1975). *The impact of anticipated reward upon cross-aged tutoring*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 32, pp. 421-428.
- GARIBALDI, A.M. (1976). *Affective contributions of cooperative and group goal structure*. Journal of Educational Psychology, Vol. 71, pp. 788-794.
- GAYLE, G.M.H. (1980). A descriptive Analysis of Second Language Teaching Styles in The Oral Approach. Ottawa: University of Ottawa Press.
- GEORGE, M. (1990). *A Simultaneous Choice Modeling Approach*. Journal of Economic Education, Vol. 21, No 3, pp. 317-335.
- GETZELS, J.W., et JACKSON, P.W. (1963). *The teacher's personality and characteristics*. In N. L. GAGE (Ed.), Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
- GODEFROID, J. (1991). Psychologie. Montréal: HRW ltée.
- GORDON, T. (1981). Enseignants efficaces. Montréal: éditeurs Le Jour.
- GOTTFRIED, A.E. (1985). *Academic intrinsic motivation in elementary and junior high schools students*. Journal of Educational Psychology, Vol. 77, pp. 631-645.
- GOWER, L.A. (1987). *Games strategies: gender differences VS motivational differences*. Article présenté in *The annual convention of the southwestern psychological associaton*. New Orleans, L.A.
- GRAY, J., et SATTERLY, D. (1976) *A Chapter of Errors: Teaching Styles and Pupil Progress in Retrospect*. Educational Research Bucks (GBR), Vol. 19, No 1, pp 45-56.
- GREEN, L., et FOSTER, D. (1986). *Classroom Intrinsic Motivation: Effects of Scholastic Level, Teacher Orientation, and Gender*. Journal of Educational Research, Vol. 80. pp. 34-39.
- GROLNICK, W. S., RYAN, R. M., et DECI, E. L. (1991). *Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents*. Journal of Educational Psychology, Vol. 83, No 4, pp. 508-517.
- GROLNICK, W.S., et RYAN, R.M. (1987). *Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 52, pp. 890-898.

- GROLNICK, W.S., et RYAN, R.M. (1989). *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*. Journal of Educational Psychology, Vol. 81, pp. 143-154.
- GUÉNETTE, M. (1992). C'est pas facile: recueil de nouvelles sur la vie étudiante. Montréal: édition Suzanne Pépin.
- GUSKEY, T. R. (1988). Improving Student Learning in College Classrooms. New York: Springfield.
- HARACKIEWICZ, J.M. (1979). *The effects of reward contingency and performance feed-back on intrinsic motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 37, pp. 1352-1363.
- HARACKIEWICZ, J.M., et LARSON, J.R. (1986). *Managing motivation: The impact of supervisor feed-back on subordinate task interest*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 51, pp. 547-556.
- HARLOW, H.F. (1953). Mice, Monkeys, Men and Motives. Psychological Review, Vol. 60, pp. 23-32.
- HART, M. (1982). *Variables Affecting Adult Learning Projects*. Adult Education (GBR), Vol. 54, No 4, pp. 349-352.
- HARTER, S. (1980). *A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change*. Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 14. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HARTER, S. (1981). *A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components*. Developmental Psychology, Vol. 17, pp. 300-312.
- HARTER, S., et CONNELL, J.P. (1984). *A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientations*. In J. NICHOLLS (Ed.), The development of achievement motivation, Greenwich, CT: JAI Press.
- HAYNES, N.M., COMER, J.P., et HAMILTON-LEE, M. (1988). *Gender and achievement status differences on learning factors among black high school students*. Journal of educational research, Vol. 81, No 4, pp. 233-237.
- HECKHAUSEN, H. (1987). *Causal Attribution Patterns for Achievement Outcomes: Individual Differences, Possible Types and Their Origins*. in Metacognition,

