



Université de Montréal

Le cours collégial de mise à niveau en français :  
l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité

Par  
Isabelle Cabot

Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de doctorat  
en psychopédagogie

Janvier 2012

© Isabelle Cabot, 2012.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Le cours collégial de mise à niveau en français :  
l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité

présentée par :  
Isabelle Cabot

a été évaluée par un jury composé par les personnes suivantes :

François Bowen, président du jury

Roch Chouinard, directeur de recherche

Simon Larose, examinateur externe

Pascale Lefrançois, membre du jury

François Bowen, représentant du doyen de la FÉS

## Résumé

Cette thèse présente une exploration de l'impact que des enseignants peuvent exercer sur le développement de l'intérêt d'étudiants envers leur discipline d'enseignement. Le problème visé par l'étude était le faible niveau de maîtrise de l'orthographe des collégiens du cours de mise à niveau en français et le taux d'échec important à ce cours. Spécifiquement, l'objectif de l'étude était d'évaluer un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité ayant pour but de stimuler le développement de l'intérêt de collégiens envers leur cours de mise à niveau en français (MNF). Le dispositif a consisté en un pairage entre un cours moins apprécié des collégiens (le cours de MNF) et un cours très populaire (un cours de psychologie de la sexualité). Ces deux cours ont donc été planifiés en construisant entre eux le plus possible de liens facilement perceptibles par les étudiants. Les écrits théoriques permettaient de croire qu'un intérêt envers le cours de MNF pourrait émerger si l'on menait, dans le cours de français, des activités d'apprentissage utilisant les notions étudiées dans le cours de psychologie. De plus, la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006) laissait anticiper un approfondissement de cet intérêt envers la matière en général (le français) et non seulement envers le cours. Par ailleurs, la littérature du champ de la motivation scolaire permettait de s'attendre à ce que cet intérêt soit lié à une plus grande perception de l'utilité du cours de MNF de la part des étudiants, ainsi qu'à un meilleur engagement et un meilleur rendement.

Pour vérifier ces hypothèses, un devis quasi-expérimental avec condition témoin et suivi longitudinal a été adopté. Le groupe expérimental (GE) était composé de 27 collégiens inscrits aux deux cours : le cours de MNF et le cours de psychologie de la sexualité. Le groupe témoin (GT) était composé de 79 collégiens inscrits au cours de MNF sans être exposés à une condition d'interdisciplinarité. L'intérêt, l'utilité, l'engagement cognitif et l'engagement comportemental ont été mesurés à l'aide d'échelles de type *Likert*. De plus, la prise des présences en classe par les enseignants a été utilisée comme mesure supplémentaire de l'engagement comportemental. Le rendement, représenté par la performance en orthographe, a été évalué par l'administration d'une dictée avant puis après l'intervention. Les résultats d'une analyse de multivariance (MANOVA) ont révélé un intérêt envers le cours de MNF significativement plus grand après l'intervention pour le GE, comparativement au GT, tout comme une plus grande perception de l'utilité du cours et un meilleur engagement comportemental. Concernant le rendement en orthographe, le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale a diminué davantage entre les

deux temps de mesure pour le GE comparativement au GT. Cette différence est significative. Ces résultats suggèrent de valoriser l'interdisciplinarité dans l'enseignement au collégial.

**Mots-clés : Intérêt, utilité, engagement, rendement, motivation, interdisciplinarité, apprentissage**

## Abstract

This thesis presents an exploration of the influence that teacher can have on student's development of interest toward the courses they give. The formal goal of this study was to evaluate a pedagogical intervention focusing on interdisciplinary in order to stimulate the interest of college students for their Preparatory French course (PF). This pedagogical process consisted of a linkage between two courses: one less appreciated by the students (PF) and one chosen for interest by the students (a psychology of sexuality course). Then, as much links as possible have been planed between these courses. From the literature, it was possible to believe that an interest for the PF course would emerge if French learning activities were done, using notions studied in the psychology course. The Hidi's and Renninger's (2006) theory about development of interest let anticipate the development of the interest for learning French. Plus, school motivation's literature let expect that this interest would be associate with a higher perception of utility for the PF course from the students, a better engagement in this course and a better performance in written orthography.

To evaluate this intervention, a quasi-experimental design with a control condition and quantitative methodology has been adopted. The experimental group (EG) was composed of 27 college students registered in the two courses: the PF course and the psychology of sexuality course. The control group (CG) was composed of 79 college students registered in the PF course without being exposed to any interdisciplinary condition. *Likert* scales were used to measure interest and utility. *Likert* scales and presences in class noted by the teachers were used to measure engagement. A dictation, administered before and after the intervention, measured the performance in written orthography. The results of a multivariate analysis (MANOVA) revealed higher interest scores for the EG at the end of the semester, compared to the CG, as for perceived utility and behavioral engagement. For the orthographic performance, the number of orthographic grammatical mistakes was significantly lower for the EG after the intervention, compared to the CG. These results are discussed in the light of scientific literature. They suggest according more value to interdisciplinary in the teaching practices in college.

**Key words: interest, utility, involvement, performance, motivation, cross curricular, learning**

## Table des matières

Résumé .....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures .....	vii
Liste des abréviations.....	vii
Remerciements .....	viii
Introduction .....	1
Chapitre 1 : Problématique.....	4
1.1 Contexte des difficultés liées à la qualité du français écrit des collégiens .....	4
1.2 Conséquences de ces difficultés .....	7
1.3 Le manque de motivation : une des causes du problème .....	8
1.4 Objectif général de l'étude .....	10
Chapitre 2 : Recension des écrits.....	11
2.1 L'intérêt scolaire – définition du concept.....	13
2.1.1 Développement de l'intérêt.....	17
2.1.2 L'utilité : un concept apparenté.....	22
2.2 Le concept d'engagement.....	24
2.3 Liens entre l'intérêt, l'engagement et le rendement .....	26
2.4 L'interdisciplinarité : un moyen de susciter et soutenir l'intérêt .....	33
2.5 Objectif spécifique de l'étude .....	39
Chapitre 3 : Méthode.....	42
3.1 Description du dispositif d'intervention .....	42
3.1.1 La condition expérimentale : le pairage interdisciplinaire .....	43
3.1.2 La condition témoin .....	47
3.2 Type de recherche et déroulement .....	47
3.3 Description de l'échantillon .....	48
3.4 Description des instruments de mesure.....	50
3.4.1 Les échelles d'intérêt et de valeur .....	50
3.4.4 Mesures de l'engagement .....	53
3.4.5 Mesures du rendement en orthographe .....	54
3.5 Vérification et ajustement des instruments de mesure .....	55
3.5.1 Les trois échelles pré-test : intérêt situationnel, intérêt personnel et valeur utilitaire ..	56
3.5.2 Les échelles post-test : l'intérêt situationnel et la valeur utilitaire. ....	57
3.5.3 Les échelles d'engagement .....	58
3.5.4 Rapport d'absences consignées par les enseignants de français .....	61

3.5.5 Mesure de rendement en orthographe: la dictée .....	61
3.6 Vérification des postulats .....	62
3.6.1 La normalité de la distribution des données .....	62
3.6.2 L'homogénéité des variances .....	63
3.7 Plan d'analyse .....	63
3.7.1 Différence d'intérêt et d'utilité, entre les deux groupes, aux deux temps de mesure (sous-objectif 1). .....	63
3.7.2 Différence d'engagement entre les deux groupes (sous-objectif 2) .....	64
3.7.3 Analyse du rendement en orthographe (sous-objectif 3) .....	64
3.7.4 Tableau récapitulatif de l'analyse des données.....	64
Chapitre 4 : Résultats .....	66
4.1 L'évolution de l'intérêt et de la valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français .....	68
4.2 L'engagement et l'assiduité en classe.....	72
4.3 Le rendement en orthographe .....	73
Chapitre 5 : Discussion .....	78
5.1 L'intérêt envers le cours de mise à niveau en français et envers la langue française, ainsi que la valeur utilitaire accordée à l'apprentissage du français. ....	79
5.2 L'engagement dans le cours de français.....	83
5.3 Le rendement en orthographe. ....	84
5.4 Appréciation générale de l'intervention.....	85
Conclusion.....	87
6.1 Contribution scientifique .....	87
6.2 Contribution sociale.....	89
6.4 Limites de l'étude.....	90
6.5 Recherches à venir et recommandations au milieu de pratique.....	91
Références .....	94
Annexe 1 .....	xcv
Annexe 2 .....	xcv
Annexe 3 .....	xcv
Annexe 4 .....	xcv

## Liste des tableaux

Tableau 3.1 Description du groupe expérimental et du groupe témoin .....	49
Tableau 3.2 Items pré-expérimentaux et indices de saturation factorielle des échelles d'intérêt situationnel, d'intérêt personnel et de valeur utilitaire. ....	57
Tableau 3.3 Items post-tests et indices de saturation factorielle des échelles d'intérêt situationnel et de valeur utilitaire. ....	57
Tableau 3.4 Items et sous-échelles d'engagement comportemental. ....	59
Tableau 3.5 Items et sous-échelles d'engagement cognitif. ....	61
Tableau 3.6 Synthèse des analyses quantitatives planifiées, en lien avec les sous-objectifs de recherche et les instruments de mesure utilisés.....	65
Tableau 4.1 Matrice des coefficients de corrélation de Pearson entre les variables principales. ....	67
Tableau 4.2 Moyennes et (écarts-types) et effets distincts de l'intérêt pour les cours de français et du groupe sur l'intérêt pour le cours de MNF : valeurs de $F$ , degré de signification et tailles d'effet (ANCOVA).....	69
Tableau 4.3 Moyennes et (écarts-types) et effets distincts de l'intérêt pour les cours de français et du groupe sur l'intérêt pour le cours de MNF : valeurs de $F$ , degré de signification et tailles d'effet (ANCOVA).....	70
Tableau 4.4 Moyennes, (écarts-types), valeurs de $F$ , degré de signification et tailles d'effet selon le groupe et le temps de mesure. ....	71
Tableau 4.5 Résultats des tests univariés pour les variables d'engagement. ....	72
Tableau 4.6 Nombre moyen d'erreurs, (écarts-types), valeurs de $F$ , degré de signification et tailles d'effet des trois variables (erreurs de grammaire, d'accord et d'orthographe) en tenant compte des groupes et des temps de mesure.....	74

## Liste des figures

Figure 4.1 Différence d'intérêt situationnel entre les groupes selon le temps de la prise de mesure. ....	70
Figure 4.2 Différence de valeur utilitaire entre les deux groupes selon le temps de la prise de mesure. ....	71
Figure 4.3 Évolution du nombre d'erreurs de grammaire commises selon le groupe. ....	74

## Liste des abréviations

ANOVA — Analyse de variance (de l'anglais : ANalyse Of VAriance)
ANCOVA — Analyse de covariance (de l'anglais : Analyse of COVAriance)
CEEC — Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial
GE — Groupe Expérimental
GT — Groupe Témoin
MELS — Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MNF — Mise à Niveau en Français
QRG — Questionnaire de Renseignements Généraux

## Remerciements

Je veux d'abord remercier monsieur **Roch Chouinard**, mon directeur de thèse, pour avoir accepté de me guider dans ce projet. J'ai TELLEMENT appris à travers son accompagnement que je me sens suffisamment outillée et prête à me lancer dans tous les projets de recherche que j'ai en tête. Merci Roch! ☺

De plus, je tiens à souligner la collaboration de **François Cloutier**, enseignant de français au cégep St-Jean-sur-Richelieu, à cette étude. François a été mon complice du quotidien dans cette aventure. Tout au long de celle-ci, notre collaboration s'est transformée en une amitié créant un contexte de plaisir autour de cette recherche sérieuse. Devant les difficultés, ce plaisir partagé ensemble a contribué à l'aboutissement de cette étude. Merci, François, pour ton soutien sans bornes, jusqu'à la fin... ✨

Cette recherche n'aurait pas été la même sans l'appui inestimable de **Lucie Lahaie**, directrice des études du cégep St-Jean-sur-Richelieu. Lucie est la première personne ayant dit « Oui » à l'idée de cette recherche. Certains obstacles n'auraient pu être surmontés sans elle. Lucie! *Fiou!* Une chance que tu existes! ✨

Par ailleurs, cette étude a été financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (**PAREA**) du MELS. Ce programme de subventions à la recherche, spécifique au niveau collégial, finance l'allègement de la charge d'enseignement aux enseignants qui s'engagent en recherche. Sans cette possibilité, je ne me serais probablement pas engagée dans le processus doctoral. Je conseille à tous les acteurs du milieu collégial désirant faire de la recherche de prendre connaissance des opportunités offertes par le PAREA.

Merci à tous les étudiants et aux enseignants de français qui ont accepté de participer à cette étude. Votre générosité a permis d'obtenir des réponses à certaines questions pertinentes. Pour moi, le fait de participer à une étude est un geste, parfois simple, qui tient son importance dans la possibilité qu'il donne de « s'élever » collectivement. Merci à toutes et à tous.

J'envoie un clin d'œil espiègle à tous mes amis-es et à ma famille qui m'ont soutenue moralement et qui n'ont cessé de m'envoyer de l'énergie positive. Merci à tous ceux et celles qui m'ont supportée à leur façon durant ces quatre années, en particulier **Anita, Patricia, Josée, Nathalie, Catherine, Éric et Sophie**, mes « **matheux** », « **ma gang** » d'**incroyables**, et tous les autres.

Enfin, un merci plein de tendresse à mon **Jean-Philippe**, mon âme sœur, grâce à qui chaque jour de ma vie est plus beau, plus doux, plus parfumé, coloré, goûteux,... Il m'accompagne dans la vie de manière tellement sécurisante que j'ai l'impression d'avoir des ailes et de pouvoir accomplir n'importe quoi! ♥

## Introduction

La présente étude visait à vérifier un phénomène intuitivement bien connu : le transfert de l'énergie motivationnelle ressentie pour un objet d'intérêt, vers un objet peu intéressant, lorsque ces deux objets sont appariés. Par exemple, écouter de la musique qu'on aime pour rendre une tâche ménagère plus agréable ou effectuer une tâche lourde intellectuellement dans un bel environnement apprécié. Par ce type de pairage, on a souvent la sensation qu'une sorte de transfert d'intérêt s'effectue en soi et rend l'activité initialement déplaisante beaucoup plus agréable. Par la présente étude, on cherchait à vérifier si un tel transfert pourrait être vécu dans un contexte scolaire, par des étudiants éprouvant des difficultés. Dans l'éventualité où ce transfert serait vécu, la littérature permettait de croire que le nouvel intérêt ressenti pour un cours peu apprécié au départ serait associé à une plus grande perception d'utilité liée à ce cours, à un meilleur engagement, ainsi qu'à un meilleur rendement. En effet, ce projet de recherche apparaissait utile dans la mesure où il pourrait faciliter la réussite scolaire de collégiens éprouvant des difficultés.

Sur le plan scientifique, l'objet d'étude est le concept d'intérêt. On cherchait à mieux comprendre son incidence sur l'engagement et le rendement, et à le détecter par des mesures concrètes. De plus, on visait à l'influencer. À vérifier si, en plaçant les étudiants dans un contexte interdisciplinaire, inspiré par l'idée de pairage décrit au paragraphe précédent, un changement d'intérêt serait rapporté par ceux-ci, comparé à d'autres étudiants n'ayant pas évolué dans un tel contexte.

Sur le plan pédagogique, l'objet d'étude était la stratégie pédagogique d'interdisciplinarité qui a été élaborée puis implantée en contexte réel, dans le but d'influencer l'intérêt des étudiants. Il s'agissait de planifier un pairage entre un cours peu apprécié de ceux-ci et un cours les intéressant. Concernant les cours connus pour être peu appréciés d'un grand nombre d'étudiants, les cours de mise à niveau en mathématique et en français paraissaient pertinents à explorer. D'autant plus que leur réussite est nécessaire à la poursuite des cours réguliers (de mathématique ou de français) essentiels à la diplomation. Des difficultés à réussir ces cours de mise à niveau peuvent donc représenter un réel problème. Toutefois, puisqu'au niveau collégial, les mathématiques ne sont pas représentées dans tous les programmes d'étude, contrairement au français, il est apparu judicieux de choisir cette dernière discipline, croyant ainsi rejoindre un plus grand nombre d'étudiants. Le cours de mise à niveau en français a donc été choisi pour la présente étude. Du

côté des cours connus pour être plus appréciés par un grand nombre d'étudiants, il semblait sensé de choisir parmi les cours complémentaires, c'est-à-dire non-obligatoires. Conséquemment, un cours de psychologie de la sexualité a été lié à un cours de mise à niveau en français pour mener la présente recherche.

Cette thèse est divisée en six chapitres principaux suivant un ordre logique. Le premier chapitre fait état de la problématique à l'origine de l'étude, c'est-à-dire les difficultés liées à la faible qualité du français écrit de nombreux collégiens. Ce chapitre est établi en dépeignant les diverses conséquences qu'elle engendre ainsi que certaines des causes y ayant possiblement mené. Ensuite, les limites des connaissances actuelles en regard de cette problématique, justifiant la conduite de l'étude, sont abordées. La pertinence de l'étude est ainsi amarrée et mène à la formulation de l'objectif général du projet de recherche.

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

Le troisième chapitre vise à faire la description des procédures méthodologiques choisies dans la planification de l'étude. Spécifiquement, la description du dispositif pédagogique mis en place pour la présente étude, du devis de la recherche, des participants, des instruments de mesure et de toutes les procédures concrètes y sont exposés de manière à permettre la reproduction de l'étude. Il est donc possible de voir la manière dont la doctorante avait prévu de s'y prendre pour évaluer l'atteinte de l'objectif de recherche fixé.

Le quatrième chapitre rapporte les résultats. Ces résultats permettent de vérifier l'atteinte des sous-objectifs et de l'objectif principal de recherche. Ils détaillent les effets liés aux facteurs temps et groupe en fonction des variables étudiées : l'intérêt, l'utilité, l'engagement et le rendement.

Le chapitre cinq met en lumière la contribution de l'étude sur les plans scientifique et professionnel. Il discute les résultats rapportés au chapitre précédent, en fonction des écrits théoriques recensés au deuxième chapitre. Les connaissances ayant été acquises durant le processus de recension des écrits, facilitent l'explication de plusieurs résultats ou permettent de tenter des explications hypothétiques. Certains résultats suscitent de nouvelles questions, inspirant ainsi les projets de recherche futurs qui seront suggérés au chapitre suivant.

Le sixième chapitre termine le rapport en présentant la contribution de l'étude sur les plans sociopolitique, économique et individuel. Ensuite, les limites de l'étude seront présentées. Enfin, ce chapitre fait des recommandations pour le milieu pratique de l'enseignement collégial et suggère des pistes de recherche éventuelles.

## Chapitre 1 : Problématique

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

### 1.1 Contexte des difficultés liées à la qualité du français écrit des collégiens

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

Malgré la présence d'une telle politique dans presque tous les établissements collégiaux du Québec, les difficultés en français sont présentes. En effet, au terme d'un programme d'études collégiales, tous les étudiants doivent réussir *l'épreuve uniforme* de français pour obtenir leur diplôme d'études collégiales (DEC) (MELS, 2003). Au moment de la planification de la présente étude, un rapport du MELS (2008a) révélait que 16,8% des 42 218 collégiens ayant fait l'épreuve uniforme de français durant l'année scolaire 2007-2008 y avaient échoué. Plus récemment, on a constaté que 17,6% des étudiants de la cohorte de 2009-2010 ont échoué (MELS, 2010). En explorant les résultats de ce rapport de plus près, on comprend que l'épreuve uniforme de français est évaluée selon trois critères principaux et que ces trois critères doivent être réussis :

### 1. Compréhension et qualité de l'argumentation.

Ce critère a été réussi par 96,4% des étudiants de la cohorte 2009-2010.

### 2. Structure du texte.

Presque tous les étudiants (99,4%) de la même cohorte ont réussi ce critère.

### 3. Maîtrise de la langue.

Ce critère est le plus problématique puisque seulement 84,3% des étudiants l'ont réussi.

Bref, le niveau de « maîtrise de la langue constitue un problème majeur [...] particulièrement de la langue écrite » (MELS, 2009b, p. 12). Bien que la maîtrise de la langue ne représente pas l'objet *français* dans son entièreté, il n'en demeure pas moins que cet aspect semble représenter la plus grande difficulté lors de l'épreuve uniforme de français. Étant donné que pour plusieurs étudiants l'obtention d'un DEC ouvre la porte à un rêve professionnel, une plus grande attention devrait être portée à cet obstacle.

Conséquemment, une étude de ce rapport informe clairement sur la difficulté majeure rencontrée par les étudiants et sur laquelle les intervenants du milieu doivent porter leur attention. En effet, le rapport précise les sous-critères à évaluer spécifiquement en regard de la maîtrise de la langue et en rapporte les taux de réussite:

#### 3.1. Vocabulaire.

Pour réussir, l'étudiant « doit employer un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer doit être claire et diversifiée » (MELS, 2010, p. 30). Ce sous-critère de maîtrise de la langue est le mieux réussi (seulement 0,3% d'échec).

#### 3.2. Syntaxe et ponctuation.

Pour réussir, l'étudiant « doit construire des phrases correctes et placer adéquatement les signes de ponctuation » (MELS, 2010, page 30). Ce sous-critère a été échoué par 17,1% des étudiants de la cohorte de 2009-2010, ce qui représente un ennui considérable.

#### 3.3. Respect de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale.

Ce sous-critère représente une préoccupation majeure : il a été échoué par 29,1% des étudiants.

Bien que l'orthographe ne représente pas à elle seule la compétence en langue écrite, elle semble représenter la bête noire du plus grand nombre de collégiens. En effet, les erreurs d'orthographe forment le principal obstacle à la réussite de l'épreuve. Il apparaît donc justifié de chercher à le franchir.

On peut croire que cet obstacle est vécu tout au long du cheminement collégial par les étudiants concernés puisque l'épreuve *uniforme* de français a lieu au terme des études collégiales des étudiants. Il serait donc pertinent d'élaborer une intervention pouvant éventuellement être exercée tout au long du processus d'études collégiales des étudiants, de façon à ce qu'au terme de celui-ci, les étudiants soient en mesure de respecter adéquatement l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale lors de l'épreuve *uniforme*. Une intervention s'insérant bien dans le fonctionnement par programme pourrait donc être judicieuse. Toutefois, avant de vérifier l'applicabilité d'une intervention à l'ensemble d'un programme, il paraît logique de mettre en place et d'évaluer celle-ci auprès d'un groupe d'étudiants directement concernés par des difficultés liées au respect de l'orthographe. Un groupe d'étudiants inscrits au cours de mise à niveau en français (MNF) semble tout indiqué.

Le cours de mise à niveau en français (MNF) semble être la mesure d'aide à la réussite en français qui soit la plus répandue au Québec (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003a). Depuis 2000, environ 17 % de tous les étudiants entrant au collégial y sont inscrits chaque année (Direction de l'enseignement collégial, 2008). Ce cours est obligatoire pour tous les étudiants ayant obtenu une moyenne en français au 5<sup>e</sup> secondaire inférieure au seuil fixé par chaque collège. Par exemple, ce seuil est fixé à 70 % au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2007). Le devis ministériel de ce cours précise qu'il « s'adresse à des étudiants qui ont réussi *Français, langue d'enseignement de la 5e secondaire* et qui ont des lacunes importantes dans la maîtrise de la langue » (MELS, 2011). L'énoncé de la compétence visée est d'ailleurs de « répondre aux exigences d'entrée en lecture et en écriture au collégial » (MELS, 2011) alors que les énoncés de compétences des cours réguliers de français collégiaux visent l'analyse et l'appréciation de textes littéraires (MELS, 2009a).