- Motivation, and Understanding. Edité par Weinert et Kluwe. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- HEDDEN, S.K. (1990). *What have we learned about building student interest ?* Music Educational Journal, December, pp. 33-37.
- HENRY, G. (1990). *L'évaluation des résultats scolaires: motivations et réussite des élèves*. Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 13, No 2, pp. 69-83.
- HOUSEWORTH, S., et THIRER, J. (1982). Comparison of Motive to succeed, Motive to Avoid Failure, and Fear of Success Levels between Male and Female Intercollegiate Swimmers. (ERIC, ED244916)
- HUGHES, B.J., SULLIVAN, H.J., et BEAIRD, J. (1986). *Continuing motivation of boys and girls under differing evaluation conditions and achievement levels*. American Education Research Journal, Vol. 23, No 4, pp. 660-667.
- HULL, C.L. (1943). Principles of behaviour. New York: Appleton-Century-Crofts.
- HULL, C.L. (1952). A behaviour system. New Haven: Yale University.
- HUNT, D.E. (1971). Matching models in education: the coordination of teaching methods with student characteristics. Toronto: OISE.
- HUNT, D.E. (1976). Matching Models in Education (2nd ed.). Toronto: OISE.
- HURTIG, M., et RONDAL, J.A. (1977). Introduction à la psychologie de l'enfant. Vol. 3. Liège: Pierre Maldaga.
- HYMAN, R.T. (1975). Ways of Teaching. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- INGLEHART, M.R. (1987). *Garden differences in academic achievement -the result of cognitive or affective factors?* Article présenté à *The annual convention of the midwestern psychological association*. Chicago.
- IRWIN, F.W. (1971). Intentional behavior and motivation. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- JACKSON, P.W. (1990). Life in classrooms. New-York: Teachers of Colleges, Columbia university.

- JOHNSON, D.W., et AHLGREN, A. (1976). *Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling*. Journal of Educational Psychology, Vol. 68, pp. 92-102.
- JOHNSON, D.W., et JOHNSON, R.T. (1983). *The Socialisation and Achievement Crisis: Are Co-operative Learning Experiences the Solution?*. In L. BICKMAN (Ed.), Applied Social Psychology Annual. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- JOHNSON, D.W., et JOHNSON, R.T. (1985). *Motivational Processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations*. In R. AMES, et C. AMES (Eds), Research on Motivation in Education, Vol. 2: The Classroom Milieu. New York: Academic Press Inc.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., et ANDERSON, D. (1978). *Student cooperative, competitive, and individualistic attitudes, and attitudes toward schooling*. The Journal of Psychology, Vol. 100, pp. 183-199.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., et JOHNSON, E. (1992). Advanced Cooperative Learning. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., JOHNSON, J., et ANDERSON, D. (1976). *Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement*. Journal of Educational Psychology, Vol. 68, pp. 446-452.
- JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D., et SKON, L. (1981). *Effects of Co-operative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-analysis*. Psychological Bulletin, Vol. 89, pp. 47-62.
- JOHNSON, S. (1755). *A Dictionary of the English Language*. In M.H. ABRAMS (Ed.) (1986), THE NORTON ANTHOLOGY OF ENGLISH LITERATURE, fifth Edition, Volume 1.
- JONES, B.F. (1987). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JONES, P. (1971). Comparative Education: Purpose and Method. St Lucia: University of Queensland Press.

- JOYCE, B., et WEIL, M. (1992). Models of Teaching (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- JUNG, C.G. (1958). Les types psychologiques. Paris: PUF. (première édition parue en 1920).
- KASSIN, S.M. et LEPPER, M.R. (1984). *Oversufficient and insufficient justification effects: cognitive and behavioral development*. In R. Ames et C. Ames, Advances in Motivation and Achievement, Volume 3. New York: Academic Press Inc.
- KEEVES, J.P. (1986). *Motivation and School Learning*. International Journal of Education Research, Vol. 10, No 2, pp. 117-127.
- KERLINGER, F.N. (1967). *The Factor Structure and the Content of Perceptions of Desirable Characteristics of Teachers*. Educational and Psychological Measurement, Vol. 21, pp. 273-285.
- KERNEY, M. (1984). *A comparison of motivation to avoid success in males and females*. Journal of clinical psychology, Vol. 40, pp. 1005-1007.
- KHOI, LÊ THÀN (1981). l'éducation comparée. Paris: Armand Colin.
- KOESTNER, R., RYAN, R.M., BERNIERI, F., et HOLT, K. (1984). *Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity*. Journal of Personality, Vol. 52, pp. 233-248.
- KOUNIN, J.S. (1970). Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KRUGLANSKI, A.W. (1975). *The endogenous exogenous punishment in attribution theory*. Psychological Review, Vol. 82, pp. 387-406.
- KUHL, J. (1987). *Feeling versus Being Helpless: Metacognitive Mediation of Failure-Induced Performance Deficits*. In W. WEINER, et J. KLUWE (Eds), Metacognition, Motivation, and Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LACROIX, W.J. (1987). *Characteristics for Successful Professional Performance as Technology Education Teacher*. Journal of Epsilon Pi Tau, Vol. 13, No 2, pp. 32-39.

- LARCEBEAU, S. (1979). *Les choix professionnels d'élèves de classe terminale: premiers résultats d'une enquête*. L'orientation scolaire et professionnelle, No 3, pp. 215-244.
- LECOMTE, P. (1985). "Pourquoi votre fille est-elle muette..." ou réflexions sur la motivation en didactique des langues. Langues Modernes, France, Vol. 79, No 5, pp. 19-27.
- LEFEBVRE, R. (1992). *Québec a reçu 200 mémoires sur l'avenir des cégeps*. Le Devoir, No du 2 novembre.
- LEGENDRE, R. (1983). L'éducation totale. Montréal: Ville-Marie.
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Paris: Larousse.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Montréal-Paris: Guérin-Eska (sous presse).
- LEGGETT, E.L., et DWECK, C.S. (1987). Children's effort / ability reasoning: individual differences and motivational consequences. (ERIC ED283604).
- LEHRER, B.E., et HIERONYMUS, A.N. (1977). *Predicting achievement using intellectual, academic-motivational and selected non intellectual factors*. The Journal of Experimental Education Greely, Vol.45, No 4, pp. 44-50.
- LEPPER, M. (1980) *Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls*. Minnesota Symposium on Child Psychology, Volume 14. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LEPPER, M., et GREENE, D. (Eds), (1978). The hidden costs of reward. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LEPPER, M., et HODDELL, M. (1989). Research on Motivation in Education, Volume 3: Goals and Cognitions, NJ: Carol Ames et Rossell Ames.
- LEPPER, M.R., ROSS, L., et LAU, R.R. (1986). *Persistence of Inaccurate Beliefs About the Self: Perseverance Effects in the Classroom..* Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 50, No 3, pp. 482-491.
- LEVINE, L.S. (1971). The American Teacher: A Tentative Psychological Description. (ERIC, No. ED 054 068).

- LEVITIN, T., et CHANANIE, J. (1972). *Responses of Female Primary School Teachers to Sex-typed Behaviors in Male and Female Students*. Child Development, Vol. 45, pp. 1309-1316.
- LEWIN, K. (1936). Principles of topological psychology. New-York: McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1959). Psychologie dynamique. Paris: PUF.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., et WHITE, R.K., (1939). *Pattern of aggressive behavior in experimentally created social climates*. Journal of Social Psychology, Vol. 10, pp. 271-299.
- LEWIS, M. (1989). Consistency of children's causal attributions across content domains. (ERIC 306488).
- LINDGREN, H.C. (1980). Educational Psychology in the Classroom. New York: Oxford University Press.
- LLOYD, J., et BARENBLATT, L. (1984). *Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence and achievement*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 6, pp. 646-654.
- LOCKE, E.A. (1968). *Toward a Theory of Task Motivation and Incentives*. Organisational Behaviour and Human Performance, Vol. 3, pp. 157-189.
- LOCKE, E.A., SHAW, K.N., SAARI, L.M., et LATHAM, G.O. (1981). *Goal Setting and Task Performance: 1969-1980*. Psychological Bulletin, Vol. 90, pp. 125-152.
- LOCKE, J., (1959). An essay concerning human understanding. Annoté par Alexander Campbell Fraser. New York : Dover (2 volumes). Première édition parue au XVIIe siècle.
- LORD, F.M. (1956). *The measurement of growth*. Educational and Psychological Measurement, Vol. 16, pp. 421-437.
- LOSIER, G., VALLERAND, R.J., PROVENCHER, P., et LACHANCE, L. (1991). Une analyse temporelle de la relation entre la perception de compétence et la motivation. Trois-Rivières: Congrès annuel de Psychologie.
- LOUISELL, R.D., et DESCHAMPS, J. (1992). Developing a Teaching Style. New York: Harper Collins Publishers.

- LUSSIER, D. (1984). Les effets des activités d'échanges interlinguistiques sur le développement de la compétence de communication en langue seconde par enseignement traditionnel. Thèse de Doctorat présentée à l'Université Laval, Québec, Canada.
- LYNN, R. (1988). Educational Achievement in Japan: Lessons for the West. London: Macmillan Press.
- MACCOBY, E., et JACKLIN, C.N. (1975). The psychology of sex differences. Londres: Oxford University Press.
- MADDUX, C.D. (1985). *Preferences of Gifted Students for Selected Teacher Characteristics*. Gifted Child Quarterly, Vol. 29, No 4, pp. 160-163.
- MAEHR, M.L. (1982). Motivational factors in school achievement. Document commissionné par "The National Commission on Excellence in Education (NIE). États-Unis.
- MAEHR, M.L. (1983). Learning and motivation in the classroom. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MAEHR, M.L. (1984). *Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment*. In C. AMES et R. AMES (Eds), Research on Motivation in Education, Vol.I: Student Motivation. Maryland: University of Maryland.
- MAHLIOS, M.C. (1981). *Effects of Teacher-Student Cognitive Style on Patterns of Dyadic Classroom Interaction*. Journal of Experimental Education, Vol. 11, pp. 146-157.
- MAINES, D.R. (1983). Attribution processes out of mathematics for undergraduate students. (ERIC ED237342).
- MALONE, T., et LEPPER, M. (1987). *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning*. In R.E. SNOW et M.J. FARR (Eds). Aptitude, learning, and instruction: Vol. III. Cognitive and affective process Analyses. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MANNELL, R.C., ZUZANEK, J., et LARSON, R. (1988). *Leisure States and "Flow" Experiences: Testing Perceived Freedom and Intrinsic Motivation Hypotheses*. Journal of Leisure Research, Vol. 20, pp. 289-304.
- MARCO, N. (1974). *Life style, learning structure, congruence and student attitudes*. American Educational Research Journal, Vol. 11, No 2, pp. 203-209.