L'objectif principal du cours est d'aider les étudiants à atteindre le niveau de maîtrise du français écrit satisfaisant aux exigences des cours de français de l'enseignement collégial. En effet, en consultant des plans de cours de MNF, on constate que la majeure partie des évaluations (95%) est formée de rédactions (résumés, textes argumentatifs et informatifs) et de tests portant sur les connaissances linguistiques (règles grammaticales, syntaxiques, d'accord, etc.). De plus, pour que l'étudiant réussisse ce cours, il lui faut faire la rédaction d'un texte cohérent et pertinent de 500 mots comportant un maximum de 28 erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe et de ponctuation. On pourrait donc considérer le résultat final à ce cours comme une bonne indication de la maîtrise de langue écrite par l'étudiant. D'ailleurs, le plan-cadre de ce cours indique qu'un des éléments de la compétence visée par le cours est l'application du code orthographique, et

précise que cet élément de compétence a un « niveau de priorité A » (Cégep saint-Jean-sur-Richelieu, 2010, page 5.), c'est-à-dire qu'il est de première importance. Malheureusement, environ 25 % des étudiants échouent à ce cours annuellement (Direction de l'enseignement collégial, 2008), ce qui pourrait être considéré comme un signal d'alarme. D'autant plus que la performance à ce cours est le meilleur prédicteur du taux de réussite global de ces étudiants, lors de la première session au cégep (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003b).

## **1.2 Conséquences de ces difficultés**

Comme il a été précédemment mentionné, les étudiants ayant des difficultés en français représentent une proportion considérable de la population collégiale. Qu'en est-il de l'impact de ces difficultés sur leur vécu scolaire ? Maltais et Herry (1997) ont réalisé une étude portant sur le concept de soi d'adolescents de classes régulières de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année, ayant des difficultés d'apprentissage. Ils rapportent que ceux qui ont des difficultés en français forment le groupe le plus affecté par leurs difficultés d'apprentissage. Leur perception de faible compétence en français semble affecter « leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne ». Il semblerait aussi que les difficultés en français contaminent le concept de soi spécifique à d'autres matières scolaires (comme les mathématiques), même en l'absence de difficultés dans ces matières (Maltais et Herry, 1997).

Chouinard, Plouffe et Roy (2004) ont quant à eux mené une étude visant à comparer les caractéristiques motivationnelles entre trois groupes de garçons du secondaire, âgés entre 13 et 16 ans : un groupe ayant des difficultés d'apprentissage en français ou en mathématique, un groupe ayant des troubles de la conduite et un groupe en réussite. Parmi les résultats, on note que la perception de compétence et la perception de contrôle des élèves en difficultés en français sont plus faibles que tous les autres groupes d'élèves ayant participé à l'étude. Ces résultats concordent avec ceux de Maltais et Herry (1997) au sens où un sentiment d'incompétence et une impression de ne pas avoir de contrôle sur sa réussite en français affecte le concept de soi des élèves. Chouinard, Plouffe et Roy (2004) suggèrent qu'un historique d'échecs mène l'élève à se désintéresser de la matière lui posant problème (par exemple, le français) pour protéger son estime de soi. Il ne serait donc pas surprenant que ces étudiants aient un intérêt très faible vis-à-vis le cours de mise à niveau en français dès leur entrée au cégep.

Par ailleurs, la direction de l'enseignement collégial (MELS, 2008b) rapporte que, bon an mal an, environ 46% des filles et 65% des garçons inscrits dans une session d'accueil ou de transition à leur

première inscription au collégial, n'ont toujours pas diplômé après 5 ans. Cette réalité concerne 34% des filles et 46% des garçons dont la première inscription au collégial était dans un programme technique, alors qu'elle concerne 20% des filles et 33% des garçons ayant commencé leurs études collégiales dans un programme pré-universitaire. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) rapporte que des échecs dans les cours de formation générale contribuent au décrochage scolaire des collégiens (2001). Vu sous cet angle, le fait que le quart des étudiants échouent à leur premier cours de français au collège (CEEC, 2001) représente un risque sérieux.

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

### **1.3 Le manque de motivation : une des causes de la problématique**

Les difficultés scolaires vécues par les collégiens peuvent provenir de diverses sources, comme des problèmes familiaux ou des troubles d'apprentissage (par exemple, la dyslexie) non diagnostiqués avant l'entrée au collégial. Une autre des raisons majeures qui semble expliquer les difficultés scolaires chez nos jeunes concerne la motivation à apprendre (Chbat et Groleau, 2000; Conseil des collèges, 1988; Lapostolle, Massé et Pinho, 2003b; Larose et Roy, 1993). En effet, les enseignants de français attribuent une grande part des difficultés des étudiants à atteindre les objectifs des cours de français à des difficultés motivationnelles quant aux apprentissages qu'ils doivent faire en français (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003a; Viau, 1999). Ce manque de motivation est d'ailleurs

rapporté par les étudiants eux-mêmes. Ainsi, lors d'une étude menée auprès d'un groupe de 506 étudiants du collégial, Lapostolle, Massé et Pinho (2003a) ont conclu que les collégiens « sentent toute l'importance de la motivation pour la réussite » mais qu'ils ne savent pas comment arriver à être motivés.

La motivation scolaire est un domaine large impliquant plusieurs concepts, dont l'intérêt, les buts d'accomplissement, la valeur d'utilité et d'importance ainsi que le sentiment de compétence, ces concepts étant envisagés comme des sources (ou déterminants) de motivation. Parmi ceux-ci, le concept motivationnel principalement visé par la présente étude est l'intérêt. La motivation est un construit hypothétique décrivant l'énergie qui mène au déclenchement, à la direction, à l'intensité et à la persistance d'un comportement (Vallerand et Thill, 1993). C'est un état chez l'individu qui peut servir de puissante bougie d'allumage du fonctionnement cognitif. Son influence sur l'engagement et le rendement académiques est bien établie dans la littérature spécialisée (Viau, 1999, 2009). Toutefois, peu d'études ont évalué l'influence de la motivation sur l'apprentissage de l'écriture et aucune étude recensée n'a spécifiquement été menée sur l'impact d'une intervention visant la motivation sur le rendement en orthographe au collégial.

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

#### 1.4 Objectif général de l'étude

Comme il a précédemment été décrit, il y a une certaine incompatibilité entre le désir de la société québécoise de valoriser la langue française et son utilisation comme langue d'enseignement et d'apprentissage au collégial, puisqu'un grand nombre d'étudiants échouent à leur cours de mise à niveau en français. De plus, pour ceux qui réussissent à persister jusqu'à la fin de leur programme d'études, plusieurs échouent à l'épreuve uniforme de français, nécessaire à l'obtention du DEC. Les difficultés en français semblent aussi entraîner des malaises sur le plan de l'ajustement personnel, affectant le concept de soi des nombreux étudiants concernés. D'ailleurs, plusieurs collégiens qui décrochent ont vécu des échecs en français. Cette situation mène vers une menace socio-économique, puisque plusieurs professions exigeant un DEC font face à une pénurie de main-d'œuvre. Cette réalité semble vouloir perdurer si l'on n'intervient pas, compte tenu que les emplois pour lesquels un DEC est exigé sont ceux qui connaîtront le taux de croissance le plus élevé.

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

Face aux conséquences personnelles et sociales pouvant découler de l'important taux d'échec au cours de mise à niveau en français ainsi qu'au manque de connaissances quant à des mesures d'aide efficaces entreprises auprès de ces nombreux collégiens éprouvant des difficultés d'écriture en français, le projet de la présente étude a été mis sur pied. Conséquemment, l'objectif général de cette étude est d'évaluer l'impact d'un dispositif d'intervention, axé sur le soutien de la motivation, sur l'engagement et le rendement dans le cours de mise à niveau en français.

## Chapitre 2 : Recension des écrits

Comme la présente étude vise à faire augmenter le rendement en orthographe des collégiens inscrits au cours de mise à niveau en français (MNF) en agissant sur l'intérêt qu'ils ressentent vis-à-vis ce cours, il apparaît logique de commencer par définir et faire une revue de la littérature touchant ce sujet. C'est l'objectif du présent chapitre. Les prochains paragraphes délimiteront les bornes de sélection des écrits pertinents à inclure dans cette revue de littérature. Par la suite, une synthèse de ces écrits permettra de distinguer ce qui a été fait de ce qui est à investiguer en regard de l'objet de la présente étude. Suite à cette mise à jour des connaissances, l'objectif spécifique à la présente recherche pourra être formulé.

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

Par ailleurs, dans la théorie de Silvia (2001), on distingue « l'intérêt » des « intérêts ». Selon cette conception, l'intérêt est une émotion de base, partie plus ou moins latente de la personne comme la joie ou la colère. Les intérêts sont plutôt des motifs d'engagement dans certaines activités. Cet auteur propose que l'intérêt, en tant qu'émotion de base, permet le développement d'intérêts durables.

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

impliquant des éléments cognitifs. L'actuelle démarche choisit de s'inscrire dans le domaine éducationnel en présentant l'intérêt vu sous l'angle des théories de la motivation en éducation.

Suivant ce choix, il apparaît logique de sélectionner des écrits traitant du concept d'intérêt en tant que variable motivationnelle en éducation. Toutefois, deux disciplines majeures traitent d'intérêt en éducation : la psychopédagogie et l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, en cherchant de la documentation sur l'intérêt en éducation, on trouve une myriade de documents traitant de l'influence des intérêts dans la planification du choix de carrière. Cette documentation n'est pas pertinente en regard de la présente étude. En effet, ce sont plutôt les documents traitant de l'influence de l'intérêt dans la motivation à apprendre et à bien réussir sur le plan scolaire qui doivent être pris en compte. Il faut donc tenir compte de ce critère de recherche dans l'utilisation des banques (telles qu'*Eric* et *Psyclit*) de sources de connaissances. Par ailleurs, les documents ayant été évalués par des experts, comme les articles de revues scientifiques ou les *Handbooks* sont à privilégier, puisqu'on vise à faire une synthèse des connaissances fiables. De plus, à l'exception de quelques documents connus comme étant des incontournables, les sources d'information les plus récentes possibles (idéalement dans les dix dernières années) ont été privilégiées.

Concernant les sujets des documents à sélectionner, ceux-ci doivent concerner le problème que la présente étude veut tenter de résoudre. De ce fait, tous les documents qui ont été examinés remplissaient les conditions ci-haut mentionnées, qu'ils soient théoriques ou empiriques. Spécifiquement, les documents traitant de l'intérêt, de son influence sur l'engagement scolaire, sur l'apprentissage et sur la performance scolaire ont été traités en priorité, en particulier ceux qui visaient l'apprentissage de l'écriture. De plus, étant donné qu'une exploration du concept d'utilité s'est avérée pertinente en cours de route, les écrits des auteurs phares sur ce concept ont été étudiés. Puisque la majorité de la documentation sur la motivation scolaire est en anglais, les écrits en anglais traitant de l'apprentissage de l'écriture anglaise comme langue maternelle (mais pas comme langue seconde) ont tout autant été examinés que ceux en français.

La littérature traitant de liens entre l'intérêt et l'écriture semble assez pauvre. Toutefois, celle qui concerne l'intérêt et la lecture paraît beaucoup plus complète. Certains auteurs distinguent la performance en lecture de la performance en écriture en alléguant que l'écriture implique plus d'effort (Hidi et McLaren, 1991). On affirme que, lors de la lecture, on travaille avec les idées générées par quelqu'un d'autre alors qu'en écriture, on doit générer soi-même les idées, ce qui

impliquerait le déploiement d'un plus grand effort. En effet, l'écriture nécessite beaucoup de concentration et de discipline personnelle (Zimmerman et Kitsantas, 1999). Étant donné ces différences, on peut se demander s'il est pertinent, lorsqu'on s'intéresse à l'écriture, de se baser sur les nombreuses études affirmant que l'intérêt influence positivement le rendement en lecture. Malgré cette question, la rareté des études concernant l'intérêt et l'écriture justifie qu'on s'y engage davantage, d'autant plus que la lecture et l'écriture ont en commun le traitement d'un discours écrit. De plus, les quelques études axées sur l'écriture incitent à continuer d'explorer cette avenue, c'est-à-dire celle de l'influence de l'intérêt. C'est pourquoi ces écrits ont été pris en compte en seconde priorité. Effectivement, il est possible que des connaissances concernant la lecture puissent être utilisées pour mieux comprendre l'écriture.

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

## **2.1 L'intérêt scolaire – définition du concept**

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

À cette époque, il distinguait deux approches du concept d'intérêt : l'intérêt en tant que trait stable chez l'individu et l'intérêt en tant qu'état ponctuel (Schiefele, Krapp et Winteler, 1988). Durant cette même année, l'équipe de Suzanne Hidi distinguait aussi ces deux approches de l'intérêt en éducation en parlant, d'une part, de l'impact des « préférences personnelles » d'un individu sur ses performances cognitives et, d'autre part, de l'impact du « caractère intéressant d'un stimulus pédagogique » (sans égard aux différences individuelles) sur les performances cognitives (Hidi et Baird, 1988). C'est au début des années 1990 qu'un consensus nominatif semble

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

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

### **Les composantes affectives et cognitives de l'intérêt**

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

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

servir d'indicateur d'intérêt au début de son développement, puisque c'est une réaction affective qui suscite d'abord l'attention sur l'objet d'intérêt. Toutefois, Hidi (2006) souligne que, bien qu'il puisse être possible d'isoler ces deux composantes de l'intérêt, cela est inutile puisqu'elles sont toutes les deux en constante interaction durant le développement d'un intérêt. La composante affective est généralement constituée d'émotions positives qui accompagnent l'engagement dans la tâche intéressante, alors que la composante cognitive est généralement constituée de perceptions et de représentations mentales accompagnant l'engagement dans l'objet d'intérêt (Hidi et Renninger, 2006).

### **L'intérêt personnel et l'intérêt situationnel**

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

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

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

provient de la « contribution » de l'individu à cette interaction alors que l'intérêt situationnel est issu de la « contribution » de l'environnement à cette interaction (Ainley et Hidi, 2002).

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

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

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

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

### **2.1.1 Développement de l'intérêt**

On trouve différentes façons d'expliquer le développement de l'intérêt dans la littérature. Certains décrivent ce processus à partir de l'âge des gens. D'autres le décrivent sur la base du développement du concept de soi de la personne. Enfin, on trouve un modèle qui décrit l'émergence et le processus d'approfondissement de l'intérêt en quatre stades de développement.

#### **Un modèle suivant l'âge**

Renninger (2000) explique que le développement de l'intérêt va de pair avec l'âge. Selon cette idée, on peut déjà identifier deux intérêts personnels bien développés chez les enfants âgés de trois ou quatre ans et concevoir que ces intérêts stimulent le développement affectif, cognitif, social et physique de l'enfant. Ensuite, elle affirme que, durant la préadolescence (10-12 ans), environ six domaines d'intérêt peuvent être identifiés chez le jeune, qu'ils sont plutôt forts et qu'ils demeurent stables durant l'adolescence. De plus, il semblerait que l'adolescent en vient à comprendre que le développement d'une nouvelle compréhension ou d'une nouvelle compétence implique le fait de ne pas avoir toutes les réponses et de devoir les chercher. Avec la maturité, les

jeunes acceptent ce fait et autorégulent davantage la culture de leurs intérêts, compatibles ou non avec leur rôle d'étudiant. Si certains sujets scolaires ne sont pas intéressants pour un étudiant, celui-ci doit être encouragé par un parent ou professeur, de façon à ce qu'il y ait construction chez le jeune d'une base de connaissances sur ces sujets lui permettant d'y « connecter » et peut-être en venir à y développer un intérêt (Renninger, 2000).

### **Un modèle suivant le développement du concept de soi**

On signale un déclin de l'intérêt pour certains domaines scolaires à mesure que les élèves avancent en âge, comme la physique pour les filles (Gardner, 1985; Hoffmann, 2002). Ces auteurs rapportent aussi que ce déclin peut être occasionné par une insuffisance de soutien de l'environnement en regard des intérêts des élèves. Cette idée confirme que l'environnement scolaire aurait une influence sur le développement et le maintien des intérêts des élèves (Hidi et Renninger, 2006). Par exemple, un enfant commençant l'école primaire plein d'enthousiasme, qui se buterait à plusieurs échecs en mathématiques en viendrait à développer un sentiment d'incompétence en mathématiques. Avec le temps, il pourrait en arriver à « éviter l'effort parce qu'il conduit, en cas d'échec, à des jugements encore plus négatifs sur [son] niveau d'intelligence » (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). Cette situation le mènerait éventuellement à se désintéresser des mathématiques de manière à éviter l'état de dissonance ressenti face aux échecs répétés à une matière qui l'intéressait, protégeant ainsi son estime personnelle. Ce principe de pyramide inversée pour l'évolution de l'intérêt pour certains domaines pourrait aussi bien s'appliquer à un exemple plus positif. Les enfants ont tendance à entreprendre l'école primaire avec un enthousiasme global envers l'école, mais cet intérêt évolue en fonction des expériences d'échecs ou de réussite qu'ils vivent, du soutien qu'ils reçoivent ou non de leur environnement et des comparaisons positives ou négatives qu'ils font entre eux-mêmes et leurs pairs (Wigfield *et al.*, 2006).

Par ailleurs, durant l'enfance et l'adolescence, le concept de soi se précise, la personne passe d'une conception d'elle-même plutôt globale durant l'enfance à une conception plus précise et plus nuancée durant l'adolescence (Bee et Boyd, 2007). À mesure que ses capacités intellectuelles (cognitives et affectives) évoluent, la personne raffine sa perception, sa conception d'elle-même. L'évolution de l'intérêt et des sphères d'intérêts suivrait le développement du concept de soi, c'est-à-dire que les intérêts d'une personne deviendraient plus précis, spécifiques et nuancés (Todt, 1990, cité par Wigfield *et al.*, 2006). « Les intérêts deviennent une composante importante

de l'identité d'une personne » [traduction libre] (Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Cela expliquerait pourquoi on observe parfois de meilleures performances scolaires dans les matières spécifiques au programme d'études choisi par les collégiens de programmes techniques, comparativement à ce qui se passe dans les matières générales (Tardif, 2004). Cette façon de concevoir l'évolution des intérêts offre un plus grand pouvoir d'intervention à l'intérêt situationnel qu'à l'intérêt personnel pour les matières générales, comme le français, chez les adolescents. En effet, devant un tel déclin d'intérêt, il serait pertinent de chercher à structurer des situations d'apprentissage pouvant accrocher l'attention des étudiants et susciter un intérêt situationnel. Par la suite, comme il est expliqué par le modèle en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) décrit dans les paragraphes qui suivent, le maintien de l'intérêt pour mener au développement de l'intérêt personnel peut être soutenu par l'environnement et, éventuellement, être cultivé par la personne elle-même.

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

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

#### Phase 1 - Intérêt situationnel déclenché

Durant cette phase, un intérêt situationnel est déclenché par des caractéristiques de l'environnement comme une information surprenante, le fait de s'identifier ou de se sentir concerné par la situation ainsi que l'intensité du tout. Cette phase est plus souvent soutenue par l'environnement (par exemple, par un enseignant) et peut mener l'individu à se réengager envers ce domaine ou objet d'intérêt particulier (Hidi et Renninger, 2006). Hidi et Baird (1988) ont conduit une étude comparant différentes stratégies pour stimuler l'intérêt d'élèves (de la 4<sup>e</sup> et de la 6<sup>e</sup> année du primaire) pour la lecture de textes, en vue d'en améliorer la compréhension. On y

rapporte que la nouveauté, le caractère inattendu, surprenant et concret d'une information ainsi que son intensité sont des caractéristiques pouvant déclencher un intérêt situationnel. De plus, Wade et ses collaborateurs (1999) ont analysé les sources d'intérêt de jeunes adultes (âgés entre 20 et 25 ans) en leur demandant de « penser tout haut » durant la lecture de textes. Ils ont confirmé que l'intérêt était associé à la nouveauté et à l'importance de l'information lue (Wade, Buxton et Kelly, 1999). Par ailleurs, dans certains contextes, le fait de travailler avec d'autres personnes (stimulation sociale) augmenterait l'intérêt situationnel (Isaac, Sansone et Smith, 1999).

### Phase 2 - Intérêt situationnel maintenu

Cette phase nécessite une attention sélective et persistante envers la source d'intérêt et elle peut réapparaître, continuer d'être persistante et susciter un engagement personnel. Cette phase est, elle aussi, plus souvent soutenue par l'environnement et peut mener l'individu à se réengager envers ce domaine ou objet d'intérêt particulier et ainsi entraîner un approfondissement de l'intérêt. La distinction entre ces deux premières phases est confirmée par le fait que les facteurs déclenchant l'intérêt situationnel semblent mener vers des conséquences différentes de ceux maintenant l'intérêt situationnel. À cet effet, Harackiewicz et ses collègues (2008, 2000) ont conduit des études longitudinales sur l'intérêt et la performance d'étudiants universitaires. Ils rapportent que l'intérêt maintenu pour un cours (pas l'intérêt déclenché) semble prédire un intérêt à long terme pour la discipline en question. En effet, les étudiants qui avaient fait preuve d'un intérêt maintenu pour leur premier cours de psychologie, avaient plus tendance à choisir d'autres cours du même domaine durant les trois semestres suivants (Harackiewicz *et al.*, 2000).

### Phase 3 - Intérêt personnel émergent

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

ou non, que l'apprenant suscite, lui permettant d'organiser l'information pour lui-même et d'y accommoder de nouvelles informations.

#### Phase 4 - Intérêt personnel bien développé

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

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

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

Hidi et Renninger (2006) ont discuté la validité de leur modèle du développement de l'intérêt en posant trois questions. D'abord, concernant la séquence des phases, on peut se demander si l'intérêt personnel peut se développer sans intérêt situationnel. À cela, les auteurs répondent que, pour développer un intérêt, il faut que la personne ait minimalement été exposée à de l'information sur l'objet d'intérêt pour susciter l'attention et qu'aucune étude ne nous permet de croire qu'un intérêt personnel puisse se développer sans que la personne n'ait d'abord vécu une expérience d'intérêt situationnel. Ensuite, est-ce qu'un intérêt personnel peut s'approfondir sans contact ou soutien continu relatif à l'objet d'intérêt ? Renninger (2000) propose que le

réengagement dans des activités liées à l'objet d'intérêt favorise l'approfondissement de l'intérêt personnel. De plus, des occasions de contact avec l'objet d'intérêt sont favorables au développement de chacune des quatre phases. Enfin, est-ce qu'un intérêt personnel bien développé peut être identifié chez une personne n'ayant pas de connaissances sur le sujet ? Bien que l'on puisse considérer et évaluer l'intérêt pour un sujet et les connaissances sur ce sujet comme deux variables distinctes, rien ne permet à ce jour de croire que l'intérêt pour un sujet ou un domaine peut se développer sans connaissances (Hidi et Renninger, 2006). D'ailleurs, Renninger (2000) souligne l'importance des connaissances dans le développement d'un intérêt personnel. D'autant plus que l'on rapporte de fortes corrélations entre ces deux variables : l'intérêt et les connaissances pour un même sujet (Alexander, Jetton et Kulikowich, 1995).

La présente étude se base sur le modèle de développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006). Ce modèle semble être le plus transférable dans la réalité académique puisqu'il propose des indices en permettant l'applicabilité. En effet, on peut croire que des activités d'apprentissage planifiées de façon à susciter des émotions positives et de l'attention, lors du cours de mise à niveau en français (MNF), pourraient rencontrer ces caractéristiques. Toujours suivant ce modèle, si ces situations ponctuelles (stade 1) étaient vécues à plusieurs reprises au cours du semestre dans le cours de MNF, on peut croire que le nouvel intérêt se stabiliserait et qu'il y aurait maintien de l'intérêt situationnel (stade 2). Dans cette éventualité, on pourrait s'attendre à l'approfondissement de cet état en intérêt personnel.

### **2.1.2 L'utilité : un concept apparenté**

La valeur attribuée à une tâche ou à un domaine de connaissances est un facteur important dans la motivation scolaire (Jacobs et Eccles, 2000). Feather (1988, 1995) considère le concept de valeur comme un ensemble de croyances à propos de ce qui est visé par la personne. Jacobs et Eccles (2000) distinguent quatre composantes motivationnelles au concept de valeur. La valeur de réalisation (*attainment value*) concerne l'importance, pour la personne, de bien atteindre l'objectif visé. La valeur intrinsèque (*intrinsic value*) concerne le bonheur et le bien-être que la personne vit en faisant la tâche (on pourrait donc considérer que ce concept n'est pas exclusivement cognitif). Cette composante ressemble au concept d'intérêt (Hidi, 1990), à l'état de *flow* décrit par Csikszentmihalyi (1990) et à la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Troisièmement, on distingue la valeur utilitaire (*utility value*) qui dépend de la compatibilité entre la tâche et les objectifs visés (Jacobs et Eccles, 2000). Cette composante ressemble donc plutôt au concept de motivation extrinsèque de Ryan et Deci (2000). Jacobs et Eccles (2000) précisent que ces

composantes ne sont pas interdépendantes : une tâche peut avoir une grande valeur utilitaire pour une personne sans que celle-ci n'ait de plaisir à l'accomplir. De plus, la valeur de réalisation et la valeur utilitaire seraient des concepts purement cognitifs, même s'ils peuvent mener à des conséquences affectives. Enfin, on suggère une quatrième composante représentant les aspects plus négatifs de la tâche : la valeur du coût (*cost*). Par exemple, cet aspect concerne l'anxiété reliée à un échec éventuel ou l'effort nécessaire à déployer pour accomplir la tâche.