MARJORIBANKS, K. (1979). *Ethclass, the achievement syndrome and children's cognitive performance*. Journal of educational research Madison, Vol. 72, No 6, pp. 327-333.

MARSH, H.W. (1991). *Employment during high school: character building or a subversion of academic goals?* Sociology of Education, Vol. 64, No 3, pp. 172-189.

MASLOW, A.H. (1954). Motivation and personality. New-York: Harper & Row.

MASLOW, A.H. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). NewYork: Harper & Row.

MASSIALAS, B.G. et SPRAGUE, N.F. (1974). *Teaching Social Issues as Inquiry: A Clarification*. Social Education, Vol. 38, No 1, pp. 10-19 et 34-35.

MAY, S. (1985). *Shall I go to class this evening?* Adult education (London), Vol. 58, No 1, pp. 6-13.

McALPINE, L. (1992). Functions of Teaching. Notes de Cours non publiées, McGill University.

McCLELLAND, D.C. (1987). Human Motivation. New York: Cambridge University Press.

McCOWN, R.R., et ROOP, P. (1992). Educational Psychology and Classroom Practice: A Partnership. Boston, MA: Allyn and Bacon.

McGRAW, K.O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M.R. LEPPER & D. GREENE (Eds). The hidden costs of reward. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McGRAW, K.O., et McCULLERS, J.C. (1979). *Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set*. Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 15, pp. 285-294.

McKEACHIE, W.J. (1986). Teaching Tips. Lexington: D.C. Heath and Company.

MEDLEY, D.M. (1977). Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

- MEECE, J.L. (1993). *The Will to Learn*. Educational Researcher, Vol. 22, No 2, pp. 35-36.
- METZ, M.H. (1978). *Clashes in the classroom: The Importance of Norms for Authority*. Education and Urban Society, Vol. 11, No 1, pp. 13-47.
- MICHEL, S. (1991). Motivation, satisfaction et implication. In N. AUBERT, J-P. GUERE, J. JABES, H. LAROCHE, et S. MICHEL (Eds), Management, aspects humains et organisationnels. Paris: PUF.
- MILLER, N.E. (1959). *Liberalisation of basic S-R concepts: Extension to conflict behavior motivation and social learning*. In S. KOCH (Ed), Psychology: A study of a science, Volume 2. New York: McGraw-Hill.
- MILLER, R.I. (1966). *Education in a Changing Society*. In D. K. ADAMS (Ed). Introduction to Education: A Comparative Analysis. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE (1991a). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir, Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE (1991b). Les abandons au secondaire: profil sociodémographique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE (1991c). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE (1991d). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE (1991e). La réussite scolaire et la question de l'abandon des études.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE (1992). La rentabilité du diplôme.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1992a). REGARD sur l'enseignement collégial: Indicateurs sur la réussite des cours.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1992b). REGARD sur l'enseignement collégial: Indicateurs sur les cheminements scolaires.

- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1992c). REGARD sur l'enseignement collégial: Indicateurs sur les programmes.
- MITCHELL, J.V. (1969). *Education's challenge to psychology: The prediction of behavior from person-environment to interactions.* Review of Educational Research, Vol. 39, pp. 695-722.
- MITCHELL, J.V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. Journal of Research and Development in Education, Vol. 25, No 3, pp. 149-155.
- MITCHELL, T.R., et NEBEKER, D.M. (1973). *Expectancy theory predictions of academic effort and performance.* Journal of Applied Psychology, Vol. 57, No 1, pp. 61-67.
- MITZEL, H.E. (1982). *Teacher Characteristics.* In H.E. MITZEL (Ed), Encyclopedia of Educational Research, fifth Edition. New York: Macmillan Publishing.
- MOOK, D.G. (1987). Motivation: The Organization of Action. New York: W. W. Norton and Company.
- MORRISON, T.L. (1979). *Classroom Structure, Work Involvement, and Social Climate in Elementary School Classrooms.* Journal of Educational Psychology, Vol. 71, No 4, pp. 471-477.
- MORSH, J.E., et WILDER, E.W. (1954). In Identifying the effective instructor: A review of the quantitative studies. États-Unis: Personal Training Ressource.
- MORSTAIN, B.R. (1977). *Relationship of Student and Instructor Educational Orientations with Course Ratings.* Journal of Educational Psychology, Vol. 69, No 4, pp. 388-398.
- MOSSTON, M., et ASHWORTH, S. (1990). The Spectrum of Teaching Styles. New York: Longman.
- NEILL, A.S. (1966). La liberté -pas l'anarchie. Paris: Payot.
- NEMNI, M. (1986). *Les maux des maux.* In F. LIGIER et L. SAVOIE (Eds), Didactiques en question: Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde, Montréal: La lignée.
- NEWBLE, D., et CANNON, R. (1989) A handbook for teachers in universities & colleges. New-York: St. Martin's Press.

- NUTTIN, J. (1980). Motivation et Perspectives d'Avenir. Louvain, Belgique: PUL.
- NUTTIN, J. (1985). Théorie de la motivation humaine. Paris: PUF.
- OLIVER, D. et SHAVER, J. (1966). Teaching Public Issues in the High School. Boston: Houghton Mifflin Co.
- PARÉ, I. (1992a). *Plus de 30% des étudiants quittent le cégep par manque d'intérêt. Le Devoir*, (5 novembre).
- PARÉ, I. (1992b). *Il faut instruire plus de québécois. Le Devoir* (7 novembre).
- PARÉ, I. (1993). *Les cégeps scrutés à la loupe. Le Devoir* (26 janvier).
- PARKERSON, J.H., SCHILLER, D.P., LOMAX, R.G., et WALBERG, H.J. (1984). *Exploring Causal Models of Educational Achievement. Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, pp. 638-46.
- PATY-JOLY, A. (1989). Élaboration et expérimentation d'une stratégie du développement simultané des processus cognitifs et de la motivation, son incidence sur ces développements et sur les échecs des élèves de deuxième secondaire en difficulté d'apprentissage. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- PECK, R.F. (1962). The interplay of teacher and student characteristics that affect student learning. Attitudes, and coping skills. Final report of the teaching learning interaction study. (ERIC ED251454).
- PELLETIER, L. (1989). Une analyse des antécédents et des conséquences du style du superviseur sur la motivation intrinsèque/extrinsèque du subordonné. Thèse de Doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- PETERSON, C., et SELIGMAN, M.E.P. (1987). *Helplessness and Attributional Style in Depression..* In W. WEINERT et J. KLUWE (Eds), Metacognition, Motivation, and Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PETRI, H.L. (1990). Motivation: Theory, Research, and Applications. Belmont, CA: Wadsworth.
- PIAGET, J. (1966). La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin.
- PIAGET, J. (1970). L'épistémologie génétique. Paris: PUF.

- PINTRICH, P.R. (1986). Motivation and Learning Strategies interaction with Achievement. Article présenté in *The annual meeting of the AERA*, San Francisco, CA.
- PINTRICH, P.R., et MAEHR, M.L. (Eds). (1992). Advances in motivation and achievement: Vol. 7, Goals and self-regulatory proceses. Greenwich, CT: JAI Press.
- PITTMAN, T.S., DAVEY, M.E., ALAFAT, K.A., WETHERILL, K.V., et WIRSUL, N. A. (1980). *Informational vs controlling rewards, level of surveillance and intrinsic motivation*. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 6, pp. 228-233.
- POPHAM, W.J. (1992). *Appropriate Expectations for Content Judgments Regarding Teacher Licensure Tests*. Applied Measurement in Education, Vol. 5, No 4, pp. 285-301.
- POWERS, W.G. (1990). *Teacher Characteristics: A College Level Perspective*. Communication Education, Vol. 39, No 3, pp. 227-233.
- PROSPERITY INITIATIVE (1992). Inventing Our Future: A progress Report. Ottawa: Prosperity Initiative.
- PROSPERITY INITIATIVE (1993). Inventing Our Future: an Action Plan for Canada's Prosperity. Ottawa: Steering Group on Prosperity.
- PROVENCHER, G. (1982). *Les styles d'enseignement: ce qu'en disent les recherches*. Vie Pédagogique, No 17, pp. 4-7.
- RAMSDEN, P. (1992). Learning to Teach in Higher Education. NewYork: Routledge.
- RICHARDS, J.M. (1974). A simulation study comparing procedures for assessing individual educational growth. Center for Social Organization of Schools, Baltimore: The Johns Hopkins University.
- RIVARD, C. (1992). Décrocheurs scolaires. Montréal: Hurtubise HMH.
- ROBIDAS, G. (1989). Psychologie de l'apprentissage-enseignement personnalisé. Montréal: Behaviora
- ROGERS, C. (1951). Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.