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

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

Si l'on compare les deux conceptualisations d'une manière plus large, on peut comprendre qu'elles se distinguent surtout par la place qu'occupent les différents éléments conceptuels. En effet, le concept principal décrit par l'équipe d'Hidi est l'intérêt et ce concept est formé d'émotions positives et de cognitions (comme la valeur). Le concept principal décrit par l'équipe

d'Eccles est la valeur et ce concept est formé d'émotions (valeur intrinsèque, qu'ils reconnaissent être près de l'intérêt) et de cognitions (utilité et importance). On peut considérer qu'une des deux conceptualisations considère l'intérêt comme un concept et la valeur comme un sous-concept alors que l'autre conceptualisation considère la valeur comme un concept et l'intérêt comme un sous-concept. Étant donné que le modèle d'Hidi et Renninger (2006) a été choisi comme base théorique pour l'élaboration de cette étude, il apparaît pertinent d'explorer le comportement qu'aura un des concepts du modèle d'Eccles, étant donné ces enchevêtrements théoriques. Une mesure de la valeur utilitaire a donc été ajoutée à la planification de l'étude (voir chapitre 3) pour en explorer le comportement avant et après l'intervention.

## **2.2 Le concept d'engagement**

L'engagement est considéré comme un indicateur de la motivation (Tardif, 1992). Malheureusement, il est difficile de cerner la littérature spécifique à l'engagement, étant donné le chevauchement de différents termes utilisés pour traduire des concepts similaires : engagement, implication, participation, investissement. Généralement, la littérature conçoit que l'engagement implique une composante comportementale, une composante cognitive et une composante affective (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

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

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

L'engagement cognitif est lié aux buts motivationnels et à l'autodétermination dans l'apprentissage. Fredricks et al. (2004) rapportent différentes conceptions de l'engagement cognitif, retrouvées dans la littérature. En effet, cet engagement réfère à l'investissement intellectuel que la personne porte sur la tâche, par exemple l'empressement à faire l'effort nécessaire pour comprendre ou effectuer une tâche difficile. On peut observer chez certains étudiants très engagés cognitivement une préférence pour les défis, un désir d'aller plus loin que ce qui est demandé par le professeur et une capacité à faire face aux difficultés de façon constructive. Être engagé cognitivement, c'est être stratégique et autorégulé. En effet, ces étudiants utiliseraient des stratégies de métacognition pour planifier, surveiller et évaluer leurs façons de faire lors de l'accomplissement de tâches scolaires. D'ailleurs, Barbeau, Montini et Roy (1997) définissent aussi l'engagement cognitif de cette façon. Selon eux, un étudiant engagé cognitivement est un étudiant qui se sent confiant lorsqu'il a une tâche d'apprentissage à faire. Il sait qu'il peut trouver les personnes et les ressources dont il a besoin pour arriver à ses fins et il est persévérant. Lorsqu'il fait face à des obstacles, il s'organise pour les contourner et accepte d'être responsable de sa performance. Il utilise des stratégies métacognitives pour connaître sa façon d'apprendre, comme la planification ou la révision. Il utilise aussi des stratégies cognitives pour s'assurer un meilleur apprentissage, comme l'élaboration ou l'organisation. Il peut aussi se servir de stratégies affectives pour se créer un climat psychologique facilitant l'apprentissage. En effet, en contrôlant mieux ses émotions, il favorise le maintien de son attention sur la tâche d'apprentissage à faire, « il se surveille ». Enfin, l'étudiant engagé cognitivement fait preuve de stratégies de gestion pour organiser les ressources nécessaires à son engagement.

L'engagement affectif est décrit par l'intérêt, le sentiment d'appartenance et une attitude positive envers les études (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). Brault-Labbé et Dubé (2010) ont validé une échelle d'engagement scolaire incluant les trois composantes décrites ici. Elles précisent que la composante affective « est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement; elle correspond à l'intérêt ou à l'attirance ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement » (Brault-Labbé et Dubé, 2010, p. 81). Ces auteurs intègrent donc des items mesurant l'intérêt dans leur échelle d'engagement scolaire. Cela ne concorde pas avec la conception de l'intérêt décrite dans les premières pages du présent chapitre. En effet, puisque l'intérêt ou l'attirance ressentie pour un sujet d'étude *déclencherait le processus d'engagement*, pourquoi le considérer comme inhérent au concept d'engagement ? Cela reflète un raisonnement circulaire. On peut donc se questionner sur la pertinence du concept d'engagement affectif, à tout le moins en ce qui concerne l'intérêt. Puisque la présente étude envisage l'intérêt tel que le propose Hidi (2006), seules les composantes comportementale et cognitive de l'engagement seront utilisées pour mesurer l'impact de l'intervention mise sur pied.

### **2.3 Liens entre l'intérêt, l'engagement et le rendement**

Dans la littérature, on trouve des études ayant été menées sur les liens entre les concepts d'intérêt, d'engagement et de rendement. En faire une recension permettra de dessiner l'état et les limites des connaissances reconnues. Les prochains paragraphes présentent une telle recension. Les deux premières études recensées posent, entre autres, l'hypothèse de liens existant entre l'intérêt et l'écriture mais n'arrivent pas à corroborer ces hypothèses avec leurs résultats. La rareté des études sur l'intérêt portant sur l'écriture mène à poursuivre avec la recension d'études portant sur la lecture. Six de ces études sont donc rapportées ici, permettant quant à elles de mieux voir que l'intérêt semble bien lié à l'engagement et au rendement.

Dans une étude de Hidi et McLaren (1991), on a vérifié si une association entre l'intérêt et l'accumulation de connaissances pouvait faciliter une tâche d'écriture. Ces auteurs rapportaient l'intérêt et le bagage de connaissances sur un sujet comme ayant tous deux une influence positive sur l'écriture sans être toujours corrélés pour un même sujet chez un individu. Ils supposaient donc qu'en les associant, on augmenterait l'impact sur la performance. Ils ont alors élaboré une procédure expérimentale dans laquelle une condition d'apprentissage (par des lectures encadrées par un tuteur) permettait à certains étudiants d'acquérir des connaissances sur un de quatre sujets : deux sujets intéressants (*Voyager dans l'espace* et *Vivre dans le futur*) et deux sujets

inintéressants (*Voyager sur terre et Vivre en ville*). Le caractère intéressant ou non des sujets a été déterminé à la suite de l'évaluation de 28 sujets par les participants à l'étude et par la confrontation de ces évaluations aux résultats d'une recherche ayant déjà été menée par les auteurs, portant sur les divers intérêts des étudiants (Hidi et McLaren, 1990; cités par eux-mêmes, 1991). Cette procédure permettait donc de comparer quatre conditions auprès de 63 étudiants de la sixième année du primaire : un groupe écrivait sur un sujet étudié et intéressant, un autre sur un sujet étudié et inintéressant, un troisième groupe écrivait sur un sujet non-étudié et intéressant et un dernier groupe sur un sujet non-étudié et inintéressant. Les étudiants devaient produire le texte une semaine après la condition d'apprentissage. Concernant les productions écrites, on évaluait, entre autres, la longueur des textes, la qualité globale de l'écriture des productions et la qualité des idées contenues dans les productions. On posait l'hypothèse que les étudiants devant écrire sur un sujet qui les intéresse et ayant accumulé des connaissances sur ce sujet pendant la condition d'apprentissage produiraient de meilleurs textes que les autres étudiants. Les résultats n'ont pas soutenu cette hypothèse sauf en ce qui concerne la qualité des idées. La longueur des textes n'était influencée positivement que par le fait d'avoir appris sur le sujet. La qualité de l'écriture n'était influencée positivement que par le caractère inintéressant du sujet d'écriture. Ces résultats contradictoires portent à confusion, d'autant plus qu'on ne connaît pas l'étendue des connaissances des enfants avant la condition d'apprentissage. Par exemple, peut-être que certains enfants ayant dû écrire sur un sujet inintéressant sans avoir participé au tutorat avaient déjà certaines connaissances sur les sujets, ce qui expliquerait la meilleure qualité de leur production. De plus, les procédures d'évaluation des variables qualitatives (qualité globale de l'écriture et qualité des idées) ne sont pas précisées et les groupes n'étaient composés que de six à dix étudiants, ce qui limite le caractère généralisable des résultats. Cette étude incite donc à porter attention aux mesures de contrôle à effectuer ainsi qu'aux détails méthodologiques à préciser dans une étude ultérieure. De plus, elle justifie la conduite d'autres études sur l'intérêt et l'écriture suivant une meilleure méthodologie.

D'autres auteurs ont plutôt vérifié si une tâche d'écriture pouvait influencer l'intérêt pour le sujet d'écriture (Boscolo, Del Favero et Borghetto, 2007). Donc dans cette étude, on ne suppose pas que l'intérêt est la variable indépendante mais qu'il est plutôt la variable dépendante. Parmi les hypothèses formulées dans cette étude, on disait s'attendre à ce qu'une tâche d'écriture, suivant la lecture d'un texte, augmenterait l'intérêt de l'étudiant pour le sujet du texte, en raison des processus d'élaboration engagés dans l'écriture (p. 78). L'étude a été conduite auprès de 318 étudiants italiens de 12<sup>e</sup> année. La procédure incluait, entre autres, la lecture de trois textes sur un

sujet particulier, suivie d'une mesure de leur intérêt pour le sujet, suivie d'une parmi trois tâches d'écriture (soit souligner les idées principales des textes, rédiger une synthèse ou rédiger un texte d'opinion sur le sujet), enfin suivie d'une autre mesure de leur intérêt pour le sujet. De plus, on leur permettait de garder les textes lus s'ils le désiraient et on leur en offrait d'autres sur demande (mesures d'intérêt comportemental). Contrairement à ce qui était attendu, la tâche d'écriture n'a pas eu d'effet positif sur l'intérêt thématique. On croit que le contexte « artificiel » de l'étude y est pour quelque chose dans l'explication de ces résultats. En effet, le temps limité à deux heures pour l'ensemble des tâches (questionnaires, lecture et écriture) a pu être inconfortable pour les étudiants. D'ailleurs, Anderson (1982) souligne que le fait de presser un lecteur par une limite de temps peut sérieusement affecter la tâche de lecture. De plus, les auteurs rapportent que les étudiants ont semblé ennuyés par les tâches, peut-être parce qu'ils savaient qu'elles ne seraient pas évaluées par le professeur. Cette réflexion suggère l'exploration de ces objectifs de recherche en contexte réel. D'ailleurs, les auteurs eux-mêmes soulignent l'intérêt de répéter cette étude dans un contexte « naturel », où les étudiants auraient plus de temps pour développer leur intérêt et produire leurs rédactions (Boscolo, Del Favero et Borghetto, 2007).

Comme il a été évoqué précédemment, l'intérêt est considéré comme une prédisposition à se réengager dans certaines activités (Hidi, 2006). Dans une étude d'Ainley et de ses collaborateurs (2005), on mesurait l'intérêt immédiat durant une activité d'apprentissage par un système informatique interactif permettant à chaque étudiant d'auto-évaluer son intérêt immédiat pour la tâche à différents moments durant l'activité. Par cette étude, on a montré que l'intérêt personnel prédisait bien les réactions immédiates des étudiants au titre d'un texte (Ainley, Corrigan et Richardson, 2005). Toutefois, on a aussi observé que cette réaction change selon les changements du contenu du texte à lire, même après seulement de très courts extraits. Lorsque, durant la lecture, le lecteur se sent assez intensément intéressé, il choisit de poursuivre sa lecture (mesuré par une option de continuation de lecture à cliquer à l'écran). Toutefois, lorsqu'il se sent moins intéressé, il choisit de cesser sa lecture (Ainley, Corrigan et Richardson, 2005). Les conclusions de cette étude sont significatives, bien que modestes, et permettent de conclure que l'intérêt joue un rôle dans le réengagement dans une tâche de lecture. Ainley (2006) en retire que, pour que l'intérêt soutienne l'apprentissage, il doit être maintenu durant la tâche. Par ailleurs, la sensation affective de l'intérêt telle qu'elle a été indiquée par les étudiants durant la tâche d'apprentissage fait clairement partie de la séquence des composantes formant la motivation et le maintien de l'engagement dans la tâche (Ainley, 2006).

McDaniel et ses collaborateurs (2000) ont conduit deux études, l'une visant à explorer l'effet de l'intérêt thématique d'un texte sur l'attention, et l'autre à explorer cet effet sur la mémoire de rappel. Concernant l'attention, on trouve des résultats contradictoires dans la littérature. McDaniel et son équipe ont voulu confronter la position d'Anderson (1982) selon laquelle on porterait plus attention à un texte intéressant qu'à un texte inintéressant, à la position opposée amenée par Hidi (1990) à l'effet que le lecteur d'un texte intéressant y alloue moins d'attention que pour un texte inintéressant puisque, durant la lecture, il réagit plus rapidement à une tâche secondaire. McDaniel et ses collègues (2000) ont donc vérifié ces résultats auprès de 94 étudiants universitaires en mesurant leur attention par le temps de réaction à une tâche secondaire (réagir le plus vite possible à un son, en appuyant sur un bouton) durant la lecture d'un texte intéressant et celle d'un texte inintéressant. Le caractère intéressant ou non des textes découle de l'évaluation qu'en ont faite 53 autres étudiants universitaires, dont la méthodologie et les résultats sont précisés (et suffisamment satisfaisants) dans l'article. De plus, ils ont comparé ces résultats selon que les lecteurs étaient à lire la première ou la deuxième moitié du texte, alléguant que si l'intérêt thématique évolue durant la lecture, on aurait dû trouver une différence dans le niveau d'attention au moins durant la deuxième moitié des textes. Cela en conformité avec le cadre théorique de Hidi. Parallèlement, pour explorer le point de vue d'Anderson, une tâche de rappel a été faite en demandant aux participants d'écrire le plus possible ce dont ils se souvenaient de leur lecture (*free recall*). Les résultats ne montrent aucune différence relative à la mémoire selon le caractère intéressant ou non de la lecture. Quant à eux, les résultats de réponse à une tâche secondaire montrent que les temps de réaction sont plus longs durant la deuxième moitié des textes inintéressants, suggérant ainsi que les lecteurs accordaient moins d'attention à la lecture de textes intéressants, tel que le rapporte Hidi (1990), même s'ils ont aussi bien réussi à la tâche de rappel. D'autant plus que ce niveau d'attention était constant durant toute la lecture des textes intéressants, ce qui n'était pas le cas pour les textes inintéressants, nécessitant plus d'attention au fil de la lecture. Cette dernière constatation laisse croire qu'un plus grand effort cognitif doit être déployé pour maintenir le traitement cognitif d'un texte inintéressant (McDaniel *et al.*, 2000). Cette allégation concorde avec une des caractéristiques de l'intérêt personnel signalées par Hidi et Renninger (2006), à savoir que l'effort déployé pour une tâche intéressante paraît aisé. De plus, ils soutiennent l'hypothèse de Hidi (1995) selon laquelle l'attention jouerait un rôle important dans le lien entre l'intérêt et l'apprentissage. Toutefois, cette étude ne permet pas de conclure que l'intérêt mène à une plus grande rétention d'un texte, puisque les proportions des idées retenues des textes lus étaient les mêmes dans les deux types de texte (intéressant

comparativement à inintéressant). Les résultats spécifient bien que le traitement cognitif d'un texte intéressant semble nécessiter moins d'énergie que celui d'un texte inintéressant, mais cette énergie « rendue disponible » par le texte intéressant ne semble pas être réinvestie par le lecteur dans la rétention d'une plus grande proportion des idées du texte. Cette constatation est davantage étudiée dans l'étude qui suit.

La deuxième étude de McDaniel et de ses collaborateurs (2000), portant sur l'influence de l'intérêt thématique en lecture sur la mémoire de rappel, a été conduite auprès de 144 étudiants universitaires. Dans la littérature, on trouve trop de résultats contradictoires ou incohérents pour qu'une compréhension claire se dégage du processus pouvant lier l'intérêt et la mémoire (Anderson, 1982; Shirey et Reynolds, 1988). Considérant ceux-ci et les résultats de la première étude, McDaniel et son équipe ont assumé, tel qu'il est proposé par Hidi (1990), que l'attention était allouée spontanément lors de la lecture d'un texte intéressant, nécessitant moins d'effort cognitif. Ceci les a menés à supposer que cette énergie cognitive « rendue disponible » pourrait être automatiquement allouée à un traitement plus organisé de l'information, en permettant ainsi un rappel plus global et élaboré. Parallèlement, la lecture d'un texte inintéressant nécessiterait une attention plus consciente (donc plus « énergivore ») sans élaboration ni relations entre les idées du texte. Bref, on postule que le caractère intéressant ou non d'un texte influence qualitativement le « type » de traitement cognitif qu'on en fait et non la « quantité » de rappel. On a donc tenté d'isoler ces différents processus mnémoniques par des tâches de lecture et de rappel différentes. L'une des deux tâches de lecture consistait à compléter des mots de l'histoire auxquels on avait effacé des lettres (lecture spécifique) alors que l'autre consistait à mettre en ordre les phrases de l'histoire de façon à la rendre logiquement organisée (lecture globale). Comme tâche témoin, on demandait aux étudiants de simplement lire l'histoire et de tenter de la comprendre. Par la suite, on a fait faire une tâche de rappel libre aux lecteurs en leur demandant d'écrire tout ce qu'ils se rappelaient de l'histoire (rappel global) et une tâche de rappel dirigée en leur demandant d'écrire la phrase suivant ou précédant celle qu'on suggérait (rappel spécifique). McDaniel et ses collaborateurs ont assumé que, « si un texte suscitait un certain niveau de traitement de l'information (global contrairement à spécifique) durant la lecture, alors une tâche supplémentaire mettant l'accent sur le même type de traitement cognitif aurait peu d'effet sur la performance de rappel » [traduction libre, p. 497]. Ceci permettrait de confirmer quel type de traitement de l'information est fait durant la lecture selon le niveau d'intérêt d'un texte et, conséquemment, de déterminer le type de lecture qu'il faut faire selon le niveau d'intérêt d'un texte pour une meilleure performance de rétention. Ils ont utilisé les mêmes textes intéressants et

inintéressants qu'à l'étude 1. Ainsi, six groupes ont été formés pour représenter les deux niveaux d'intérêt des textes à lire pour chacune des trois tâches de lecture ci-haut mentionnées. Les résultats ne montrent aucune différence entre les deux groupes témoins dans les tâches de rappel, ce qui concorde avec les résultats de la première étude de McDaniel et al. (2000) et confirme le groupe témoin comme base de comparaison appropriée. Par ailleurs, en ce qui concerne le rappel de l'histoire inintéressante, la tâche de lecture spécifique n'en a pas augmenté la rétention, ce qui confirme qu'on a tendance à accorder davantage d'attention aux détails spécifiques lors d'une lecture inintéressante. Toujours concernant le rappel de l'histoire inintéressante, seule la tâche des phrases désordonnées (lecture globale) en a amélioré le rappel par rapport au groupe témoin. Ceci démontre qu'en dirigeant l'attention du lecteur d'un texte inintéressant de manière plus globale et élaborée, il est possible d'en améliorer la mémorisation, même en termes quantitatifs. Pour ce qui est des textes intéressants, la tâche de lecture globale n'en a pas augmenté la rétention, ce qui confirme qu'on a tendance à traiter l'information de textes intéressants de façon globale et élaborée. Toujours concernant le rappel de l'histoire intéressante, seule la tâche des lettres manquantes (lecture spécifique) en a amélioré le rappel par rapport au groupe témoin. Ceci illustre qu'en dirigeant l'attention du lecteur d'un texte intéressant de manière spécifique et détaillée, il est possible d'en améliorer la rétention. Bref, ces résultats laissent croire que le niveau d'intérêt d'un texte peut influencer qualitativement le traitement cognitif de l'information durant la lecture et qu'on peut utiliser cette connaissance pour augmenter quantitativement la rétention. Ces conclusions sont intéressantes sur le plan pédagogique. En effet, elles permettent de savoir comment stimuler l'étude d'un texte selon qu'on le trouve intéressant ou non. S'il l'est, une étude des détails spécifiques en améliorera la rétention; s'il est peu intéressant, une étude globale des idées du texte en améliorera la rétention (McDaniel *et al.*, 2000).

De leur côté, Naceur et Schiefele (2005) ont conduit une étude examinant l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage par la lecture. Pour ce faire, 240 étudiants âgés entre 13 et 18 ans ont eu à lire un texte intéressant, puis à compléter un test mesurant le niveau de représentation mentale faite du texte lu, soit les niveaux « verbatim » (représentation superficielle des mots sans leur signification), « propositionnel » (représentation sémantique du contenu du texte) ou « situationnel » (représentation globale de la signification du texte, enrichie d'analogies). Une semaine plus tard, ils ont dû compléter un test mesurant le niveau de rappel de cette lecture. La même procédure a été faite à partir de la lecture d'un texte inintéressant auprès des mêmes étudiants, de façon à pouvoir faire des comparaisons intra-individuelles de l'influence de l'intérêt

sur l'apprentissage. Certaines mesures de contrôle ont aussi été prises comme la vitesse de lecture, le concept de soi en lecture et l'intérêt personnel pour la lecture. Les analyses interindividuelles montrent que l'intérêt thématique mesuré après la lecture d'un texte est lié plus fortement au rappel du contenu du texte que l'intérêt thématique mesuré avant la lecture.

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

Harackiewicz et ses collaborateurs (2008) ont mené une étude dont l'un des objectifs était d'examiner l'évolution de l'intérêt pour un cours de psychologie puis pour le domaine de la

psychologie. L'étude s'est déroulée avec la participation de 858 étudiants nouvellement admis dans un programme universitaire, lors d'un cours d'introduction à la psychologie. Durant la première semaine du semestre, l'équipe de chercheurs a pris une mesure d'intérêt initial pour la psychologie (temps 1); durant la 3<sup>e</sup> semaine, on a pris entre autres, une mesure de l'intérêt situationnel pour le cours (temps 2); deux semaines avant la fin du semestre, on a pris une mesure de l'intérêt pour le cours suivi (temps 3); après la fin du semestre, on a obtenu les résultats finaux pour le cours ainsi que le résultat global du semestre (temps 4); enfin, sept semestres plus tard, on a obtenu les moyennes générales des étudiants ainsi que leurs choix de cours durant leur programme, vérifié s'ils avaient opté pour d'autres cours de psychologie et s'ils avaient choisi de faire une majeure en psychologie (mesures comportementales d'intérêt) (temps 5). L'analyse des régressions indique que les étudiants ayant un intérêt initial élevé pour la psychologie au temps 1 ont eu plus tendance à rapporter un intérêt situationnel élevé au temps 2, puis à révéler un bon intérêt pour le cours au temps 3 et à démontrer un intérêt maintenu pour les cours de psychologie au cours des semestres suivants. Par cette étude, on a montré que l'intérêt maintenu pour un cours de psychologie prédisait le réengagement dans des cours de psychologie, puis la performance scolaire.

L'étude d'Ainley et de ses collègues (2002) est un autre exemple où l'on a obtenu des résultats empiriques permettant de croire au rôle médiateur de l'engagement dans le lien entre l'intérêt et le rendement. En effet, l'intérêt pour un texte a prédit la persistance dans la tâche de lecture, qui à son tour a prédit le résultat à un test de rappel. Ces études justifient qu'un processus de médiation de l'engagement entre l'intérêt et le rendement doive continuer d'être exploré sur le plan scientifique.