- ROGERS, C. (1969). Freedom to Learn. New York: Harper & Ross.
- ROSENSHINE, B., et FURST, N. (1971). *Research on teacher performance criteria..*
In B. O. SMITH (Ed.), Research in Teacher Education; A Symposium.
Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ROUSE, L.P. (1983). *Social power in the college classroom: the impact of instructor resource manipulation and student dependance on graduate students' mood and morale.* American Educational Research Journal, Vol. 20, No 3, pp. 375-383.
- ROUSSEAU, J-J. (1966). Émile ou de l'Éducation. Paris: Flammarion. (première édition parue en 1762).
- ROUSSEAU, J-J. (1988). Sur les sciences et les arts. Québec: Le griffon d'argile. (publié pour la première fois en 1750) .
- ROY, D. (1991). Étude de l'importance de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Rimouski: Cégep de Rimouski, service de recherche et perfectionnement.
- ROY, P-A. (1993). *Cégeps: l'art de manquer un tournant*. Le Devoir, (6 août).
- RUSSELL, W.A. (Ed.) (1970). Milestones in Motivation: contribution to the psychology of drive and purpose. New York: Appleton-Century Crafts.
- RYAN, K., et PHILLIPS, D.H. (1983). *Teacher characteristics* . In H. E. MITZEL (Ed.). Encyclopedia of Educational Research, Fifth Edition. New York: Macmillan Publishers.
- RYAN, R.M., CONNELL, J.P., et DECI, E.L. (1985). *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education*. In Research on Motivation in Education, Vol.I: Student Motivation. University of Maryland: C. Ames et R. Ames editions.
- RYAN, R.M., CONNELL, J.P., et GROLNICK, W.S. (sous presse). *When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school*. In A.K. BOGGIANO et T.S. PITTMAN (Eds), Achievement and motivation: A social-developmental perspective. Cambridge University Press.
- RYAN, R.M., et CONNELL, J.P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 57, pp. 749-761.

- RYAN, R.M., et GROLNICK, W.S. (1986). *Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions.* Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 50, pp. 550-558.
- RYAN, R.M., et STILLER, J. (1992). *The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning.* In P.R. PINTRICH & M. MAEHR (Eds.), Advances in motivation and achievement: Vol. 7, Goals and self-regulatory processes. Greenwich, CT: JAI Press.
- RYANS, D.G. (1960). Characteristics of Teachers. Washington, D.C.: American Council on Education.
- SANSFAÇON, J-R. (1992). *Le cégep, ce galeux.* Le Devoir (1er Novembre).
- SANSONE, C., SACHAU, D.A., et WEIR, C. (1989). *Effects of Instruction on Intrinsic Interest: The Importance of Context.* Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 57, pp. 819-829.
- SARACHO, O.N., et DAYTON, C.M. (1980). *Relationship of Teachers' Cognitive Styles to Pupils' Academic Achievement Gains.* Journal of Educational Psychology, Vol. 72, No 4, pp. 544-549.
- SARTRE, J-P. (1943). L'Être et le néant. Paris: Tel Gallimard.
- SASS, E.J. (1989). *Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us.* Teaching of Psychology, Vol. 16, No 2, pp. 86-88.
- SCHALOCK, D. (1979). *Research on teacher selection.* In C.D. BERLINER (Ed.), Review of Research in Education. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: W.H. Freeman.
- SELIGMAN, M.E.P., et MEIER, S.F. (1967). *Failure to escape traumatic shock.* Journal of Experimental Psychology, Vol. 74, pp. 1-9.
- SENELLE, G. (1982). *Enseignements et enseignés: acteurs dans une même pièce.* Revue de la direction générale de l'organisation des études Bruxelles, Vol.17, No 1, pp. 13-16.