#### **2.4 L'interdisciplinarité : un moyen de susciter et soutenir l'intérêt**

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

### Les disciplines informées

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

### L'interdisciplinarité synthétique

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

### La transdisciplinarité

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

mentionne la sociobiologie qui utilise le concept de la sélection naturelle pour expliquer le comportement social animal.

### L'interdisciplinarité conceptuelle

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

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

Par ailleurs, elles réfèrent aux travaux de Newell affirmant que l'enseignement interdisciplinaire stimule le développement d'habiletés de synthèse dans les processus d'apprentissage des étudiants. En effet, pour construire une nouvelle compréhension dans un cours en utilisant une compétence acquise lors d'un autre cours, l'étudiant doit être efficace dans l'analyse et l'évaluation de son utilisation de cette compétence. Bref, selon ces auteures, l'enseignement interdisciplinaire stimule la pensée efficace. De plus, elles discutent l'importance de développer la capacité à utiliser divers points de vue pour analyser les problèmes de la vie ou de pouvoir voir certaines situations selon différentes perspectives, ce qu'un enseignement interdisciplinaire

permettrait de développer. De surcroît, l'enseignement interdisciplinaire favoriserait la construction active de connaissances et de compétences plutôt qu'une absorption plus passive de ce qui serait transmis d'un point de vue unique (Lattuca, Voigt et Fath, 2004).

Ces auteures discutent aussi du potentiel motivationnel de l'interdisciplinarité dans les processus d'apprentissage des étudiants. Elles rappellent les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque en précisant qu'un étudiant peut être motivé intrinsèquement pour une discipline et être motivé extrinsèquement pour une autre. Elles rappellent aussi la distinction entre l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel et soulignent que, dans un enseignement interdisciplinaire, les occasions d'interpeller différents types d'intérêt ou de motivation sont faciles puisque les objets d'apprentissage sont vus de différentes manières. Par exemple, elles mentionnent la pratique d'interdisciplinarité conceptuelle d'un enseignant ayant amorcé un cours par un extrait vidéo du film *Star Wars* afin de capter l'intérêt situationnel des étudiants, pour ensuite discuter des petites figurines pour enfants, représentant les personnages du film, vendues sur le marché et en venir à étudier les notions d'enfance, de pouvoir et de symbolisme dans la culture. Avec un exemple de pratique d'interdisciplinarité synthétique dans un cours sur l'environnement, les auteures rapportent comment l'enseignant a stimulé l'intérêt personnel des étudiants en leur montrant l'impact de l'environnement sur leur vie personnelle et enclenché un échange avec eux, par la voie de l'écriture, sur des solutions à envisager face aux problèmes environnementaux. Bref, les auteures supposent que les cours interdisciplinaires sont une bonne chose pour les étudiants parce qu'ils les motivent en stimulant leur intérêt (Lattuca, Voigt et Fath, 2004).

La faculté des études supérieures de l'Université de Montréal (2010) a publié un rapport affirmant l'importance qu'elle accorde à la question de l'interdisciplinarité et sa volonté de développer davantage la pratique de l'interdisciplinarité dans les formations qu'elle offre : [...]« l'institution universitaire actuelle considère comme incontournable la question de l'interdisciplinarité. Cette dernière est en effet évoquée dans à peu près tous les plans d'action stratégique des universités nord-américaines » [...] (Université de Montréal, 2010). Dans ce rapport, on reconnaît que l'interdisciplinarité est largement présente dans le secteur de la recherche mais que les programmes de formation demeurent campés dans leurs disciplines traditionnelles. Le groupe d'auteurs ayant rédigé ce rapport identifie trois types d'interdisciplinarité applicables dans les programmes d'études, permettant aux étudiants d'avoir une formation composée de cours de différents programmes. Toutefois, il ne décrit pas de pratique d'interdisciplinarité pouvant être vécue par l'étudiant à l'intérieur d'un même cours. Ce vide contribue à justifier que la présente

étude choisie la notion d'interdisciplinarité par « disciplines informées » définie par Lattuca (2001) pour élaborer le dispositif pédagogique à mettre sur pied.

#### Une étude examinant l'influence de l'interdisciplinarité sur l'intérêt et le rendement en écriture

Moore-Hart, Liggitt et Daisey (2002) ont conduit une étude visant à évaluer l'impact d'un programme d'enseignement interdisciplinaire sur l'apprentissage en science, la performance en écriture ainsi que sur l'intérêt pour les sciences et l'écriture. Il s'agit d'une étude très attrayante dans le contexte où elle semble ressembler beaucoup à ce qui est envisagé par la présente étude : l'évaluation de l'incidence d'un programme d'enseignement interdisciplinaire sur l'intérêt pour un cours de français et la performance en orthographe.

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

Pour évaluer ce programme, les auteures ont choisi une approche mixte, majoritairement qualitative, organisée de la façon suivante. D'abord, les changements de performance des étudiants en sciences et en écriture ont été évalués à partir d'un protocole d'observation très peu décrit dans l'article. En effet, on y relate que deux consultants en enseignement ont visité les ateliers dans chaque école à quatre reprises, en observant les enseignants et les enfants selon « un protocole d'observation », en offrant des commentaires et suggestions selon les besoins. Il aurait été intéressant de savoir si, par exemple, ce protocole d'observation comprenait une grille systématique d'observation ou les points précis sur lesquels portaient les observations. De plus, des questionnaires ont été distribués aux parents et aux enseignants pour évaluer les changements d'attitude et de performance des enfants envers les sciences et l'écriture. Toutefois, on ne donne pas de renseignements précis sur la forme du questionnaire, ni d'exemple de question, ni d'information sur sa validité et fidélité. Les attitudes et performances des enfants ont

aussi été évaluées par des entrevues structurées conduites auprès des enfants et des enseignants. Malgré le manque flagrant d'information concernant les instruments utilisés, le fait que les changements d'attitudes et de performance des enfants aient été évalués à partir de trois techniques (observation, questionnaire et entrevues) provenant de quatre sources différentes (enfants, parents, enseignants et consultants) répond à deux exigences relatives à la fiabilité des méthodes d'analyses qualitatives énoncées par Hittleman et Simon (2006).

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

La méthode de cette étude a comporté deux autres éléments : une échelle de type *Likert* mesurant les attitudes des enfants envers les sciences et l'écriture, administrée aux enfants ainsi que l'évaluation d'échantillons d'écriture d'un sous-groupe d'enfants (Moore-Hart, Liggitt et Daisey, 2002). L'échelle d'attitude a été écrite par les auteures de l'étude. On précise seulement qu'elle incluait 16 items d'accord en 5 points (« fortement en désaccord » à « fortement

d'accord »). Malheureusement, aucune information sur la fidélité et la validité de l'échelle n'est présente. Conséquemment, il est difficile de se fier aux résultats qui en ressortent, à savoir qu'aucune différence pré-test/post-test n'a été rapportée dans les attitudes, ni en regard des sciences, ni en regard de l'écriture. En ce qui concerne l'échantillon d'écriture visant à évaluer les performances en écriture, la *CCM* a aussi été utilisée pour identifier les changements dans la qualité d'écriture tout au long du programme. Malheureusement, cette évaluation n'a été faite qu'auprès de six élèves : deux représentants par niveau d'habiletés en écriture (faible, moyen, élevé) sélectionnés par les professeurs. Bien que les résultats découlant de ces données soient positifs (comme une augmentation de détails et de notes écrites dans leur journal ainsi qu'une intégration de plus de vocabulaire relié aux sciences dans leurs écrits), ils proviennent de trop peu de participants pour pouvoir les généraliser. D'autant plus qu'on ne précise pas de critères à partir desquels ces étudiants ont été sélectionnés.

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

## **2.5 Objectif spécifique de l'étude**

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

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

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

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

Enfin, trop peu d'études visant à stimuler l'intérêt ont été conduites, de façon rigoureuse, en contexte réel, ce qui est aussi visé par la présente étude. Les idées découlant des études

contrôlées en contexte artificiel représentent, pour plusieurs, des potentiels pédagogiques non négligeables. Elles devraient être planifiées de façon à ce qu'on puisse en vérifier les influences dans la réalité. Après tout, il est vrai que la recherche scientifique vise à accumuler des connaissances et à approfondir la compréhension des processus fondamentaux, mais elle a aussi pour objectif d'améliorer la réalité vécue concrètement.

Considérant la problématique visée par cette étude et l'ensemble des connaissances acquises grâce à la littérature sur le sujet, l'objectif spécifique de la présente étude est d'évaluer l'incidence d'un enseignement interdisciplinaire mixte en intérêt, sur l'intérêt et la valeur utilitaire accordés à l'apprentissage du français par des collégiens inscrits à un cours de MNF, leur engagement dans ce cours ainsi que leur rendement en orthographe.

Sous-objectifs :

1. Comparer les deux groupes sur les deux types d'intérêt (situationnel et personnel) en français et sur la valeur utilitaire accordée à l'apprentissage du français.
2. Comparer les deux groupes sur l'engagement comportemental et l'engagement cognitif dans l'apprentissage du français.
3. Comparer les deux groupes sur l'évolution de la compétence en orthographe.

## Chapitre 3 : Méthode

Le présent chapitre vise à décrire et à justifier les procédures méthodologiques choisies pour répondre aux sous-objectifs spécifiques de l'étude. D'abord, le dispositif d'intervention, dont on a évalué l'efficacité, sera décrit. En deuxième lieu, une description du design de recherche et du déroulement de l'étude, planifiés dans le but de répondre aux objectifs, sera exposée. Par la suite, l'échantillon des participants à l'étude sera présenté, suivi des instruments de mesure. Ensuite, le processus de vérification des données sera rapporté ainsi que la validation des instruments de mesure. En sixième point, la vérification des postulats nécessaires aux analyses des données sera détaillée. Enfin, le plan d'analyses établi sera précisé.

Cette étude avait pour but de mettre à l'essai un dispositif d'enseignement visant à stimuler l'intérêt des collégiens envers leurs cours de mise à niveau en français (MNF) et d'en évaluer l'incidence. Le dispositif a d'abord été évalué par son influence sur l'intérêt ressenti des étudiants, envers leur cours de MNF et envers la langue française, et sur l'utilité qu'ils accordaient à l'apprentissage du français. De plus, l'engagement des étudiants dans leur cours de MNF et leur rendement en orthographe ont été mesurés. Tous ces éléments ont été comparés entre les étudiants du groupe expérimental (GE), exposés au dispositif, et les étudiants d'un groupe témoin (GT), non exposés à ce dispositif.

### 3.1 Description du dispositif d'intervention

Globalement, le dispositif élaboré pour la présente étude suit une approche interdisciplinaire de type « disciplines informées » (Lattuca, 2001), tel que décrit à la section 2.4 de la présente thèse. Il s'agit d'un pairage (détaillé à la section suivante) entre le cours de MNF et un cours non obligatoire de psychologie (le cours 350-C03-ST : *Difficultés psychologiques et sexuelles*). Ce cours de psychologie de la sexualité a été choisi pour différentes raisons. D'abord, son statut de *cours complémentaire* implique que l'étudiant doit le choisir parmi une liste d'autres cours complémentaires. En effet, il s'agit d'un cours non-obligatoire pour tous les programmes d'étude. Cette situation permet déjà de supposer que les étudiants qui le choisissent ont un certain intérêt pour les sujets liés à la sexualité. Il s'agit exactement de ce qui était recherché pour l'intervention : le pairage d'un cours moins intéressant du point de vue des étudiants (MNF) et d'un cours plus intéressant du point de vue des étudiants (psychologie de la sexualité). Deuxièmement, ce cours est très populaire auprès des collégiens. En effet, le cégep reçoit plus de demandes d'inscription à ce cours qu'il n'a de places prévues, ce qui peut être considéré comme une autre indication de

l'intérêt porté à ce cours. Enfin, Wade et al. (1993) rapportent la sexualité et l'amour comme des sujets suscitant l'intérêt de manière presque universelle. Ceci confirme que le cours de psychologie de la sexualité soit un choix judicieux pour la présente étude.

Le pairage implique qu'une planification soit faite de la part des deux enseignants ciblés par le pairage, de manière à lier explicitement les deux cours (voir l'annexe 3). Le récit plus complet du déroulement de cette stratégie pédagogique a été publié par la revue *Pédagogie Collégiale* (Cabot et Cloutier, 2010). Les étudiants, quant à eux, suivent normalement les deux cours auxquels ils sont inscrits. Globalement, des activités interdisciplinaires ont été planifiées à 11 des 15 semaines de cours du semestre. Les étudiants du GT ont suivi leur cours de MNF sans condition d'interdisciplinarité planifiée avec un autre de leurs cours.

### **3.1.1 La condition expérimentale : le pairage interdisciplinaire**

Deux semaines avant le début du semestre, les deux enseignants se sont rencontrés à plusieurs reprises pour se présenter l'un à l'autre le contenu de leurs cours de façon à créer des liens entre ces contenus de diverses façons. La planification de ces liens est décrite dans les prochains paragraphes ainsi qu'à l'annexe 3. Cinq sources de lecture à inclure dans le plan de cours de MNF ont été choisies par l'enseignant de français en fonction des contenus du cours de psychologie de la sexualité. De plus, un travail sommatif d'écriture, commun aux deux cours a été planifié. Enfin, la procédure pour corriger leurs erreurs d'orthographe a été la même dans les deux cours.

#### Les sources de lecture choisies par l'enseignant de MNF du GE

Le premier ouvrage sélectionné, *Blankets* (Thompson, 2004), est une nouvelle illustrée, traitant de la répression sexuelle, vécue par le personnage principal, au sein de sa famille. Cet ouvrage a été choisi par l'enseignant de français parce qu'il était prévu d'étudier le concept de répression sexuelle dans le cours de psychologie de la sexualité, dès la deuxième semaine de cours. Sur la base de *Blankets*, des activités de lecture, d'écriture et de discussion ont donc été planifiées dans le cours de français au cours des semaines 2, 3 et 4 du semestre, concordant ainsi avec l'étude du concept de répression sexuelle dans le cours de psychologie de la sexualité à la semaine 2, et facilitant ainsi le caractère explicite des liens entre les deux cours pour les étudiants. Il était entendu, entre les deux enseignants, de ne pas forcer les étudiants à voir les liens, mais *Blankets* traitant explicitement de répression sexuelle, on s'attendait à ce qu'au moins certains étudiants le remarquent (d'où l'importance, pour les enseignants, de planifier des liens très clairs) et en

fassent mention. Dans cette éventualité, l'enseignant en étant témoin devait confirmer ces liens et les exploiter, par exemple en demandant plus de précisions à l'étudiant sur sa remarque ou en lui demandant s'il voyait d'autres types de répression sexuelle dans l'histoire de *Blankets*. Si la situation le permettait, la participation des autres étudiants du groupe à cette discussion était encouragée. Dans l'éventualité où aucun étudiant n'aurait relevé de lien entre les deux cours, les enseignants pouvaient alors initier une discussion sur le sujet (éventualité qui ne s'est pas présentée, les étudiants ayant spontanément remarqué les liens planifiés, tel que prévu). Les mêmes principes devaient être suivis tout au long du semestre, pour tous les liens planifiés entre les deux cours.

Une deuxième source de lecture choisie par l'enseignant de français était la nouvelle *Les premiers seins* (Myre, 2004), racontant la jalousie que ressent une jeune fille face à une amie qui se développe plus rapidement qu'elle sur le plan physique. Les étudiants devaient lire la nouvelle puis en rédiger un résumé dans le cours de français. Le thème du développement sexuel était traité la semaine suivante dans le cours de psychologie de la sexualité. Durant ce cours, il a été très simple pour les étudiants de voir des liens entre les deux cours.

De courts textes écrits par Matthieu Simard, dans le cadre d'une chronique du Journal de Montréal appelée « courriels du cœur », ont été distribués aux étudiants durant la 7<sup>e</sup> semaine de cours, en MNF. Un exercice d'écriture a été fait sur la base de ces lectures. Les étudiants devaient rédiger des questions fictives suivant la même forme que ce qu'ils avaient retrouvé dans les « courriels du cœur », ces questions étaient ensuite redistribuées entre les étudiants de la classe qui devaient y répondre en environ 150 mots. Parallèlement, dans le cours de psychologie de la sexualité, le thème de l'attachement et de l'amour dans la vie de couple a été traité durant la même semaine. Le professeur de français rapporte que les questions, formulées lors de l'exercice en classe des « courriels du cœur », étaient souvent liées à la matière du cours de psychologie de la sexualité.

Une nouvelle de Nadine Bismuth (1999), *Au Jardin d'Éden*, a aussi été incluse dans la planification du cours de MNF, à la 9<sup>e</sup> semaine de cours. Il s'agit de l'histoire d'une jeune fille dans la vingtaine ayant un contexte de vie difficile (attouchements sexuels, prostitution,...). Après à la lecture de cette nouvelle, ils ont du répondre à une question y faisant référence, en 250 mots. Durant cette même semaine du semestre, le sujet de la violence sexuelle a été traité dans le cours de

psychologie de la sexualité. Les étudiants ont spontanément exprimé des liens entre les deux cours.

Enfin, le roman *Douce moitié* (Simard, 2006) leur a été présenté afin qu'ils en commencent la lecture après la 9<sup>e</sup> semaine de cours. Ce roman raconte les questionnements d'un jeune homme au sujet de sa relation de couple, aboutissant à la décision de demander son amoureuse en mariage. La lecture de ce roman ouvre diverses possibilités de liens faisables avec le cours de psychologie de la sexualité. Par exemple, l'amour, les difficultés sexuelles, les fantasmes et leurs fonctions ou la communication dans le couple. Un test de lecture sur ce roman a été fait à la 13<sup>e</sup> semaine de cours en MNF. De plus, l'épreuve synthèse de cours, consistant en la rédaction d'un texte explicatif de 500 mots, a été faite à la 15<sup>e</sup> semaine sur la base de ce roman. Il était donc judicieux de choisir un roman permettant aux étudiants de se servir de plusieurs apprentissages faits dans le cours de psychologie de la sexualité pour produire l'épreuve synthèse du cours de MNF.

#### La planification d'un projet d'écriture commun aux deux cours : le projet *Info-Sexe*.

Le projet *Info-Sexe* a été planifié de façon à ce que certaines parties de ce travail soient évaluées (de manière sommative) dans les deux cours. Cette procédure garantissait le caractère explicite, pour les étudiants du GE, des liens entre les deux cours. Globalement, le projet *Info-Sexe* consistait en l'appropriation de connaissances, par la lecture de diverses sources, sur un sujet choisi par chaque étudiant en lien avec la psychologie de la sexualité. Ils devaient remettre des résumés de leurs lectures pour montrer les connaissances acquises par celles-ci. Vers la fin de la session, ils ont du rédiger un texte informatif prenant la forme d'un article renseignant sur tout ce qu'ils avaient appris sur leur sujet. Ces articles ont ensuite été regroupés par l'enseignante de psychologie pour former le *Journal Info-Sexe*, qui a été distribué en 300 exemplaires à travers le collège, à la fin du semestre.

Plus spécifiquement, dès le début du semestre, les étudiants ont du choisir un sujet à traiter en vue du projet *Info-Sexe*, sans que l'enseignante de psychologie ne fournisse de liste de sujets, et le transmettre à l'enseignante à la 3<sup>e</sup> semaine afin qu'elle s'assure qu'aucun sujet ne soit choisi par plus d'un étudiant. Il était prévu qu'ils produisent trois résumés de différentes lectures sur le sujet choisi au cours du semestre, le premier résumé étant à remettre à l'enseignante de psychologie, accompagné de la source de lecture, à la 4<sup>e</sup> semaine de cours afin d'être évalué. Le résultat de cette évaluation (15% des points accordés au projet entier en psychologie) allait contribuer à

l'évaluation globale du projet Info-Sexe dans le cours de psychologie. Un deuxième résumé, portant sur d'autres sources traitant du même sujet devait être remis au professeur de MNF à la 10<sup>e</sup> semaine de cours. L'évaluation de cette rédaction comptait pour 15% de la note finale pour le cours de MNF. Le troisième résumé (15% des points du projet dans le cours de psychologie) était remis au professeur de psychologie à la 11<sup>e</sup> semaine de cours.

La 12<sup>e</sup> semaine de cours était entièrement consacrée au projet *Info-Sexe* dans les deux cours. Durant les quatre heures de cours de MNF, les étudiants ont rédigé leur texte informatif (l'article) de 400 mots, en classe, puis l'ont remis au professeur de français pour qu'il soit évalué. Ce travail de rédaction valait 15% de la note finale en MNF. Durant les trois heures du cours de psychologie de la sexualité, les étudiants devaient entamer la production d'affiches exposant les points d'information importants de leur recherche, dans le but de les présenter lors d'une session d'affiches, organisée dans le collège durant la dernière semaine de cours, spécialement pour le lancement du *Journal Info-Sexe*. Entre les cours de MNF de la 12<sup>e</sup> et de la 13<sup>e</sup> semaine, l'enseignant de français a corrigé les articles de façon à pouvoir les remettre aux étudiants dès la 13<sup>e</sup> semaine. Il était prévu qu'ils fassent tout de suite les améliorations suggérées par l'enseignant de français, afin de remettre, par voie électronique, l'article revu et corrigé (valant 20% de la note du projet entier en psychologie), à l'enseignante de psychologie. De cette façon, il était simple pour l'enseignante d'organiser les articles, les uns à la suite des autres, pour leur donner la forme d'un journal, durant la 13<sup>e</sup> semaine du semestre. Grâce à une contribution de la direction des études du collège, 300 copies papier ont été produites de ce journal durant la 14<sup>e</sup> semaine du semestre, en vue de son lancement à la fin du semestre. La 14<sup>e</sup> semaine du cours de psychologie a été consacrée à la finalisation de la préparation des affiches et de leur présentation orale par les étudiants. La production de ces affiches, ainsi que leur présentation aux membres de la communauté collégiale lors de la session d'affiche de la dernière semaine du trimestre valait 50% de la note du projet entier pour le cours de psychologie de la sexualité.

Au total, le projet *Info-Sexe* a compté pour 30% de la note finale en MNF et pour 20% de la note finale en psychologie de la sexualité. La planification de ce projet est incluse dans le calendrier hebdomadaire présenté à l'annexe 3 de la présente thèse.

#### La procédure de correction des erreurs de langue écrite, commune aux deux cours

La manière de faire la correction des erreurs d'orthographe, relevées dans les productions écrites des étudiants par l'enseignant de français du GE, a été adoptée par la professeure de psychologie.

Concrètement, en corrigeant les productions écrites (dans chacun des deux cours), l'enseignant encercle les erreurs d'orthographe (lexicales et grammaticales). Ensuite, l'étudiant doit corriger ces erreurs à l'aide d'un tableau en spécifiant la règle de langue s'appliquant à chaque erreur, puis l'enseignant vérifie la correction faite dans ce tableau et signale les erreurs de correction s'il y a lieu (Cabot et Cloutier, 2010). Bref, la qualité de la langue a été prise en compte dans l'évaluation des rédactions produites dans les deux cours et la façon de corriger les erreurs relevées était aussi la même pour les deux cours.

### **3.1.2 La condition témoin**

Six autres enseignants du cours MNF ont accepté de participer à l'étude comme groupe témoin. Aucun de ces enseignants ne se coordonnait avec l'enseignant d'un autre cours pour créer des contextes d'interdisciplinarité. Toutefois, bien qu'aucun enseignant du GT n'ait planifié d'interdisciplinarité avec un autre cours, tous ont leurs propres stratégies pour tenter de stimuler l'intérêt des étudiants. À titre d'exemples, une enseignante a fait analyser une bande dessinée à son groupe-classe, dont un film a été produit, deux enseignantes utilisent l'informatique pour certains exercices afin stimuler l'intérêt des étudiants, une enseignante organise des « compétitions de phrases » en classe (deux équipes s'affrontent pour composer la meilleure phrase), fait des synthèses d'éléments théoriques à partir de chansons francophones et demande aux étudiants de suggérer eux-mêmes des sujets de rédaction. La plupart des enseignants tentent de sélectionner des œuvres littéraires qui accrochent les étudiants. Une enseignante rapporte faire de la pédagogie différenciée. Elle explique que son système de notation récompense l'étudiant qui s'améliore dans ses propres lacunes. Cette même enseignante a aussi créé un projet de création littéraire qui prend la forme de correspondances entre les étudiants, créant des personnages. Bref, chaque enseignant de français du GT tente, par diverses stratégies, de stimuler l'intérêt de ses étudiants pour son cours de français mais aucun n'a créé de liens interdisciplinaires avec un autre cours suivi par les étudiants.