- SHANLEY, A. (1986). *Maintaining Student Motivation*. Adult Education GBR. Vol. 59, No 1, pp. 51-53.
- SHAW, E.L., et DOAN, R.L. (1990). *Attitudes and achievement between male and female second and fifth grade science students*. Article présenté in *The Annual Convention of the Southwestern Psychological Association*. New Orleans, L.A.
- SHAW, R., et BUNT, M.M. (1979). *Behavior of College students when matched or mismatched for course structure*. Journal of Educational Reserach, Vol. 73, No 1, pp. 41-45.
- SHUMSKY, A. (1965). In Search of Teaching Style. New York: Meredith Corporation.
- SILVER, H.F., HANSON, J.R., et STRONG (1980). Teaching Style Inventory. Moorestown, NJ: Hanson Silver Strong & Associates Inc.
- SKINNER, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York: International Universities Press.
- SKINNER, B.F. (1968). La révolution scientifique de l'enseignement. Paris: Éditions Robert Laffont.
- SKINNER, E.A. (1991). Development and Perceived Control. A dynamic Model of Action in Context. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education.
- SLAVIN, R.E. (1977). *Classroom Reward Structure: An Analytic and Practical Review*. Review of Educational Research, Vol. 47, pp. 633-650.
- SMITH, D.K. (1978). *Teacher Styles of Classroom Management*. Journal of Educational Research, Vol. 71, No 5, pp. 277-282.
- SNEDECOR, G.W., et COCHRAN, W.G. (1967). Statistical methods. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- SOLOMON, D., et KENDALL, A.J. (1976). *Individual characteristics and children's performance in "open" and "traditional" classroom settings*. Journal of Educaitional Psychology, Vol. 68, pp. 613-625.
- SPAULDING, C.L. (1992). Motivation in the Classroom. New York: McGraw-Hill.

- SPENCE, K.W. (1956). Behavior theory and conditioning. New Haven, CT: Yale University Press.
- STAKE, J. E., et GRANGER, C. R. (1978). *Same-Sex and Opposite-Sex Teacher Model Influences on Science Career Commitment among High School Students*. Journal of Educational Psychology, Vol. 70, No 2, pp. 180-186.
- STIPECK, D.J. (1988). Motivation to learn : from theory to practice. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Logiques
- THORNELL, J.G. (1977). *Individual Differences in Cognitive Styles and the Guidance Variable in Instruction*. Journal of Experimental Education, Vol. 45, No 4, pp. 9-12.
- TOBIN, K. (1988). *Active Teaching for Higher Cognitive Learning in Science*. International Journal of Science Education, Vol. 10, No 1, pp. 17-27.
- TOHIDI, N. (1984). *Sex differences in achievement/ Career motivation of Iranian boys and girls*. Sex roles, Vol. 11, No 5-6, pp. 467-484.
- TOULIATOS, J., et LINDHOLM, B.W. (1977). *Correlates of attitudes toward the female sex role and achievement, affiliation and power motivation of college women*. Adolescence Roselyn HTS, Vol. 12, No 48, pp. 461-470.
- TUCKMAN, B.W., STEBER, J.M., HYMAN, R.T. (1979). *Judging the Effectiveness of Teaching Styles: The Perception of Principals*. Educational Administration Quarterly, Vol. 15, No 1, pp. 105-115.
- TURNER, R.L. (1979). *The Value of Variety in Teaching Styles*. Educational Leadership.
- TYLER, L.E. (1969). *Sex differences*. In R.L. EBEL (Ed.), Encyclopedia of educational research (4th ed.). Toronto: Macmillan.
- VALLERAND, R.J. (1992). Toward a Hierarchical Interactionist Model of Human Motivation. Manuscrit inédit, Université du Québec à Montréal.
- VALLERAND, R.J., BLAIS, M., BRIÈRE, N., et PELLETIER, L. (1989). *Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation*. Revue canadienne des sciences du comportement, Vol. 21, pp. 323-349.

- VALLERAND, R.J., et BISSONETTE, R. (1992). *Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study*. Journal of Personality, Vol. 60, No 3, pp. 599-620.
- VALLERAND, R.J., et BLAIS, M.R. (1987). Vers une conceptualisation tripartite de la MI; La MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. Manuscrit inédit, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal
- VALLERAND, R.J., et HALLIWELL, W.R. (1983). *Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque: Revue et critiques*. Psychologie Canadienne, Vol.24, pp.243-256.
- VALLERAND, R.J., et REID, G. (1990). *Motivation and special populations: Theory, research, and implications regarding motor behaviour*. In G. REID (Ed), Problems in Movement Control. North-Holland: Elsevier Science Publishers.
- VALLERAND, R.J., et SÉNÉCAL, C.B., (1992). *Une analyse motivationnelle de l'abandon des études*. Apprentissage et socialisation, 1er trimestre.
- VALLERAND, R.J., et THILL, E. (sous presse). Introduction à la psychologie de la motivation. Montréal: Études Vivantes.
- VALLERAND, R.J., et THILL, E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Montréal: Études Vivantes.
- VALLERAND, R.J., GAUVIN, L.I., et HALLIWELL, W.R. (1986). *Negative effects of competition on children's intrinsic motivation*. Journal of Social Psychology, Vol. 126, pp. 649-657.
- VAN DALEN, D.B. (1966). Understanding Educational Research: an introduction. New York: McGraw-Hill Book Cie.
- VREDEVELD, G.M., et JEONG, J-H. (1990). *Market efficiency and student-teacher goal agreement in the high school economics course: A simultaneous choice modeling approach*. Journal of Economic Education, Vol. 21, No 3, pp. 317-335.
- WALBERG, H.J. (1979). *The quiet revolution in educational research*. Phi Delta Kappan, Vol. 61, No 3, pp. 179-182.