## **3.2 Type de recherche et déroulement**

La présente étude a consisté en un suivi longitudinal adoptant une approche quantitative. Cette approche a été privilégiée parce que les intentions premières étaient de mettre l'accent sur l'expérience de plusieurs individus, mesurée objectivement. Plus spécifiquement, la méthode quasi-expérimentale avec condition témoin a été utilisée. En effet, contrairement à ce que prescrit la méthode expérimentale, les sujets n'ont pas été répartis au hasard dans les deux groupes –

groupe expérimental (GE) et groupe témoin (GT) –. Ils ont été répartis en fonction de leur choix de cours complémentaire, des possibilités liées aux horaires de leur programme d'études (voir section 3.3) et de l'acceptation des enseignants de français de participer à l'étude. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Toutefois, une condition témoin (GT) ainsi que des mesures de base, prises avant l'expérimentation, ont permis des inférences plus sûres que dans le cas d'un devis pré-expérimental. Toutes ces raisons assurent qu'il s'agit bien d'un devis quasi-expérimental.

Concrètement, afin de pouvoir mieux répondre aux sous-objectifs de l'étude, celle-ci a suivi un protocole analytique pré-test/post-test dans le cas de deux variables : l'intérêt personnel et le rendement en orthographe. C'est-à-dire que des mesures ont été prises avant et après l'expérimentation pour les deux groupes, permettant ainsi une comparaison verticale (entre ces deux groupes) ainsi qu'une comparaison horizontale (évolution dans le temps pour un même groupe). Plus précisément, durant la première semaine de cours du semestre, la doctorante s'est présentée dans les groupes-classe participant à l'étude pour solliciter la participation des étudiants (chacun des deux groupes – GE et GT – est composé de plusieurs groupes-classe). Ils ont été informés clairement que leur participation était volontaire et qu'elle consistait seulement en la complétion des questionnaires et en l'acceptation de l'utilisation de leurs résultats en MNF par la chercheuse. Aucun étudiant n'a refusé de participer. La doctorante a expliqué, fait signer le formulaire de consentement (annexe 1) et administré les échelles pré-tests d'intérêt et d'utilité. Durant cette même première semaine de cours, chaque enseignant de français a administré la dictée à son groupe-classe en suivant la procédure accompagnant celle-ci (annexe 2) et a donné les copies à la doctorante pour qu'elles soient remises au correcteur. Lors de la dernière semaine de cours, la doctorante s'est à nouveau présentée dans les groupes-classe pour administrer les échelles post-test d'intérêt et d'utilité, ainsi que les échelles d'engagement. Après la fin de la session, chaque enseignant a donné à la doctorante les résultats finaux obtenus par les étudiants, le rapport d'absences détaillé de son groupe-classe ainsi que les copies post-test de la dictée afin que celles-ci soient remises au correcteur. Enfin, ayant reçu un certificat d'éthique de l'Université de Montréal, l'ensemble du projet respecte les principes déontologiques requis en recherche.

### **3.3 Description de l'échantillon**

L'échantillon à l'étude est composé de 106 jeunes adultes (56 filles et 50 garçons) dont l'âge moyen est de 18,46 ans ( $s = 2,20$ ), inscrits à un cours de mise à niveau en français dans un cégep. Ils ont réussi en français de 5<sup>e</sup> secondaire avec un résultat inférieur à 70%, ce qui a obligé leur

inscription au cours de mise à niveau en français (Règlement no 4, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2007). Ces étudiants proviennent de programmes dits « d'accueil ». C'est-à-dire qu'ils ont eu des difficultés au secondaire (par exemple ils n'ont pas réussi les cours de mathématiques préalables aux programmes qu'ils visent) les ayant contraints de s'inscrire à une session d'accueil, menant à la possibilité de s'inscrire par la suite dans un programme régulier du collège. La description de l'échantillon distinguant les deux groupes (GE et GT) est présentée au tableau 3.1.

#### Le groupe expérimental (GE)

Le GE est composé de 27 collégiens ayant suivi le cours de mise à niveau en français (MNF) soit à l'automne 2008, à l'automne 2009 ou à l'automne 2010. L'expérience a dû être conduite à trois reprises de manière à réunir un nombre suffisant de participants pour pouvoir conduire des analyses paramétriques (voir section 3.6). Cette fragmentation s'explique par les difficultés dans la formation du GE lors de la formation des horaires par le service de l'organisation scolaire du cégep. Pour faire partie du GE, un étudiant doit simplement être inscrit au cours de MNF et avoir choisi le cours de psychologie de la sexualité comme cours complémentaire. La difficulté réside dans le fait de trouver une case-horaire commune à ces étudiants. Puisque les deux cours visés par l'intervention peuvent être suivis par des étudiants de divers programmes d'étude, il devient très difficile de tous les regrouper ensemble dans une même case-horaire pour le cours de MNF et dans une autre case-horaire commune pour le cours de psychologie. Bref, l'équipe de l'organisation scolaire responsable de la formation des horaires a dû faire plusieurs scénarios afin de trouver celui qui rassemblait le plus grand nombre d'étudiants ce qui s'est révélé être très difficile. Plusieurs programmes ont dû être écartés ce qui explique que l'échantillon de l'étude ne soit pas composé d'étudiants provenant d'une grande variété de programmes d'études.

**Tableau 3.1 Description du groupe expérimental et du groupe témoin**

Critères de comparaison	GE (n = 27)	GT (n = 79)
Sexe	Garçons = 9 (33%) Filles = 18 (67%)	Garçons = 41 (52%) Filles = 38 (48%)
Âge	18,2 (s = 1,0)	18,55 (s = 2,48)
Résultat en français en 5 <sup>e</sup> secondaire	66,0 % (s = 4,2)	65,28 % (s = 4,38)
Première inscription au cours de MNF?	Oui = 24 (89%) Non = 3 (11%)	Oui = 74 (94%) Non = 4 (5%) Donnée manquante = 1

### Le groupe témoin (GT)

Le GT est composé de 79 étudiants du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu ayant suivi le cours de mise à niveau en français (MNF) soit à l'automne 2008, à l'automne 2009 ou à l'automne 2010, dont les caractéristiques descriptives sont similaires à celles du GE (voir tableau 3.1). Le GT n'a pas été exposé à la condition expérimentale, soit à l'enseignement en partenariat interdisciplinaire. En effet, il est composé d'étudiants inscrits au cours de MNF sans être groupés selon une caractéristique particulière ni se suivre au sein du même groupe pour un deuxième cours. Ces 79 étudiants étaient inscrits dans les mêmes programmes d'études que les étudiants du GE.

Les informations descriptives contenues dans le tableau 3.1 montrent que le GE et le GT sont équivalents en ce qui concerne l'âge, le résultat obtenu en français en 5<sup>e</sup> secondaire et le fait que ce soit leur première inscription au cours de MNF pour la plupart d'entre eux. Cependant, les deux sexes sont également représentés dans le GT alors qu'il y a deux fois plus de filles que de garçons dans le GE.

## **3.4 Description des instruments de mesure**

Des renseignements factuels ont été recueillis de tous les étudiants participant à cette étude (GE et GT) tels que le sexe, l'âge ou le cheminement scolaire. Ces données permettent de vérifier la similarité des groupes, et elles renseignent sur le profil général de ces étudiants. Les prochains paragraphes ont pour objectif de faire la description des instruments de mesure utilisés dans cette étude. La forme des instruments, leur provenance et leur fidélité seront exposés.

### **3.4.1 Les échelles d'intérêt et de valeur**

#### L'intérêt pour les cours de français

Cette échelle est composée de quatre items de type *Likert* en sept points, allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (totalement en accord) et proviennent des travaux de Corbière et al. (2006)<sup>1</sup>. Elle mesure l'intérêt que les étudiants ressentent envers les cours de français en général. Ces quatre items étaient déjà validés en français par les auteurs. Aucun processus de traduction n'a donc été nécessaire. Toutefois, ils ont dû être adaptés au contexte de la présente étude. Par exemple, l'item « J'aime les cours de ... » a simplement été complété par le mot « français ». Ces items sont

---

<sup>1</sup> La doctorante tient à remercier sincèrement Marc Corbière, pour lui avoir donné la permission d'utiliser les items dont elle a eu besoin, facilitant ainsi la conduite du projet doctoral.

présentés à l'annexe 4. L'indice de fidélité de l'échelle, mesuré par l'alpha de Cronbach, est de 0,89 pour l'échantillon ayant servi à la vérification de la validité factorielle des instruments utilisés au cours de la présente étude.

Au moment de la planification méthodologique de l'étude, aucune des études recensées n'avait rapporté d'instruments de mesure distinguant les deux types d'intérêt situationnel (stade 1 et 2) du modèle de développement d'Hidi et Renninger (2006). En lisant les quatre items de l'échelle adoptée, on pouvait alors les concevoir comme mesurant l'intérêt situationnel maintenu (stade 2) puisqu'ils n'étaient pas formulés à l'endroit de situations d'apprentissage spécifiques mais bien à l'endroit d'un cours entier. Bien que le processus de distinction théorique des quatre phases du développement de l'intérêt soit bien avancé dans la littérature actuelle, cette distinction sur le plan empirique reste à faire (Renninger et Hidi, 2011). Toutefois, les écrits n'invalident pas le fait de considérer cette mesure (l'intérêt pour les cours de français) comme de l'intérêt situationnel maintenu (Linnenbrink-Gracia *et al.*, 2010).

#### L'intérêt pour le cours de mise à niveau en français (MNF)

Cette échelle est composée de quatre items de type *Likert*, également en sept points, et proviennent des travaux d'Harackiewicz et al.(2008)<sup>2</sup>. Elle mesure l'intérêt situationnel spécifique au cours de MNF de l'expérimentation. Suivant le même raisonnement que celui décrit au paragraphe précédent, on peut concevoir qu'il s'agisse d'intérêt maintenu (stade 2) envers le cours. Ces quatre items ont été traduits en français pour les fins de la présente étude. Plus précisément, les items originaux ont été traduits en français par la doctorante. Ensuite, une personne de langue maternelle anglaise les a traduits à nouveau en anglais sans avoir accès aux items originaux. À la suite de ce processus, très peu d'ajustements ont dû être faits pour assurer la concordance entre les items traduits en français et les items originaux. Enfin, les items originaux et les items français résultant du processus de traduction ont été vérifiés par une enseignante d'anglais du cégep St-Jean-sur-Richelieu exerçant aussi comme traductrice professionnelle, qui a assuré que les traductions étaient fidèles. Après leur traduction, les items ont été adaptés au contexte de l'étude. C'est-à-dire qu'ils ont été formulés pour considérer les cours de français plutôt que les cours de psychologie (faisant l'objet des travaux de l'équipe d'Harackiewicz) et qu'ils ont été formulés au passé pour concorder avec le contexte « post-test » de la mesure. Ces items

---

<sup>2</sup> La doctorante tient à remercier sincèrement Judith Harackiewicz, pour lui avoir donné la permission d'utiliser les items dont elle a eu besoin, facilitant ainsi la conduite du projet doctoral.

ayant été validés en anglais, ils ont du être confrontés à nouveau à une procédure de validation auprès d'un échantillon de collégiens francophones, dans l'optique de la présente étude. La procédure et les résultats de cette validation sont présentés à la section 3.5 du présent document. Ces items sont présentés à l'annexe 4. L'indice de fidélité de l'échelle est de  $\alpha = ,92$  pour l'échantillon de validation de la présente étude.

Puisque les items d'intérêt situationnel au premier temps de mesure ne sont pas exactement formulés de la même façon que ceux du deuxième temps de mesure, ils ne pourront pas être comparés l'un à l'autre. Les analyses faites sur ces variables se limiteront donc à la comparaison entre les deux groupes, à chacun des deux temps de mesure.

#### L'intérêt personnel envers la langue française

Cette échelle est composée de cinq items de type *Likert* en sept points et proviennent aussi des travaux d'Harackiewicz et al. (2008)<sup>2</sup>. Ils mesurent l'intérêt personnel envers la langue française. C'est pourquoi les items mesurant ce concept ne sont pas formulés spécifiquement en relation avec le contexte du cours de français, mais plus globalement, c'est-à-dire relativement à la langue française en général. Le concept d'intérêt personnel est décrit au début du chapitre 2 du présent document. Ces cinq items ont subi la même procédure de traduction que ceux de l'échelle d'intérêt situationnel décrite au paragraphe précédent. Ils ont aussi été adaptés au contexte d'intérêt envers la langue française de la présente étude, plutôt de d'intérêt envers la psychologie des travaux d'Harackiewicz. Pour les mêmes raisons que celles évoquées au paragraphe précédent, ces items ont été confrontés à une procédure de validation, dont les résultats sont décrits à la section 3.5. Les items de l'échelle sont présentés à l'annexe 4. Son indice de fidélité, mesuré par l'alpha de Cronbach est de  $\alpha = ,93$ . Puisque la formulation de ces cinq items est la même aux deux temps de mesure, les analyses faites sur les données de cette variable pourront tenir compte du temps qui s'est écoulé durant le semestre.

#### La valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français (les attentes)

Cette échelle est composée de trois items de type *Likert* en sept points. Deux items proviennent des travaux d'Harackiewicz et al. (2008) et un provient des travaux de Corbière et al. (2006). L'échelle mesure le concept d'utilité, attribuée à l'apprentissage du français, par les étudiants, exprimée en termes d'attentes relatives au cours de MNF qu'ils commencent. Le terme « attentes » a été ajouté entre parenthèse pour distinguer les deux mesures d'utilité, dont les

items ne sont pas identiques. Le concept d'utilité est décrit à la section 2.1 de la présente thèse. Les deux items d'Harakiewicz ont été traduits en suivant la même procédure que celle décrite à la section 3.4.3. Ensuite, les trois items ont été adaptés au contexte de la présente étude et ont été confrontés à une procédure de validité dont les résultats sont présentés à la section 3.5. Ils sont présentés à l'annexe 4. Son indice de fidélité est de  $\alpha = ,80$ .

#### La valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français (en MNF)

Cette échelle est composée de trois items de type *Likert* en sept points, inspirés de ceux de l'échelle « pré-test » décrite dans le paragraphe précédent. Deux des trois items ont été reformulés au passé, de manière à concorder avec le contexte « post-test » de la mesure. Par exemple, l'item « Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français sera important pour moi » a été reformulé comme suit : « Ce qu'on a étudié dans ce cours de français est important pour moi ». Pour la distinguer sur cette base, une indication en parenthèse a été ajoutée précisant qu'il s'agit de l'utilité de l'apprentissage du français relatif au cours de MNF de l'expérimentation. Cette échelle a elle aussi été confrontée à une procédure de validité dont les résultats sont présentés à la section 3.5. Les items sont présentés à l'annexe 4. Son indice de fidélité est de  $\alpha = ,77$ .

Puisque les items d'utilité au premier temps de mesure ne sont pas exactement formulés de la même façon que ceux du deuxième temps de mesure, ils ne pourront pas être comparés l'un à l'autre. Les analyses faites sur ces variables se limiteront donc à la comparaison entre les deux groupes, à chacun des deux temps de mesure.

#### **3.4.4 Mesures de l'engagement**

Deux types d'engagement ont été mesurés pour la présente étude : l'engagement comportemental et l'engagement cognitif. Afin d'optimiser la précision des résultats qui allaient découler de ces analyses, différentes sous-échelles pour chacun des deux types d'engagement ont été prévues. Celles-ci sont décrites dans les paragraphes suivants. De plus, les absences en classe ont été notées et considérées comme une mesure supplémentaire d'engagement comportementale.

### L'échelle d'engagement comportemental

Cette échelle est composée de 4 sous-échelles, totalisant 12 items provenant du *Questionnaire sur l'engagement étudiant* de Bélanger et ses collaborateurs (2005). Ce sont des items de type *Likert* en six points, allant de 1 à 6. Les quatre sous-échelles mesurent les quatre sous-concepts d'engagement comportemental présentés à la section 2.4 : *interagir avec le professeur, interagir avec d'autres étudiants, utiliser des outils de référence, prendre la parole en classe*. Les items de ces sous-échelles sont présentés à l'annexe 4. Les résultats du processus de validation auquel ils ont été soumis ainsi que leurs indices de fidélité sont présentés à la section 3.5.

### L'échelle d'engagement cognitif

Cette échelle est composée de 2 sous-échelles, totalisant 11 items de type *Likert* en six points, dont 5 proviennent du *Questionnaire sur l'engagement étudiant* de Bélanger et al. (2005). Ils représentent le degré auquel les étudiants sont enclins à s'auto-évaluer dans leurs tâches de français. Les 6 autres items proviennent du *Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)* de Barbeau (1994) et représentent des stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants durant leur étude du français. Le concept d'engagement cognitif est expliqué de manière plus détaillée à la section 2.2 de la thèse. Les items utilisés pour la présente étude sont présentés à l'annexe 4. Les résultats du processus de validation auquel ils ont été soumis ainsi que leurs indices de fidélité sont présentés à la section 3.5.

### Les rapports d'absences consignées par les enseignants de français

À chaque cours, les professeurs de français vérifiaient les présences en classe, en cochant les noms des absents sur leur liste d'étudiants. À la fin du semestre, un rapport d'absence détaillé de chaque groupe-classe a été remis à la doctorante. La validité de cette mesure est décrite à la section 3.5.

#### **3.4.5 Mesures du rendement en orthographe**

Une dictée de 226 mots, choisie par l'enseignant de français du groupe expérimental, a été administrée aux participants de tous les groupes, avant et après l'intervention. Cette dictée a permis de dépister le nombre de fautes d'orthographe (déterminées ici par l'orthographe lexicale, c'est-à-dire les normes invariables d'écriture des mots sans égard à leur utilisation dans la phrase), d'accord (déterminées ici par les normes d'accord « simple », par exemple l'accord d'un pronom à

un verbe, d'un déterminant à un nom, etc.) et de grammaire (déterminées ici comme les normes d'ajustement plus « complexes » d'écriture des mots relativement à leur utilisation dans la phrase, par exemple les homophones, les participes passés, etc.)

Une comparaison avec la grille de correction publiée par Libersan (2003) peut éclairer la procédure de correction de la dictée pour la présente étude. Deux des six catégories d'erreurs de la grille de Libersan ont été utilisées pour la correction de la dictée : la catégorie *orthographe d'usage* de Libersan représente la catégorie *orthographe* de la présente étude; la catégorie *orthographe grammaticale* de Libersan (sauf l'accord du verbe avec son sujet (G1) et les accords dans le groupe nominal (G3)) représente la catégorie *grammaire* de la présente étude; enfin, les sous-catégories *Accord du verbe avec son sujet* (G1) et *Accords dans le groupe nominal* (G3) de Libersan représentent la catégorie *accords* de la présente étude. En d'autres mots, les six sous-catégories d'orthographe grammaticale de Libersan ont été réparties en deux catégories (accord et grammaire) pour la présente étude, selon le niveau de complexité des aspects de la langue qu'elles impliquent. L'accord du verbe avec son sujet (G1) et les accords dans le groupe nominal (G3) sont considérés comme ayant un niveau de complexité faible. D'ailleurs, ils sont enseignés assez tôt (surtout au primaire). Les quatre autres sous-catégories d'orthographe grammaticale de Libersan représentant les erreurs de grammaire pour la présente étude sont : accord du participe passé (G2), mots invariables (G4), confusion d'homonymes grammaticaux (G5) et Conjugaison ou forme du verbe (G6). Celles-ci sont considérées comme ayant un niveau de complexité plus élevé et sont d'ailleurs enseignées plus tard (surtout au secondaire). Les quatre autres catégories générales d'erreurs de Libersan (cohérence textuelle, syntaxe, ponctuation et vocabulaire) ne s'appliquent pas à la correction d'une dictée. Les informations concernant la validité de cette mesure se trouvent à la section 3.5. La dictée et son protocole d'administration se trouvent à l'annexe 2.

### **3.5 Vérification et ajustement des instruments de mesure**

Les données ont été colligées dans un fichier du logiciel *SPSS Statistics, version 17.0*. Chaque variable du fichier de données a été vérifiée par des tableaux de fréquence, ceux-ci permettant de détecter toute erreur aberrante dans l'entrée des données. Par exemple, concernant les données des échelles d'engagement, sachant qu'il s'agit d'une échelle de type *Likert* en six points, les tableaux de fréquence ont assuré qu'aucune autre valeur que 1 à 6 n'était entrée dans le fichier. Ensuite, 15 questionnaires ont été pigés au hasard pour qu'une personne, différente de celle ayant

entré les données, en vérifie l'adéquation avec le contenu du fichier. Par ailleurs, toutes les données manquantes ont été spécifiées comme tel dans le fichier et un chiffre leur a été attribué (« 9 » dans presque tous les cas). Enfin, chaque item a été individuellement analysé par son degré d'aplatissement, son degré d'asymétrie, sa moyenne et son écart-type dans le but de retracer tout comportement aberrant des données entrées pour une variable. Aucun problème n'a été détecté.

Les échelles de type *Likert* ont été confrontées à un processus de validation par des analyses factorielles. La sélection des items à inclure dans ces échelles est présentée dans les prochains paragraphes. Les principes choisis au départ pour guider cette sélection sont les suivants. D'abord, pour éviter que la tâche de réponse soit lourde pour les étudiants et ainsi limiter des patrons de réponses automatiques, ainsi que pour respecter le temps d'administration des questionnaires à 15 à 20 minutes tel qu'entendu avec les enseignants ayant accepté de participer, une limite de cinq items par échelle a été fixée. Ensuite, à partir des résultats des analyses factorielles, il était prévu que tout item saturant sur deux facteurs à la fois, saturant sur un facteur inattendu ou dont l'indice de saturation serait inférieur à 0,5 serait exclu.

Les questionnaires pré-tests ont été administrés auprès de 848 collégiens, en classe, au premier cours de français du trimestre d'automne 2008. Les questionnaires post-tests ont été administrés auprès de 590 collégiens, en classe, au dernier cours de français du trimestre d'automne 2008. Les résultats des analyses factorielles sont spécifiés pour chaque échelle dans les prochains paragraphes. Les informations de validité de la mesure d'assiduité et de celle de rendement en orthographe sont présentées par la suite.

### ***3.5.1 Les trois échelles pré-expérimentale : intérêt situationnel, intérêt personnel et valeur utilitaire***

Les items des échelles d'intérêt et de valeur à administrer avant l'intervention ont été confrontés à un processus de validation par des analyses factorielles exploratoires en axes principaux avec rotation *oblimin* (parce qu'elle permet aux variables de corrélérer entre elles). Un item de l'échelle de valeur utilitaire a été exclu parce que son indice de saturation était inférieur à 0,5. Les indices de saturation des autres items sont tous supérieurs à 0,5. Ils sont présentés dans le tableau 3.2.

**Tableau 3.2 Items pré-expérimentaux et indices de saturation factorielle des échelles d'intérêt situationnel, d'intérêt personnel et de valeur utilitaire.**

Items	Facteurs		
	1	2	3
<u>Échelle d'intérêt personnel (<math>\alpha = ,92</math>)</u>			
J'aime apprendre des choses sur la langue française.	,87		
La langue française me fascine.	,83		
Je pense que la langue française, c'est très intéressant.	,79		
J'aime en apprendre plus sur la langue française.	,79		
J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.	,57		
<u>Échelle de valeur utilitaire (attentes) (<math>\alpha = ,80</math>)</u>			
Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français sera important pour moi.		,87	
Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français en vaudra la peine.		,75	
Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.		,50	
<u>Échelle d'intérêt pour les cours de français (<math>\alpha = ,89</math>)</u>			
J'aime les cours de français.			-,92
J'éprouve du plaisir à étudier les cours de français.			-,77
Je suis vraiment enthousiaste à l'idée de suivre ce cours de français.			-,74
Je préfère étudier les cours de français.			-,52
N = 841.			