- WALBERG, H.J.(1984). *The achievement productivity of psychological variables: A replication and extension in Rajasthan, Indian*. Alberta Journal of Educational Research, Vol. 30, No 3, pp. 171-178.
- WATSON, John B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. Psychological Review, No 20, pp 158-177.
- WEINER, B. (1983). *Sme methodological pitfalls in attributional research*. Journal of educaton psychology, Vol. 75, No 4, pp. 530-543.
- WEINER, B. (1985). Human Motivation. New-York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. NewYork: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1990). *History of motivational research in education*. Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No 4, pp. 616-622.
- WEINERT, F.E. (1987). *Introduction and Overview: Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding*. in F.E. WEINERT et J. KLUWE (Eds), Metacognition, Motivation, and Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- WEINSTEIN, C.E., LIMMERMAN, S.A., et PALMER, D.R. (1985). Assessing Learning Strategies: The design and development of the LASSI. Austin: University of Texas.
- WESTON, P. (Ed.) (1989). Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- WHITE, R.W. (1959). *Motivation reconsidered; The concept of competence*. Psychological Review, Vol. 66, pp. 297-333.
- WILKES, D. (1992). Schools for the 21st Century: New Roles for Teachers and Principals. (ERIC, ED345345).
- WRIGHT, C. (1984). Stereotyping: "Teacher" and "Good Teacher" Characteristics. Paper presented at the Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association). (ERIC ED 255533).
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A., et MARTINEZ-PONS, M. (1992). *Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting*. American Educational Research Journal, Vol. 29, No 3, pp. 663-676.
- ZIMMERMAN, B.J., et SCHUNK, D.H. (Eds) (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice. New York: Springer-Verlag.

ZIV, A. (1988). *Teaching and Learning with Humour: Experiment and Replication*.
The Journal of Experimental Education, Vol. 57, No 1, pp. 5-15.

APPENDICE A

A) Le niveau de motivation des élèves, au pré-test et au post-test.

Les Tableaux A.1 et A.2 indiquent les moyennes, les modes, les médianes, les scores maximaux et minimaux ainsi que les niveaux de variances obtenus pour les différents types de motivation, au pré-test et au post-test.

Tableau A.1 Moyennes des sous-échelles de motivation de l'EME, au pré-test (n=2434, âge moyen=19 ans).

	Moyenne	Mode	Mediane	Max.	Min.	Variance	(\bar{x}) Sujets féminins	(\bar{x}) Sujets masculins
Amotivation	1.40	1.00	1.00	7.00	1.00	0.63	1.30	1.58
ME par regulation externe	4.94	7.00	5.25	7.00	1.00	2.24	4.88	5.05
ME par régulation Introjectée	4.46	4.50	4.50	7.00	1.00	2.48	4.59	4.20
ME par régulation Identifiée	5.66	7.00	5.75	7.00	1.00	1.09	5.76	5.46
Motivation Intrinsèque*	4.72	4.83	4.83	7.00	1.00	1.33	4.87	4.42

*Note: Cette composante est l'ensemble ou le regroupement des trois types de motivation intrinsèque.

Tableau A.2 Moyennes des sous-échelles de motivation de l'EME, au pré-test (n=1897, âge moyen=19 ans).

	Moyenne	Mode	Mediane	Max.	Min.	Variance	(\bar{x}) Sujets féminins	(\bar{x}) Sujets masculins
Amotivation (absence de mot.)	1.61	1.00	1.00	7.00	1.00	1.06	1.51	1.8
Régulation Externe	5.00	7.00	5.20	7.00	1.00	2.18	4.98	5.08
Régulation Introjectée	4.40	4.00	4.50	7.00	1.00	2.53	4.57	4.10

Régulation Identifiée	5.41	5.25	5.50	7.00	1.00	1.30	5.53	5.20
Motivation Intrinsèque*	4.72	4.83	4.83	7.00	1.00	1.33	4.77	4.28

*Note: Cette composante est l'ensemble ou le regroupement des trois types de motivation intrinsèque.

ANNEXE II