### 3.5.2 Les échelles post-expérimentation : l'intérêt situationnel et la valeur utilitaire.

Les échelles post-tests d'intérêt situationnel et d'utilité ont été confrontées, à la fin du semestre, au même processus de validation puisque les items n'étaient pas formulés de la même façon qu'au pré-test. Il s'agit des quatre items d'intérêt situationnel et des trois items d'utilité, formulés de manière à ce qu'ils soient logiques avec le contexte « post-test ». Les indices de saturation des items des deux échelles sont tous supérieurs à ,5. Ils sont présentés dans le tableau 3.3.

**Tableau 3.3 Items post-tests et indices de saturation factorielle des échelles d'intérêt situationnel et de valeur utilitaire.**

Items	Facteurs	
	1	2
<u>Échelle d'intérêt pour le cours de MNF (<math>\alpha = ,91</math>)</u>		
J'ai trouvé ce cours intéressant.	,89	
J'ai aimé assister à ce cours.	,89	
Je trouve que ce cours de français est très enthousiasmant.	,83	
Généralement, j'avais hâte de venir à ce cours.	,76	
<u>Échelle de valeur utilitaire (en MNF) (<math>\alpha = ,77</math>)</u>		
Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.		,76
Inverse de : Ce qu'on a étudié dans ce cours de français ne me sera pas très utile.		,75
Ce qu'on a étudié dans ce cours de français est important pour moi.		,57
N = 584.		

### 3.5.3 Les échelles d'engagement

Les quatre sous-échelles d'engagement comportemental et les deux sous-échelles d'engagement cognitif ont été confrontées, à la fin du semestre, au même processus de validation. Les prochains paragraphes décrivent le processus d'inclusion des items pour chaque sous-échelle et les résultats aux analyses factorielles menées.

#### L'engagement comportemental

Le tableau 3.4 de la page suivante présente les indices de saturation factorielle des items tirés de l'échelle de Bélanger (2005). La sous-échelle *Interagir avec le professeur* provient de la sous-échelle de Bélanger (2005) intitulée *Interactions avec les professeurs*. Celle-ci était composée de huit items. Un de ces items n'a pas été inclus parce qu'il représentait un contexte hors-classe et trois autres items n'ont pas été sélectionnés parce qu'ils ne concernaient pas le cours de français (par exemple, *Jaser avec un professeur au sujet de l'actualité...*). Les quatre autres items ont été inclus et ont saturés sur un même facteur, tel qu'illustré par le tableau 3.4. Son indice de fidélité est de  $\alpha = ,83$  pour l'échantillon de validation de la présente étude.

La sous-échelle *Interagir avec d'autres étudiants* provient de la sous-échelle de Bélanger (2005) intitulée *Interactions avec d'autres étudiants*, composée de cinq items. Un de ces items n'a pas été sélectionné parce qu'il ne s'appliquait pas au cours de français. Un autre item (*Montrer à un autre étudiant, comment utiliser un appareil de laboratoire...*) a été reformulé pour convenir au contexte du cours de français : *Donner des explications, de l'aide à d'autres étudiants*. Les quatre items résultants ont saturés ensemble sur un même facteur, tel qu'attendu (tableau 3.4). Son indice de fidélité est de  $\alpha = ,83$ .

La sous-échelle *Utiliser des outils de référence* provient de la sous-échelle de Bélanger (2005) intitulée *Activités d'écriture*. Cette sous-échelle était à l'origine composée de neuf items. Quatre de ces neuf items n'ont pas été sélectionnés pour la présente étude parce qu'aucune variance n'aurait été observés pour ceux-ci auprès de l'échantillon expérimental. Par exemple, un de ces items non inclus est *Produire un texte court (environ une page) dans le contexte des cours*. Tous les étudiants du cours de mise à niveau en français doivent régulièrement écrire de courts textes dans le cadre de ce cours. Des cinq items inclus dans l'analyse, trois ont été exclus parce que leurs indices de saturation étaient inférieurs à 0,5. L'indice de fidélité de cette échelle est de  $\alpha = ,75$ .

**Tableau 3.4 Items et sous-échelles d'engagement comportemental.**

Items	Facteur			
	1	2	3	4
<u><i>Interagir avec le professeur</i> (<math>\alpha = .83</math>)</u>				
Demander des explications au professeur au sujet de vos notes, de l'évaluation, des commentaires écrits sur vos travaux.	,78			
Discuter de vos idées en vue d'un travail de session ou d'un autre projet avec le professeur.	,76			
Poser des questions ou discuter brièvement avec le professeur après le cours, au sujet du contenu du cours.	,75			
Demander au professeur de l'information au sujet des devoirs, travaux de récupération, examens, etc.	,59			
<u><i>Interagir avec d'autres étudiants</i> (<math>\alpha = .83</math>)</u>				
Demander des explications, de l'aide à d'autres étudiant(e)s.		,86		
Donner des explications, de l'aide à d'autres étudiant(e)s.		,73		
Discuter avec d'autres étudiants de la matière vue au cours.		,70		
Étudier ou faire des travaux en compagnie d'autres étudiants.		,64		
<u><i>Utiliser des outils de référence</i> (<math>\alpha = .75</math>)</u>				
Utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens, la définition ou l'orthographe d'un mot.			,80	
Utiliser une grammaire pour vérifier différentes règles.			,76	
<u><i>Prendre la parole en classe</i> (<math>\alpha = .80</math>)</u>				
Poser des questions en classe, au sujet de la matière abordée en classe ou dans vos lectures.				,85
Participer à une discussion de groupe en classe.				,76
N = 581				

La sous-échelle *Prendre la parole en classe* provient de la sous-échelle de Bélanger (2005) intitulée *Les cours et le travail en classe*. Cette sous-échelle était à l'origine composée de 7 items dont un (Faire un exposé oral devant toute la classe) n'a pas été inclus pour la présente étude parce qu'aucun exposé oral n'était prévu au cursus. Cet item n'aurait donc démontré aucune variance au sein de notre échantillon expérimental. Les six autres items ont été inclus mais ont saturé sur deux facteurs différents. Deux items saturant ensemble ont formé l'échelle renommée *Prendre la parole en classe*. Un item n'a pas saturé sur le facteur attendu et son indice de saturation était inférieur à 0,5. Il a donc été éliminé. En cherchant à comprendre la raison pour laquelle les trois autres items faisaient bande à part en saturant ensemble sur un cinquième facteur, nous avons pu concevoir qu'ils pouvaient être ambigus sur le plan conceptuel. En effet, nous croyons qu'ils ont pu être perçus comme de l'engagement cognitif ou comportemental par les répondants. Par exemple, *Prendre des notes pendant le cours* est un item qui implique un comportement observable et un

travail intellectuel individuel. En effet, être attentif est une activité cognitive. Nous avons donc décidé de les laisser tomber. L'indice de fidélité de l'échelle résultante est de  $\alpha = ,80$ .

### L'engagement cognitif

Les prochains paragraphes décrivent la démarche de sélection des items d'engagement cognitif. De plus, comme pour l'engagement comportemental, il a été convenu d'exclure tout item présentant une saturation factorielle inférieure à 0,5 ou ne saturant pas sur le facteur attendu. Ces dernières exclusions sont présentées dans le tableau 3.3, à la page suivante. Ce tableau présente les indices de saturation factorielle des items et les noms des sous-échelles d'origine. Les items conservés et les intitulés des sous-échelles, renommées pour la présente étude, sont présentés à l'annexe 4.

L'échelle *Évaluation* de Bélanger (2005) compte 17 items. Ceux-ci pouvaient représenter des contextes plus larges que celui du cours de français (par exemple, *Vous demander si vous avez fait un bon choix en vous inscrivant dans ce programme*). Les cinq items les plus facilement adaptables au contexte spécifique du cours de français ont été sélectionnés pour former la sous-échelle renommée *Auto-évaluation* pour la présente étude. Tous les indices de saturation sont supérieurs à ,5. L'indice de fidélité de cette échelle est de  $\alpha = ,83$  pour l'échantillon de validation de la présente étude.

L'échelle *Stratégie cognitives et métacognitives* est formée de six items provenant de deux sous-échelles de Barbeau (1994) : *Stratégies autorégulatrice de type métacognitif* et *Stratégie autorégulatrice de type cognitif*. La première comportait 4 items. Ils ont tous été sélectionnés. La deuxième contenait dix items. Cinq de ceux-ci ont été sélectionnés et adaptés au cours de français. Toutefois, les items de ces deux sous-échelles ont saturé sur le même facteur, c'est pourquoi nous avons opté pour les garder en renommant la sous-échelle résultante *Stratégies cognitives et métacognitives*. Trois items dont les indices de saturation étaient inférieurs à 0,5 ont été retirés. L'indice de fidélité de cette échelle est de  $\alpha = ,80$ .

**Tableau 3.5 Items et sous-échelles d'engagement cognitif.**

Items	Facteur	
	1	2
<i>Stratégies cognitives et métacognitives (<math>\alpha = .80</math>)</i>		
Dans les cours de français, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends.	,70	
Lorsque je fais mes travaux de français à la maison, j'essaie de me souvenir de ce que le professeur a dit dans le cours afin de pouvoir répondre correctement.	,65	
Lorsque je prépare un examen de français, je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris.	,63	
Quand j'étudie pour ce cours, je transpose en mes propres mots les idées importantes des textes.	,61	
Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.	,59	
J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail en français.	,55	
<i>Évaluation (<math>\alpha = .83</math>)</i>		
Vous demander si vous avez atteint les objectifs que vous vous étiez fixés.		,80
Vous demander si vous êtes à jour dans vos travaux et votre étude.		,69
Vous demander les causes de vos succès et de vos échecs.		,67
Vous demander si vos résultats scolaires correspondent à vos attentes.		,66
Vous demander si vos méthodes de travail sont efficaces.		,63

N = 572.

### **3.5.4 Rapport d'absences consignées par les enseignants de français**

Au département de français du cégep participant à l'étude, les absences des étudiants sont sanctionnées. Il est en effet précisé dans la section qui concerne le département de français de la Politique d'évaluation des apprentissages du collège ainsi que dans les plans des cours de français « qu'après huit [heures] d'absence, qu'elles soient motivées ou non, l'étudiant échoue automatiquement au cours et se voit attribuer les notes qu'il a cumulées jusque-là » (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2005). Les enseignants de français doivent donc consigner toutes les absences des étudiants à chaque cours, en les cochant sur leur liste d'étudiants, et en calculer le total à la fin du semestre. Cette procédure rend la mesure fiable.

### **3.5.5 Mesure de rendement en orthographe: la dictée**

La dictée décrite à la section 3.4.6 a été sélectionnée par l'enseignant de français du GE. Il utilise cette dictée depuis dix ans et la juge fiable parce qu'elle présente un niveau de difficulté équivalent au 5<sup>e</sup> secondaire et, donc, est équitable pour tous les nouveaux cégépiens. Puisqu'un

seul enseignant de français n'a été libéré par le collège, pour cette étude, aucune procédure d'accord inter-juge n'a été possible pour quantifier la validité de la correction de la dictée. Toutefois, le fait que toutes les dictées (GE et GT) aient été corrigées par ce même enseignant (cumulant à ce jour presque 15 ans d'expérience) rend la mesure plus fiable que si les dictées avaient été corrigées par chacun des professeurs des groupes-classe participants. De plus, pour contrôler la fiabilité de la dictée post-test entre les groupes, aucun enseignant n'est revenu en classe sur cette dictée durant le semestre, tel que précisé dans le protocole d'administration remis aux enseignants (annexe 2). De cette manière, on visait à ne pas biaiser la seconde administration de cette mesure, ayant eu lieu à la dernière semaine de cours du semestre.

### **3.6 Vérification des postulats**

Trois postulats principaux permettant la conduite des tests retenus doivent être respectés (Field, 2005; Howell, 2008). Le premier postulat est la normalité de la distribution des variables à tester. Le deuxième est l'homogénéité des variances (ou l'homoscédasticité) entre les groupes à comparer pour les variables à tester. Le troisième postulat prescrit l'utilisation de données d'intervalle. Les données utilisées pour la présente étude répondent à cette condition. Enfin, pour les tests comparant des échantillons indépendants, un quatrième postulat impose l'indépendance des observations. Cette dernière condition est aussi respectée par les données qui ont été analysées. Les prochains paragraphes présentent l'analyse des deux premiers postulats à respecter : la normalité des distributions des variables et l'homoscédasticité.

#### ***3.6.1 La normalité de la distribution des données***

La distribution d'un ensemble de données se qualifie à partir de son degré d'asymétrie et de son degré d'aplatissement. Le degré d'asymétrie d'une distribution normale est « 0 », signifiant qu'elle est parfaitement symétrique. Le degré d'aplatissement d'une distribution normale est « 3 », mais on calcule habituellement le degré duquel l'indice d'aplatissement s'éloigne de 3. En d'autres mots, pour les deux indices, plus les valeurs associées à une distribution sont près de « 0 », plus sa forme ressemble à celle de la loi normale. Selon Brown (1997), lorsque ces valeurs sont comprises entre -2 et +2 pour un ensemble de données, la distribution de celles-ci suit approximativement une distribution dite normale. Dans le cas des données de la présente étude, les indices d'asymétrie et d'aplatissement pour toutes les variables des échelles de type *Likert* qui ont été analysées sont situés entre -0,83 et +1,1. On peut donc conclure que les données de chacune de ces variables suivent approximativement la loi normale.

Concernant les données relatives à la dictée diagnostique, la présence d'une valeur aberrante porte le coefficient d'aplatissement de la variable *Nombre de fautes d'orthographe au post-test* à 5,65, ce qui invaliderait la poursuite d'analyses paramétriques sur ces données. En retirant cette valeur aberrante, les indices d'asymétrie et d'aplatissement pour les six variables relatives à la dictée sont situés entre -0,55 et 1,28, permettant de les considérer comme approximativement distribuées normalement.

### **3.6.2 L'homogénéité des variances**

La variance représente l'étendue des données d'une variable. Lorsqu'une analyse comparative doit être faite, les variances des données à comparer doivent être approximativement égales entre les deux groupes. Pour vérifier cette condition, le test de Levene, qui vérifie l'hypothèse nulle selon laquelle les variances entre les groupes à comparer sont égales, a été utilisé. Lorsque le résultat à ce test est non significatif à  $p \geq ,05$ , on doit accepter l'hypothèse nulle indiquant l'homogénéité des variances. Dans le cas des données de la présente étude, les résultats à ce test pour toutes les variables à analyser étaient non significatifs à  $p \geq ,05$ , sauf pour les données de valeur utilitaire du deuxième temps de mesure ( $p = ,02$ ), pour l'assiduité en classe ( $p = ,04$ ) et pour le nombre d'erreurs d'accord faites à la dictée diagnostique du premier temps de mesure ( $p = 0,02$ ). Nous prenons la décision de conserver les trois variables pour en explorer l'évolution parce que l'analyse de variance est robuste à la violation du postulat d'homoscédasticité.

## **3.7 Plan d'analyse**

La présente section a pour objectif d'exposer la planification des analyses qui ont été effectuées, à partir des données de l'échantillon, dans le but de répondre aux sous-objectifs de l'étude. Ces analyses seront donc présentées en fonction des sous-objectifs.

### **3.7.1 Différence d'intérêt et d'utilité, entre les deux groupes, aux deux temps de mesure (sous-objectif 1).**

Pour évaluer l'influence du dispositif d'intervention sur l'intérêt situationnel et sur l'utilité, des analyses de covariance (ANCOVA) seront opérées sur les données. En effet, puisque la formulation des items au temps 1 et au temps 2 n'est pas identique, il serait invalide de faire une analyse à mesure répétée. En considérant plutôt les mesures du temps 1 comme des covariables, nous pourrions distinguer la part de variance des mesures au temps 2 qui soit attribuable à la mesure du temps 1 de celle qui soit attribuable au groupe d'appartenance.

Pour évaluer l'influence du dispositif d'intervention sur l'intérêt personnel, une *analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées* sera opérée sur les données puisque les items sont identiques aux deux temps de mesure. Cette analyse tient compte des comparaisons inter et intra sujets et permettra ainsi de comparer les deux groupes, entre deux temps de mesure.

### **3.7.2 Différence d'engagement entre les deux groupes (sous-objectif 2)**

Les six sous-échelles d'engagement n'ont été administrées qu'à la suite de l'intervention. Une *analyse multivariée (MANOVA)*, sur les données de ces échelles de type *Likert* et sur le total des absences consignées par les professeurs de français, est prévue pour répondre au sous-objectif 2. En effet, cette analyse permettra de comparer les deux groupes sur la base des sept variables mesurées après l'intervention. Si le résultat de la MANOVA est significatif, les ANOVAs pour chaque variable seront examinées pour raffiner l'analyse des résultats.

### **3.7.3 Analyse du rendement en orthographe (sous-objectif 3)**

Concernant le sous-objectif 3 (*Évaluer l'incidence du dispositif sur la compétence en orthographe, mesurée par la différence du nombre d'erreurs à une dictée, rapporté avant et après l'intervention*), une *analyse multivariée mixte à mesures répétées (MANOVA)* sera opérée sur les données, sous les conseils de Leech, Barrett et Morgan (2005). Cette analyse sera faite en excluant la valeur aberrante mentionnée à la section 3.6.1. Parallèlement, un test *U* de Mann-Whitney (non-paramétrique) sera fait sur toutes les données (incluant la valeur aberrante). Une concordance dans les résultats des deux démarches en sécuriserait l'analyse.

### **3.7.4 Tableau récapitulatif de l'analyse des données**

Le tableau 3.4 présente une synthèse des analyses quantitatives planifiées, en lien avec les sous-objectifs de recherche et les instruments de mesure utilisés.

**Tableau 3.6 Synthèse des analyses quantitatives planifiées, en lien avec les sous-objectifs de recherche et les instruments de mesure utilisés.**

Sous-objectifs	Mesures				Analyses		
	Échelles d'intérêt et d'utilité	Échelles d'engagement	Rapports d'absences	Dictée	ANCOVA	MANOVA	ANOVA à mesures répétées
<b>1. Comparer les deux groupes sur les deux types d'intérêt (situationnel et personnel) en français et sur la valeur utilitaire accordée à l'apprentissage du français.</b>	√				√		√
<b>2. Comparer les deux groupes sur l'engagement comportemental et l'engagement cognitif dans l'apprentissage du français.</b>		√	√			√	
<b>3. Comparer les deux groupes sur l'évolution de la compétence en orthographe.</b>				√			√

## Chapitre 4 : Résultats

Ce chapitre vise à décrire les analyses effectuées et les résultats obtenus. Il sera composé de trois parties, en fonction des trois sous-questions de recherche. Tout d'abord, les résultats liés à l'intérêt et à l'utilité attribuée à l'apprentissage du français, seront présentés. Ensuite, les différences notées entre les groupes (expérimental (GE) et témoin (GT)) sur l'engagement comportemental et l'engagement cognitif, mesurés après l'intervention, seront présentées. Troisièmement, les résultats qui concernent la compétence en orthographe, telle que mesurée par la performance à une dictée, seront exposés. À la suite de ces résultats, l'analyse de données supplémentaires sera présentée, concernant les résultats finaux en français, les taux de réussite en français ainsi qu'une indication sur la persévérance scolaire post-intervention. Ces résultats seront discutés en lien avec la théorie au chapitre suivant.

Afin d'éclairer la lecture des résultats présentés dans les prochains paragraphes, une exploration des liens entre les différentes variables concernées est pertinente. Le tableau 4.1 (à la page suivante) présente les corrélations entre les quinze variables principales de l'étude.

À la ligne 14 du tableau, on peut constater que le sens des corrélations, entre la variable *Groupe* et presque toutes les autres variables, laisse croire à un avantage pour le GE malgré que les valeurs ne soient pas toutes significatives. En effet, les corrélations négatives entre le groupe d'appartenance et les trois variables de motivation indiquent des scores de motivation plus élevés pour le GE, bien que seule la corrélation concernant l'intérêt pour le cours de MNF soit significative. Ensuite, les corrélations négatives entre le groupe d'appartenance et les variables d'engagement comportemental et cognitif indiquent des scores d'engagement plus élevés chez les étudiants du GE, bien que seules les corrélations concernant le fait d'interagir avec d'autres étudiants, d'utiliser les outils de référence et de prendre la parole en classe soient significatives. La corrélation positive entre le groupe d'appartenance et le nombre d'absences cumulées durant le semestre, bien que non-significative, laisse supposer un plus grand nombre d'absences rapportées chez les étudiants du GT. Les deux corrélations significativement positives entre le groupe d'appartenance et le rendement rapporte un plus grand nombre d'erreurs d'accord et de grammaire chez les étudiants du GT. Seul le sens de la corrélation entre le groupe et le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale suit une logique inverse. Toutefois, la valeur de cette corrélation est la plus près de zéro (-0,04).

Pour ce qui est des corrélations intra-conceptuelles, elles vont toutes dans le sens attendu. D'abord, les corrélations qui concernent les trois variables de motivation sont significativement positives. Ensuite, toutes les corrélations qui portent sur l'engagement sont positives et significatives, à l'exception des six valeurs qui concernent les absences en classe. Celles-ci sont

**Tableau 4.1 Matrice des coefficients de corrélation de Pearson entre les variables principales<sup>3</sup>.**

	Motivation			Engagement						Rendement					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Intérêt pour le cours de MNF	1														
2. Intérêt pour la langue française_temps2	,36**	1													
3. Utilité (MNF)	,49**	,34**	1												
4. Engagement cptl_interagir avec prof	,32**	,19	,04	1											
5. Engagement cptl_interagir avec étudiants	,24*	,19	,01	,40**	1										
6. Engagement cptl_utiliser les outils de référence	,46**	,26**	,28**	,38**	,20*	1									
7. Engagement cptl_prendre la parole en classe	,41**	,14	,03	,50**	,49**	,32**	1								
8. Absences cumulées au cours du semestre	,01	,16	,18	-,09	-,19	-,07	-,20*	1							
9. Engagement cognitif_auto-évaluation	,24*	,19	,19	,51**	,25*	,32**	,31**	-,02	1						
10. Engagement cognitif_stratégies cogn et métacogn	,33**	,27**	,22*	,46**	,24*	,38**	,25**	-,23*	,46**	1					
11. Nombre de fautes d'orthographe au posttest	-,22*	-,04	,02	,01	,07	,08	-,06	-,02	,08	,02	1				
12. Nombre de fautes d'accord au posttest	-,26*	,02	-,09	-,08	-,01	-,09	-,14	,02	-,11	-,14	,30**	1			
13. Nombre de fautes de grammaire au posttest	-,17	-,10	,03	-,11	,04	-,08	-,04	-,11	-,12	-,11	,34**	,67**	1		
14. Groupe (GE = 1; GT = 2)	-,34**	-,08	-,17	-,13	-,24*	-,35**	-,22*	,12	-,17	-,12	-,04	,25*	,30**	1	
15. Sexe (garçons = 1; filles = 2)	,14	,11	,36**	,02	-,06	,22*	-,15	-,06	,19	,28**	-,01	-,24*	-,20	-,17	1

N = 106.

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

<sup>3</sup> La ligne 8 représente les **absences** cumulées et non les présences. C'est pourquoi les corrélations négatives avec les autres variables d'engagement comportemental sont tout à fait logiques.

toutes négatives, donc logiques, mais seulement deux d'entre elles sont significatives. Enfin, les trois corrélations relatives au rendement à la dictée sont positives et significatives.

En ce qui concerne les corrélations inter-conceptuelles, peu d'entre elles sont significatives, en particulier celles qui touchent au rendement. D'abord, le sens des 21 corrélations illustrant les liens entre la motivation et l'engagement est positif. Cela est logique sauf pour celles qui concernent les absences en classe. En excluant cette dernière variable, toutes les corrélations qui lient l'intérêt pour le cours de MNF aux variables d'engagement sont significatives. Concernant l'intérêt personnel et l'utilité, parmi les corrélations qui lient ces variables motivationnelles à l'engagement, seules celles qui touchent le fait d'utiliser les outils de références et le fait d'appliquer des stratégies cognitives et métacognitives sont significatives. Les neuf corrélations qui lient la motivation au rendement sont négatives (ce qui est logique), si non très près de zéro. Les deux seules qui soient significatives lient l'intérêt pour le cours de MNF soit au nombre d'erreurs d'orthographe lexicale, soit au nombre d'erreurs d'accord. Enfin, les 21 corrélations qui lient l'engagement au rendement sont non-significatives et près de zéro. L'ensemble de ces résultats seront discutés au chapitre suivant.

#### **4.1 L'évolution de l'intérêt et de la valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français**

Tel que décrit au chapitre 3, une mesure d'intérêt situationnel, une mesure d'intérêt personnel envers la langue française ainsi qu'une mesure de valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français ont été prises avant et après l'intervention pour les deux groupes. Toutefois, les items d'intérêt situationnel et d'utilité n'étaient pas identiques entre les deux temps de mesure. Cela mène à choisir de conduire une analyse de covariance sur ces deux variables, alors qu'une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées pourra être utilisée pour étudier les données d'intérêt personnel et ce, dans un modèle 2 (groupes de comparaison) X 2 (temps de mesures). Pour éclairer l'analyse des résultats, il est pertinent de rappeler que les données proviennent d'échelles de type *Likert* en 7 points. D'abord, en ce qui a trait à l'intérêt pour le cours de MNF, les résultats de l'ANCOVA sont représentés dans le tableau suivant.

**Tableau 4.2 Moyennes et (écarts-types) et effets distincts de l'intérêt pour les cours de français et du groupe sur l'intérêt pour le cours de MNF : valeurs de  $F$ , degré de signification et tailles d'effet (ANCOVA).**

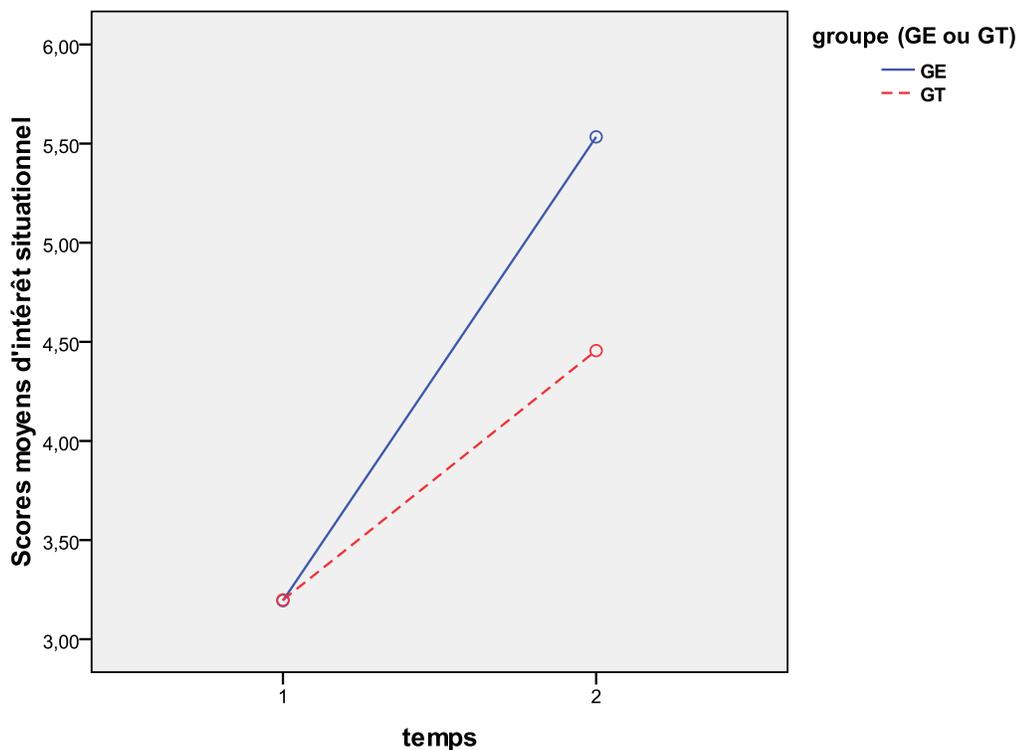
	GE ( $n = 27$ )	GT ( $n = 79$ )	$F (1, 103)$	$\eta^2_p$
<b>Covariable : Intérêt pour les cours de français.</b>	3,19 (,88)	3,20 (1,16)	6,92**	,06
<b>Groupe</b>	5,53 (1,07) 5,54 <sup>1</sup>	4,46 (1,37) 4,46 <sup>1</sup>	14,58***	,12

\*\*  $p \leq ,01$ ; \*\*\*  $p \leq ,001$ ;  $R^2$  ajusté : ,16.

<sup>1</sup> Moyennes ajustées.

Variable dépendante : intérêt pour le cours de MNF.

Ces résultats montrent que l'intérêt pour les cours de français (mesuré avant l'intervention) y est significativement relié. De plus, l'appartenance au groupe (GE ou GT) explique une part de la variance de l'intérêt pour le cours de MNF (mesuré après l'intervention), même en contrôlant l'effet de l'intérêt pour les cours de français et la taille d'effet peut être qualifiée de moyenne ( $\eta^2_p = ,12$ ) (Cohen, 1988; Mageau, 2010). Les différences d'intérêt situationnel entre les groupes aux deux moments de prise de mesure sont illustrées dans le graphique suivant.



**Figure 4.1 Différence d'intérêt situationnel entre les groupes selon le temps de la prise de mesure.**

En ce qui concerne l'utilité attribué au cours de MNF à la fin de l'intervention, les résultats de l'ANCOVA sont présentés dans le tableau suivant.

**Tableau 4.3 Moyennes et (écarts-types) et effets distincts de l'intérêt pour les cours de français et du groupe sur l'intérêt pour le cours de MNF : valeurs de  $F$ , degré de signification et tailles d'effet (ANCOVA).**

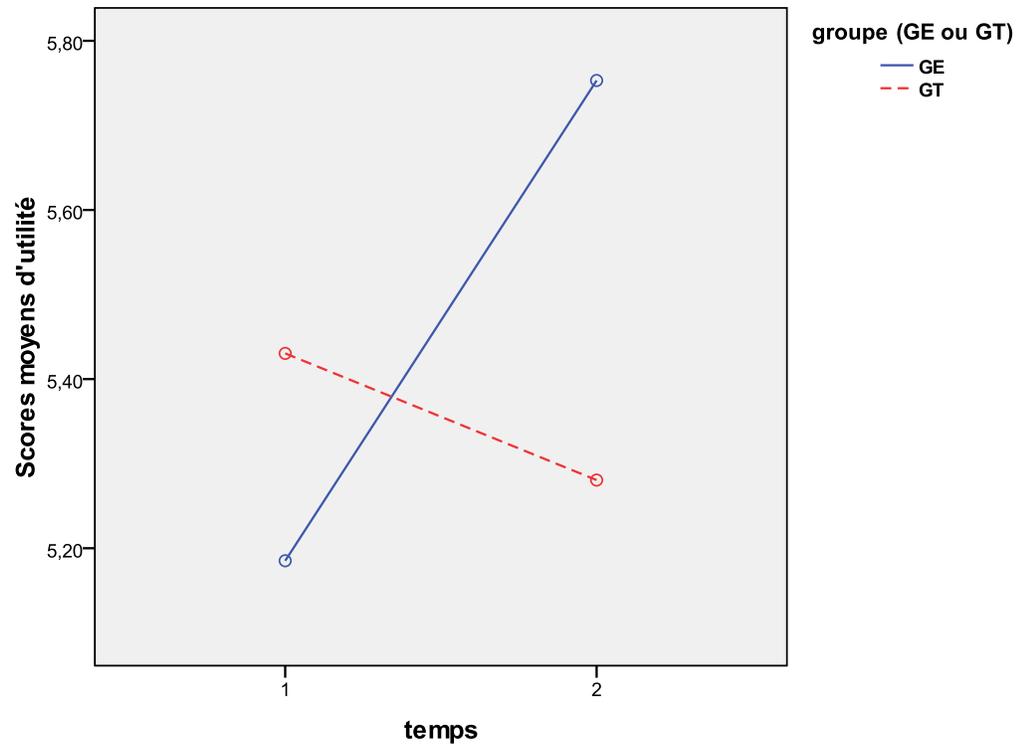
	GE ( $n = 27$ )	GT ( $n = 79$ )	$F (1, 103)$	$\eta^2_p$
<b>Covariable : Valeur d'utilité (attentes)</b>	5,19 (1,21)	5,43 (1,09)	27,54***	,21
<b>Groupe</b>	5,75 (,87) 5,84 <sup>1</sup>	5,28 (1,28) 5,25 <sup>1</sup>	6,18***	,06

\*  $p \leq ,05$ ; \*\*\*  $p \leq ,001$ ;  $R^2$  ajusté : ,22.

<sup>1</sup> Moyennes ajustées.

Variable dépendante : valeur d'utilité (en MNF).

Ces résultats révèlent qu'une part de la variance de l'utilité mesurée après l'intervention s'explique par l'utilité déjà accordée à l'apprentissage du français avant l'intervention. De plus, l'appartenance au groupe explique une autre part de la variance même en contrôlant l'utilité mesurée avant l'intervention bien que la taille d'effet peut être qualifiée de faible ( $\eta^2_p = ,06$ ) (Cohen, 1988; Mageau, 2010). Les différences d'utilité entre les groupes aux deux moments de prise de mesure sont illustrées dans la figure 4.2.



**Figure 4.2** Différence de valeur utilitaire entre les deux groupes selon le temps de la prise de mesure.

Pour ce qui est de l'intérêt personnel, l'ANOVA à mesure répétée révèle que l'effet global du temps a été significatif et que la taille d'effet peut être qualifiée de moyenne ( $\eta^2_p = ,11$ ) (Cohen, 1988; Mageau, 2010). Aucun effet significatif du groupe, ni du temps X groupe n'a été détecté. Le tableau 4.2 présente les moyennes, (écarts-types), valeurs de  $F$ , degrés de signification et tailles d'effet en tenant compte des groupes et des temps de mesure.

**Tableau 4.4** Moyennes, (écarts-types), valeurs de  $F$ , degré de signification et tailles d'effet selon le groupe et le temps de mesure.

Variables	Groupe expérimental ( $n = 27$ )		Groupe témoin ( $n = 79$ )		Valeurs de $F$ Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
<b>Intérêt personnel</b>	3,52 (1,17)	3,99 (1,33)	3,45 (1,22)	3,76 (1,14)	13,21*** ,11	,37 ,00	,53 ,01

\*\*\*  $p \leq ,001$ .

## 4.2 L'engagement et l'assiduité en classe

Tel qu'annoncé au chapitre 3, sept mesures ont été prises à la fin de l'intervention : les quatre variables d'engagement comportemental, l'assiduité en classe de MNF telle que consignée par les enseignants, ainsi que les deux variables d'engagement cognitif. Une analyse multivariée (MANOVA) permettra de vérifier si des différences significatives existent entre les deux groupes sur ces variables. Les résultats de l'analyse multivariée seront d'abord présentés. S'ils sont significatifs, les résultats aux tests univariés pour chaque variable dépendante seront exposés.

Les résultats aux quatre tests évaluant la MANOVA, fournis par SPSS sont égaux puisque seulement deux groupes sont comparés. Ces quatre tests (Pillai, Wilks, Hotelling et Roy), indiquant que les résultats de la MANOVA sont significatifs ( $F = 2,72, p < ,05$ ), révèlent un effet principal du groupe sur la combinaison des sept variables dépendantes. Ce résultat global permet de poursuivre les analyses par des tests univariés. Le tableau suivant montre les données descriptives et les effets intergroupes selon chacune des sept variables à l'étude. Il est pertinent de rappeler que les sous-échelles d'engagement proviennent d'échelles de type *Likert* en six points et que l'assiduité en classe est représentée par le nombre d'heures d'absences cumulées par étudiant, durant le semestre. Les données d'assiduité sont manquantes pour six étudiants, c'est pourquoi l'analyse multivariée ne tient compte que des données complètes de 74 étudiants, pour le GT, pour l'ensemble des variables.

**Tableau 4.5 Résultats des tests univariés pour les variables d'engagement.**

	Variables	Scores moyens (écarts-types)		Valeurs de <i>F</i> Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )
		GE ( <i>n</i> = 27)	GT ( <i>n</i> = 73)	
Eng. comportemental	Interagir avec le professeur	3,36 (1,20)	2,97 (1,16)	2,13 ,02
	Interagir avec d'autres étudiants	3,76 (,98)	3,15 (1,18)	5,75* ,06
	Utiliser des outils de référence	4,74 (,91)	3,97 (,92)	14,09*** ,13
	Prendre la parole en classe.	4,09 (1,23)	3,45 (1,30)	5,02* ,05
	Absences moyennes cumulées/étudiant	6,70 (8,44)	10,70 (15,22)	1,66 ,02
Eng. cognitif	Auto-évaluation	4,01 (,89)	3,70 (,90)	2,38 ,02
	Stratégies cognitives et métacognitives	4,41 (,89)	4,18 (,74)	1,64 ,02

\*  $p < ,05$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Ces résultats montrent des différences significatives entre le GE et le GT pour trois variables, toutes trois étant des sous-échelles d'engagement comportemental : *Interagir avec d'autres étudiants*, *Utiliser des outils de référence* et *Prendre la parole en classe*. De plus, les tailles d'effet du groupe sur ces variables, allant de ,05 à ,13 indiquent un effet faible à modéré du traitement (Cohen, 1988; Mageau, 2010).

#### **4.3 Le rendement en orthographe<sup>4</sup>**

Tel que précisé au chapitre trois, une même dictée diagnostique a été administrée avant et après l'intervention, suivant la même procédure et étant corrigée par le même correcteur. Cette dictée a permis d'analyser l'évolution du nombre de trois types d'erreurs d'orthographe : les erreurs d'accord, de grammaire et d'orthographe lexicale, commises entre les deux temps de mesure, en comparant les deux groupes. Pour éclairer l'analyse des résultats, il est pertinent de rappeler que les données représentent les nombres d'erreurs commises à cette dictée. D'abord, les résultats aux tests multivariés (Pillai, Wilks, Hotelling et Roy) sont les mêmes puisqu'il n'y a que deux groupes de comparaison. Ces résultats révèlent un effet global du groupe significatif ( $F = 2,81, p < ,05$ ) tout comme un effet global du temps significatif ( $F = 17,28; p < ,001$ ) ainsi qu'un effet d'interaction groupe X temps significatif ( $F = 3,17; p < ,05$ ). Cette interaction suggère que l'évolution des variables dans le temps diffère selon les groupes. Ces résultats permettent l'examen des analyses univariées, c'est-à-dire sur chacun des trois types d'erreurs relevées dans la dictée, relativement au groupe, au temps et à l'interaction temps X groupe. Le tableau 4.5 présente le nombre moyen d'erreurs, (écarts-types), valeurs de  $F$ , degré de signification et tailles d'effet des trois variables en tenant compte des groupes et des temps de mesure.

---

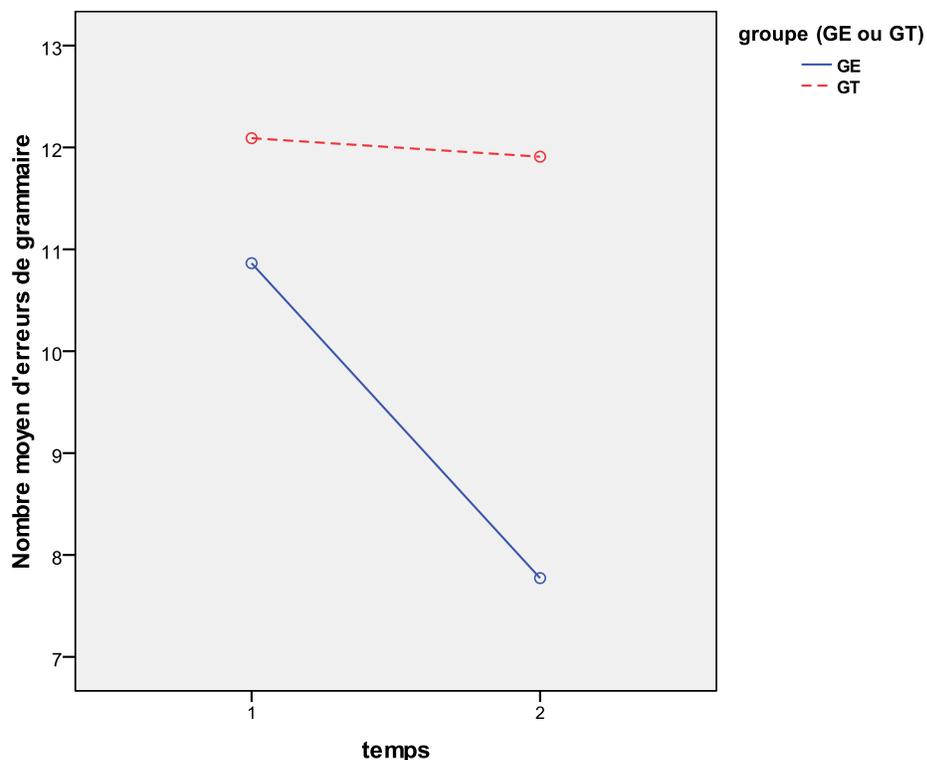
<sup>4</sup> Des ANCOVAs ont aussi été réalisées en considérant chaque mesure du temps 1 comme une covariable et chaque mesure du temps 2 comme une variable dépendante. Les résultats vont dans le même sens que ceux de l'analyse liée au temps présentée, c'est-à-dire qu'un effet du groupe, en contrôlant les mesures au temps 1, n'a été détecté que pour les erreurs de grammaire. Par ailleurs, un test non-paramétrique de Mann-Whitney a été conduit sur les données (en incluant la valeur aberrante). Les résultats à ce test concordent avec ceux des tests paramétriques présentés.

**Tableau 4.6** Nombre moyen d'erreurs, (écarts-types), valeurs de *F*, degré de signification et tailles d'effet des trois variables (erreurs de grammaire, d'accord et d'orthographe) en tenant compte des groupes et des temps de mesure.

Variables	Groupe expérimental ( <i>n</i> = 22)		Groupe témoin ( <i>n</i> = 55)		Temps	Valeurs de <i>F</i> Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2		Groupe	Temps X Groupe
<b>Erreurs d'orthog.</b>	5,32 (3,08)	3,95 (2,36)	7,07 (3,59)	4,49 (2,54)	36,43*** ,32	2,83 ,04	3,45 ,04
<b>Erreurs de grammaire</b>	10,86 (4,59)	7,77 (3,56)	12,39 (4,99)	12,00 (5,38)	11,91** ,13	6,58* ,08	7,17** ,08
<b>Erreurs d'accord</b>	4,82 (1,99)	4,23 (2,20)	6,10 (2,96)	6,03 (3,15)	,76 ,01	6,64* ,08	,48 ,01

\*  $p \leq ,05$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \*\*\*  $p \leq ,001$ .

Ce tableau révèle que l'effet global du temps a été significatif pour les erreurs d'orthographe et de grammaire. La taille d'effet peut être qualifiée de grande ( $\eta^2_p = ,33$ ) pour les erreurs d'orthographe et de moyenne ( $\eta^2_p = ,12$ ) pour les erreurs de grammaire (Cohen, 1988; Mageau, 2010). Par ailleurs, l'effet d'interaction temps X groupe est significatif pour les erreurs de grammaire. Cette interaction est illustrée par la figure 4.3.



**Figure 4.3** Évolution du nombre d'erreurs de grammaire commises selon le groupe.

Suite à la présentation de ces résultats, un regard d'ensemble de ceux-ci en fonction des hypothèses statistiques est approprié. D'abord, le premier sous-objectif formulé concernait d'éventuelles différences entre les deux groupes en termes d'intérêt et d'utilité en regard du cours de MNF. L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) indiquant qu'il n'y aurait aucune différence entre les groupes a été retenue pour les trois variables (intérêt situationnel, intérêt personnel et utilité) au premier temps de mesure. Au deuxième temps de mesure, cette hypothèse a été retenue pour l'intérêt personnel et rejetée pour l'intérêt situationnel et l'utilité. Pour ces deux dernières variables, l'hypothèse alternative ( $H_1$ ) indiquant une différence significative a donc été retenue. Les scores moyens de ces deux variables indiquent que les deux différences détectées sont à l'avantage du groupe expérimental. De plus, un effet simple relié au temps indique que les scores d'intérêt personnel des deux groupes ont augmenté entre les deux temps de mesure.

Ensuite, le deuxième sous-objectif concernait d'éventuelles distinctions entre les deux groupes en termes d'engagement envers le cours de MNF. L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) a ici été retenue pour les deux variables d'engagement cognitif et rejetée pour trois des cinq variables d'engagement comportemental : interagir avec d'autres étudiants, utiliser des outils de référence et prendre la parole en classe. L'examen des scores de ces trois variables révèle que ces différences sont à l'avantage du groupe expérimental

Enfin, le dernier sous-objectif touchait d'éventuelles différences entre les groupes en termes d'évolution de la compétence en orthographe (lexicale, grammaticale ou d'accord). L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) a été rejetée pour le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale rapportées aux deux temps de mesure, indiquant une différence entre les deux groupes. Un examen des données révèle que le GE se distingue positivement du GT en termes d'amélioration en orthographe grammaticale entre les deux temps de mesure puisque le nombre d'erreurs de grammaire a davantage diminué chez le GE que chez le GT. Un effet simple relié au temps, indique que les deux groupes se sont améliorés en orthographe lexicale entre les deux temps de mesure. Au chapitre suivant, ces résultats seront discutés en fonctions des écrits présentés au chapitre 2. Cette démarche se veut éclairante quant à la compréhension des résultats présentés dans le présent chapitre.

#### **4.4 Résultats finaux pour le cours de MNF et taux de réussite**

Les listes des résultats finaux obtenus par les étudiants pour leur cours de MNF ont été obtenues de la part des enseignants après la fin du semestre. Il est possible de remettre en question la

validité de ces données parce que chaque enseignant prépare ses propres examens et évalue ses étudiants de la façon dont il l'entend. Il devient donc douteux de comparer les résultats d'étudiants n'ayant pas été évalués exactement de la même façon. Toutefois, tous les enseignants du cours de MNF construisent leurs évaluations de façon à répondre au même *plan cadre*, spécifique au cours de MNF, qui traduit le devis ministériel du cours. Cela laisse présumer que ces évaluations vont dans le même sens et que les différences ne sont fort probablement pas incohérentes. D'autant plus que l'établissement utilise ces données pour rédiger ses divers rapports. En conséquence, étant donné que la réussite du cours de MNF est une problématique largement documentée, il apparaît pertinent de présenter ces données, tout en demeurant prudent lors de leur interprétation.

Concernant le rendement mesuré à travers le résultat final obtenu au cours de MNF, les étudiants du GE ont eu un résultat final moyen (64%) significativement supérieur à celui des étudiants du GT (55%) selon les résultats à une analyse de variance univariée ( $F = 8,14; p < ,01; \eta^2_p = ,07$ ). Il en va de même pour les taux de réussite du cours de MNF, découlant de ces résultats finaux, celui des étudiants du GE (78%) étant significativement plus élevé que celui des étudiants du GT (49%), selon un test du Chi-carré ( $\chi^2 = 6,61; p = ,01$ ). Toutefois, même si ces résultats ne découlent pas de mesures standardisées, il demeurerait intéressant de les mentionner puisqu'ils sont cohérents avec les résultats positifs d'intérêt situationnel et d'engagement comportemental dans le cours de MNF.

### **Données prospectives**

Au moment de la correction finale de cette thèse (décembre 2011), nous avons obtenu des données de suivi concernant la réussite ou non du cours de *français 101* suite à l'intervention, ainsi que la persévérance dans les études collégiales, pour chacun des 106 participants à l'étude. Concernant la persévérance, ces données indiquent que des 27 participants au GE, 12 (44%) poursuivent toujours leurs études collégiales alors que 15 les ont abandonnées sans diplômé. Du côté des 79 participants au GT, 30 (38%) poursuivent toujours leurs études collégiales alors que 49 les ont abandonnées sans diplômé. Un test du Chi-carré ne révèle aucune différence entre les groupes pour ces données ( $\chi^2 = ,35; p > ,05$ ).

Pour ce qui est de la réussite du premier cours de français de niveau collégial (communément appelé *français 101* : « Écriture et littérature »), des 21 étudiants du GE qui avaient réussi le cours de MNF, 11 (52%) ont réussi le cours de *français 101* à la session suivant celle de l'intervention.

Parallèlement, des 39 étudiants du GT qui avaient réussi le cours de MNF, 11 (28%) ont réussi le cours de *français 101* à la session suivant celle de l'intervention. Ces différences sont presque significatives selon un test du Chi-carré ( $\chi^2 = 3,44$ ;  $p = ,06$ ).

## Chapitre 5 : Discussion

Le présent chapitre vise à faire l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent, en fonction des objectifs de la recherche et des connaissances présentes dans la littérature. Il deviendra donc possible de jauger l'atteinte de l'objectif spécifique de l'étude : évaluer l'incidence d'un enseignement interdisciplinaire mixte en intérêt, sur l'intérêt et l'utilité accordés à l'apprentissage du français par des collégiens inscrits à un cours de MNF, leur engagement dans ce cours ainsi que leur rendement en orthographe. Pour atteindre cet objectif, des mesures d'intérêt, d'utilité ainsi qu'une dictée ont été administrées au groupe expérimental (GE) ainsi qu'à un groupe témoin (GT), avant puis après l'implantation du dispositif d'enseignement interdisciplinaire. Les données découlant de ces opérations ont permis de détecter certaines distinctions entre les deux groupes. Les trois principales distinctions avantagent le GE en regard de l'intérêt situationnel envers le cours de mise à niveau en français (MNF), de l'utilité attribuée à ce cours ainsi que de l'amélioration de la performance en orthographe grammaticale.

De plus, des mesures d'engagement dans le cours de MNF ont été administrées aux deux groupes, après l'application du dispositif pédagogique, de façon à voir si un des deux groupes se révélait avoir été plus engagé en français au cours du semestre. Les principales distinctions révèlent un engagement comportemental supérieur chez le GE comparé au GT. En effet, le GE a rapporté avoir davantage interagi avec d'autres étudiants relativement au cours de MNF, avoir davantage utilisé les outils de référence et avoir plus souvent participé en prenant la parole en classe.

Enfin, des données sur les notes finales obtenues au cours de MNF par les participants avantagent ceux du GE. De plus, des données prospectives sur le taux de réussite au cours de français 101 (*Écriture et littérature*) et sur la persistance dans les études laissent croire à une tendance positive de la condition expérimentale à plus long terme.

Les prochains paragraphes détailleront l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent et mèneront à conclure sur l'efficacité de l'intervention. D'abord, l'influence du dispositif sera analysée en regard de l'attitude des étudiants en regard du cours de MNF et de la langue française. Les trois variables étudiées pour ce faire sont l'intérêt situationnel envers le cours de MNF, l'utilité attribuée à l'apprentissage du français dans ce cours ainsi que l'intérêt personnel envers la langue française. Ensuite, l'incidence que l'intervention a eue sur l'engagement comportemental dans le cours de MNF sera analysée, en comparant le GE et le GT. Troisièmement, l'influence du dispositif sur le rendement des étudiants en orthographe

grammaticale ainsi que sur leur performance globale au cours de MNF sera explorée. Enfin, une appréciation globale de l'intervention sera exposée.

### **5.1 L'intérêt envers le cours de mise à niveau en français, la valeur utilitaire accordée à l'apprentissage du français et l'intérêt envers la langue française.**

Les différences entre le GE et le GT, relativement aux trois variables motivationnelles ont été analysée aux deux temps de mesure : l'intérêt situationnel, la valeur utilitaire et leur intérêt personnel envers la langue française. Ces trois variables ont été mesurées à l'aide d'échelles de type *Likert* (décrites à la section 3.4) lors de la première semaine de cours du semestre, puis lors de la dernière semaine de cours du semestre, tant auprès des étudiants du groupe expérimental qu'auprès des étudiants du groupe témoin.

Une analyse de covariance a révélé qu'une part de variance de l'intérêt situationnel pour le cours de MNF était attribuable au groupe d'appartenance. C'est-à-dire que la condition expérimentale a une part d'influence sur l'intérêt situationnel que les étudiants du GE ressentaient envers le cours de MNF à la fin de l'expérimentation, même en contrôlant l'intérêt situationnel envers les cours de français qu'ils rapportaient avant l'intervention.

De plus, une analyse de covariance a révélé qu'une part de la variance de la perception d'utilité de l'apprentissage du français dans le cours de MNF était aussi attribuable au groupe d'appartenance. La condition expérimentale a donc joué une part d'influence sur l'utilité que les étudiants du GE attribuaient au cours de MNF après l'intervention, même en contrôlant leurs attentes d'utilité de ce cours mesurées avant l'intervention.

Enfin, une analyse de variance à mesure répétée, opérée sur les données d'intérêt personnel envers la langue française, a révélé une légère augmentation de l'intérêt personnel envers la langue française dans le temps. Bien que cette augmentation pour le GE représente le double de celle du GT, cette différence entre les groupes ne s'est pas révélée significative sur le plan statistique.

#### L'intérêt pour le cours de MNF et l'intérêt pour la langue française.

L'influence positive du dispositif d'enseignement interdisciplinaire sur l'intérêt situationnel pour le cours de MNF que les étudiants ont rapporté après l'intervention va dans le sens attendu. En effet, tel que suggéré par Murphy et Alexander (2000), l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel

peuvent bien fonctionner en étant complémentaires. Par exemple, un étudiant n'ayant pas développé d'intérêt personnel pour un sujet à traiter, mais qui s'y applique bien quand même parce que le contexte dans lequel on lui propose de le faire lui plaît. Ou à l'inverse, un étudiant devant faire un travail de recherche de manière individuelle qui s'y applique bien, même s'il n'aime pas travailler seul, parce que le sujet dont il doit traiter dans son travail l'intéresse personnellement. Cette connaissance théorique permettait de croire qu'en établissant un pairage entre le cours de MNF (peu apprécié des étudiants) et un cours qui les intéresse, tout en s'assurant que les liens entre ces deux cours soient suffisamment explicites pour être perçus par les étudiants, un intérêt pourrait émerger envers la situation que représente le fait d'assister au cours de MNF. Tous les efforts possibles ont été déployés par les deux enseignants impliqués pour créer de tels liens explicites, tel qu'exposé à la section 3.1.1 et à l'annexe 3. Toutefois, nous avons tout de même vérifié que ces liens avaient bel et bien été perçus par les étudiants du groupe expérimental. Les réponses des étudiants obtenues lors des entrevues menées pour les fins d'une autre recherche, plus qualitative, menée auprès des mêmes participants (Cabot, 2010), confirment qu'ils ont clairement perçu la condition expérimentale d'interdisciplinarité<sup>5</sup>. Par exemple, un étudiant a exprimé avoir vécu le pairage comme une expérience motivante en regard de son cours de MNF : « Pour moi, c'est pas comme si j'allais [au cours de psychologie] et qu'ensuite je disais *Ark! Je m'en vais en français*. C'est comme si c'était le même cours... » On peut comprendre qu'il gardait l'intérêt qu'il avait en psychologie de la sexualité à l'intérieur de lui jusque dans son cours de MNF parce qu'il savait qu'il allait continuer à être en contact avec les sujets vus en psychologie.

Par ailleurs, la théorie du développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) laissait entendre qu'en exposant les étudiants à des situations d'apprentissage agréables dans le contexte du cours de MNF, de manière continue tout au long du semestre, un intérêt pour ce cours pouvait se développer. Puisque nous savions que les étudiants du GE avaient de l'intérêt pour les sujets de psychologie de la sexualité, nous avons pris le pari que de les exposer à de tels sujets à l'intérieur du cours de MNF serait vécu, à chaque cours, comme des situations ponctuelles agréables suscitant leur attention. Ces éléments et le fait qu'ils soient apportés par l'environnement sont autant d'ingrédients à l'émergence de l'intérêt situationnel (première phase du développement de l'intérêt) (Hidi et Renninger, 2006). En faisant vivre aux étudiants ces

---

<sup>5</sup> Toute la section 4.3 du rapport de recherche PAREA (Cabot, 2010) porte sur l'analyse des entrevues. Les contenus en découlant vont dans le même sens que les résultats quantitatifs présentés dans la présente thèse.

situations à plusieurs reprises durant le semestre, on s'attendait à ce qu'ils approfondissent cet intérêt et à ce qu'ils le généralise à l'ensemble de la situation que représente le fait d'assister au cours de MNF (deuxième phase du développement de l'intérêt), tel qu'expliqué par Linnenbrick-Garcia et al. (2010). Les résultats obtenus permettent de croire que cet objectif a été atteint. À la fin du semestre, les étudiants du GE ont montré un score significativement plus grand de leur intérêt situationnel envers le cours de MNF que les étudiants du GT, alors qu'ils rapportaient un score semblable d'intérêt envers les cours de français au début du semestre.

Par ailleurs, même l'augmentation non-significative de l'intérêt personnel concorde avec la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006). En effet, ces auteures précisent que c'est le maintien d'un intérêt situationnel qui mène vers l'émergence d'un intérêt personnel. De plus, Harackiewicz et ses collaborateurs (2008) ont démontré qu'un intérêt situationnel maintenu pour un cours menait au développement d'un intérêt personnel pour la discipline représentée par ce cours (dans le cas présent : la langue française). En observant les données descriptives du tableau 4.4, on remarque que, bien que l'augmentation d'intérêt personnel du GE ne soit pas statistiquement significative, elle est tout de même du double de celle du GT. De plus, le score plus élevé de valeur utilitaire du cours de MNF des étudiants du GE est un autre indice de l'émergence d'un intérêt personnel pour le français puisqu'Hidi et Renninger (2006) précisent que ce type d'intérêt est davantage associé à la valeur que l'intérêt situationnel. Ces constatations mènent à se poser les questions suivantes : si l'intérêt situationnel des étudiants du GE envers leur cours de MNF avait été maintenu plus longtemps, l'intérêt personnel envers la langue française aurait-il continué à se développer jusqu'à se démarquer significativement de celui du GT? Peut-on croire que l'augmentation d'intérêt personnel un peu plus « rapide » chez le GE soit un indice que l'intervention ait pu commencer à influencer ce type d'intérêt? Il serait intéressant de vérifier, sur une plus longue période, l'effet de ce dispositif sur le développement d'un intérêt personnel pour la langue française.

#### La valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français.

Les résultats découlant des échelles de valeur utilitaire ont révélé qu'après l'intervention, le GE accordait significativement plus de valeur utilitaire à l'apprentissage du français dans le cours de MNF que le GT, alors qu'il n'y avait pas de différence significative entre les groupes dans leurs attentes d'utilité avant l'intervention. La figure 4.2 illustre clairement les niveaux d'utilité auxquels ils s'attendaient relativement à l'apprentissage du français dans ce cours, avant l'intervention, puis

les niveaux d'utilité qu'ils attribuaient réellement au cours de MNF, après l'intervention. Pourquoi les étudiants du GE ont-ils perçu plus utile ce qu'ils ont appris dans ce cours que les étudiants du GT, à la fin du semestre? En élaborant le dispositif d'interdisciplinarité, nous avons pris soin de s'assurer que les liens d'une discipline à l'autre se fassent dans les deux sens. C'est-à-dire que les contenus du cours de psychologie seraient touchés dans le cours de français et que des éléments du cours de français devaient aussi se faire sentir dans le cours de psychologie. Par exemple, la même façon de corriger leurs erreurs d'orthographe, adoptée dans les deux cours du pairage. De plus, le maximum de points de sanction possible à associer à la qualité de la langue écrite dans un cours de psychologie (20%) y était associé (ce qui est très rarement observé parmi les cours de sciences humaines). De cette façon, on visait à s'assurer que les étudiants perçoivent que le français écrit était important, non seulement pour le cours de français mais dans le cadre interdisciplinaire global. D'ailleurs, cela a été perçu par les participants et exprimé lors des entrevues : « ... le français avait la même importance dans les deux cours. » (Cabot, 2010).

De plus, en liant certaines activités entre les deux cours (par exemple, le projet Info-sexe), on visait à ce qu'ils aient l'impression de faire d'une pierre deux coups en s'impliquant en français puisque leurs efforts devenaient un investissement pour deux cours plutôt qu'un seul. En ce sens, l'apprentissage du français leur était d'autant plus utile. Empruntant les mots de Jacobs et Eccles (2000), on peut dire que les étudiants percevaient que leurs tâches de lecture et d'écriture étaient compatibles avec leurs objectifs de réussite de deux cours plutôt qu'un. Par exemple, une étudiant a affirmé : « ... on apprenait les bases des pensées psychologiques sexuelles, pis on avait des textes en français sur ça. On pouvait [alors] appliquer nos bases. [...] c'est sûr qu'il y a eu des plus gros mots en usage, [...] en français, ça m'a aidée à plus structurer mes phrases, à faire des phrases plus scientifiques que des phrases simples » (Cabot, 2010). Bref, cette stratégie semble avoir contribué à la valeur utilitaire attribuée à l'apprentissage du français dans le cours de MNF chez les étudiants du GE.

Par ailleurs, il n'est pas surprenant de constater cette différence de perception de valeur utilitaire après l'intervention, avantageant le GE, étant donné qu'elle va dans le même sens que les résultats portant sur l'intérêt. En effet, les liens corrélationnels entre la perception d'utilité et l'intérêt sont documentés dans la littérature, tel que mentionné aux sections 2.1.1 et 2.1.2, et corroborés par les résultats du tableau 4.1 de la présente thèse.

## 5.2 L'engagement dans le cours de français.

À la fin du semestre d'intervention, six mesures auto-rapportées d'engagement ont été obtenues pour les deux groupes : les résultats à deux sous-échelles d'engagement cognitif et les résultats à quatre sous-échelles d'engagement comportemental. De plus, le nombre d'heures d'absence total au cours de MNF durant le semestre (considéré ici comme de l'engagement comportemental) a été rapporté par les enseignants de français. Ces sept mesures ont été incluses dans une analyse multivariée et ont révélé un score significativement plus élevé pour le GE comparé au GT, à trois des quatre mesures d'engagement comportemental auto-rapporté chez les étudiants du GE : *interagir avec d'autres étudiants, utiliser des outils de référence et prendre la parole en classe*.

Dans son étude du concept d'engagement scolaire chez les collégiens, Giard (1994) affirme que parmi les éléments composant l'environnement collégial, les pairs et les professeurs sont ceux qui ont le plus d'influence sur le cheminement et la réussite scolaires des étudiants. Les résultats de la présente étude ne révèlent pas de différence entre le GE et le GT quant aux interactions qu'ils ont avec leur professeur de français. Toutefois, les deux sous-échelles *Interagir avec d'autres étudiants* et *Prendre la parole en classe* ont révélé des scores significativement plus élevés chez les étudiants du GE que chez ceux du GT. Certaines affirmations obtenues lors des entrevues menées pour l'étude PAREA (Cabot, 2010) donnent une piste d'interprétation de ces résultats. En effet, des étudiants ont affirmé que le fait que plusieurs de leurs pairs avaient en commun les deux cours du pairage, ils ont appris à se connaître et sont devenus plus à l'aise de montrer leurs faiblesses : « C'est comme si on était tous des amis dans le fond. Entre amis, tu vas être beaucoup moins gêné de poser des questions. » Selon cette piste de réflexion, le fait d'interagir davantage avec les autres étudiants et d'oser prendre la parole en classe aurait été influencé par le contexte expérimental plutôt que par l'intérêt situationnel développé envers le cours de MNF. L'intérêt situationnel développé a même pu être influencé par l'appréciation du contexte expérimental de la part des étudiants, et non seulement par l'interdisciplinarité. Il est toutefois impossible, à l'heure actuelle, de quantifier la distinction entre l'interdisciplinarité seule, et l'appréciation du contexte expérimental, comme source d'influence sur l'engagement des étudiants du GE.

Le fait que les étudiants du GE utilisent davantage les outils de référence que ceux du GT peut paraître surprenant puisque tous les enseignants de MNF exigent aux étudiants d'apporter leurs outils de référence (dictionnaire, grammaire, cahier d'exercices) en classe et que toutes les classes de français sont équipées de dictionnaires et de grammaires pour ceux qui oublient d'apporter les

leurs. Toutefois, étant donné les liens positifs entre cette variable et les variables motivationnelles (tableau 4.1), ainsi que le lien négatif avec le groupe d'appartenance, on pourrait croire que l'état d'esprit plus motivé des étudiants du GE les aurait menés à consulter davantage leurs outils que ceux du GT. D'ailleurs, l'influence de l'intérêt sur l'engagement documentée dans la littérature (section 2.2) permet de concevoir que des étudiants développant un intérêt pour un cours soient plus enclins à utiliser les ouvrages associés à ce cours.

### **5.3 Le rendement en orthographe.**

Concernant la dictée diagnostique, il est pertinent de rappeler que trois types d'erreurs étaient recherchés par le correcteur : les fautes d'orthographe lexicale, les fautes d'accord (normes simples) et les fautes de grammaire (normes plus complexes). En comparant le GE et le GT, on a relevé une différence significative concernant les fautes de grammaire (voir tableau 4.4). En effet, les étudiants du GE se sont plus améliorés entre le début et la fin de la session, que les étudiants du GT. Pour tenter de comprendre ce résultat, on peut se référer à la deuxième étude de McDaniel et ses collaborateurs (2000), résumée à la section 2.7.1 de la présente thèse. Ces auteurs ont postulé l'hypothèse que le caractère intéressant ou non d'un texte influence le type de traitement cognitif qu'en fait le lecteur. En effet, ils sont arrivés à conclure que lors de la lecture d'un texte intéressant, moins d'énergie cognitive était nécessaire et que cette dernière était réinvestie automatiquement dans un traitement plus élaboré de l'information. Parallèlement, la lecture d'un texte inintéressant, nécessitant donc une attention plus énergivore, menait vers un traitement plus superficiel de l'information lue. Dans les circonstances de la présente étude, serait-il possible que le dispositif d'interdisciplinarité stimulant l'intérêt des étudiants ait rendu disponible une certaine part d'énergie cognitive, pouvant être réinvestie dans l'apprentissage des règles de grammaire, nécessitant une analyse contextuelle du texte à rédiger ?

Par ailleurs, en examinant le tableau 4.1, on constate que les deux corrélations positives liant le groupe aux erreurs d'accord et de grammaire sont significatives mais qu'il n'y a aucun lien entre le groupe d'appartenance et les erreurs d'orthographe. Pour tenter de comprendre cette observation, il est pertinent de se demander ce qui distingue les erreurs d'orthographe lexicale des erreurs de grammaire et d'accord. La réponse est que les erreurs d'orthographe lexicale concernent les éléments invariables des mots alors les deux autres types d'erreurs représentent des éléments variables dans l'écriture des mots. Qu'est-ce qui explique que les étudiants du GE soient meilleurs que ceux du GT en fin de semestre en grammaire et en accord, mais pas en

orthographe? Est-ce que l'apprentissage d'éléments variables d'écriture est d'un niveau de difficulté différent de l'apprentissage d'éléments invariables? Si tel est le cas, pourrait-on faire un lien avec l'intérêt développé pour le cours? Par exemple, si les éléments variables sont plus difficiles à assimiler que les éléments invariables, on pourrait croire que l'énergie cognitive libérée grâce à l'intérêt ressenti pour le cours (suivant l'idée de McDaniels et al., 2000) ait été réinvestie dans l'apprentissage des règles plus difficiles d'accord et de grammaire. Cela concorderait mieux avec le fait qu'il n'y a pas de lien entre le groupe d'appartenance et le nombre d'erreurs d'orthographe à la fin du semestre.

Une question du domaine des neurosciences pourrait être aussi soulevée. Est-ce que le traitement de l'orthographe s'effectue par les mêmes circuits neuronaux que le traitement des règles variables de grammaire et d'accord? Si non, y aurait-il un lien possible entre le circuit neuronal associé au traitement des éléments variables de l'écriture et le circuit neuronal associé à l'état d'intérêt que l'on croit être situé dans le lobe frontal gauche (Hidi, 2006)? La consultation de spécialistes en linguistiques, en neuropsychologie ainsi que de la littérature scientifique associée à ces domaines serait judicieuse pour tenter de répondre à ces questions.

#### **5.4 Les résultats finaux en français et les perspectives**

L'analyse des résultats finaux obtenus pour le cours de MNF par les participants à l'étude a montré un avantage chez les étudiants du GE (section 4.4). Il est tout de même important de rappeler que les évaluations des différents groupes de ce cours ayant participé à l'étude n'étaient pas standardisées. Chaque enseignant évalue ses étudiants comme il l'entend. Malgré cela, comme il a été précisé à la section 1.1, chaque enseignant enseigne et évalue en fonction du même plan-cadre ministériel et les établissements d'enseignement ainsi que le MELS utilisent cette variable (résultats finaux au cours) dans la rédaction de leurs bilans, rapports et recommandations. On se permet donc de considérer le résultat final à ce cours comme une indication de la maîtrise de langue écrite par l'étudiant. Conséquemment, il devient possible de voir une influence positive du contexte expérimental de cette étude sur la maîtrise de la langue écrite des collégiens puisque les participants du GE ont obtenus des résultats supérieurs à ceux du GT et qu'un plus grand nombre d'étudiants du GE (78%) que du GT (49%) ont réussi le cours de MNF, indiquant une maîtrise de la langue suffisante pour l'admission dans le premier cours de français de niveau collégial (101 : *Écriture et littérature*).

Si cette interprétation de résultats découlant de données non standardisées demeure imparfaite sur le plan empirique, les données prospectives contribuent à en sécuriser la portée. En effet, suite à l'expérimentation, les étudiants ayant réussi le cours de MNF ont été inscrits au cours de français 101 dans des groupes différents, enseignés par des professeurs différents, et même, pour quatre étudiants, dans des collèges différents. Malgré cet éparpillement de conditions différentes pour le suivi du cours de français 101, le résultat à un test du Khi-carré a noté une tendance à l'avantage des étudiants du GE à réussir ce cours (52%), comparé à ceux du GT (28%). Ce résultat est en cohérence avec tous les autres résultats qui laissent croire à l'influence positive que la condition expérimentale a eue sur la réussite des étudiants du GE.

### **5.5 Appréciation générale de l'intervention**

Les résultats découlant de cette étude corroborent l'idée suggérée par Lattuca et ses collaboratrices (Lattuca, 2001; Lattuca, Voigt et Fath, 2004) selon laquelle l'interdisciplinarité dans l'enseignement favoriserait la motivation à apprendre. Tel que rapporté à la section 2.3, ces auteures spécifient que dans un enseignement interdisciplinaire, les occasions de susciter de l'intérêt situationnel ou personnel sont faciles à saisir puisque les objets d'apprentissage sont vus sous différents angles. De ce point de vue, on peut comprendre que l'intérêt initial (pouvant être considéré comme de l'intérêt personnel selon Harackiewicz et al. (2008)) pour les sujets de psychologie de la sexualité ait pu contribuer à augmenter le nombre d'occasions de susciter de l'intérêt situationnel pour le contexte du cours de MNF. Suivant cette logique, l'interdisciplinarité dans l'enseignement contribuerait davantage à motiver les étudiants, en multipliant les opportunités de stimuler leur intérêt, qu'en enseignant chaque discipline de façon cloisonnée.

Globalement, on peut alléguer que le contexte interdisciplinaire vécu par le GE a eu une influence positive sur l'intérêt situationnel pour le cours de MNF, sur l'utilité attribuée à l'apprentissage du français dans ce cours, sur l'engagement comportemental envers ce cours, ainsi que sur le nombre d'erreurs de grammaire faites à une dictée. De plus, les résultats finaux au cours de MNF ainsi que le taux de réussite du cours se sont révélés être supérieurs pour les étudiants du GE. Toutefois, on n'arrive pas à détailler quelle part de cette influence est attribuable uniquement à l'interdisciplinarité. En effet, on peut croire qu'en plus de l'interdisciplinarité, une part de l'impact du contexte du GE pourrait être attribuée à l'appréciation du climat de la classe puisque ces deux aspects ont été précisés par les étudiants comme étant aidant, lors des entrevues menées dans le cadre de l'étude PAREA (Cabot, 2010).

## Conclusion

Dans le cadre de la présente étude, un dispositif d'enseignement interdisciplinaire visant à stimuler l'intérêt pour le français chez les collégiens inscrits à un cours de mise à niveau en français (MNF) a été élaboré et mis à l'essai auprès de 27 collégiens. L'objectif était d'évaluer l'incidence que ce dispositif pourrait avoir sur l'intérêt des étudiants envers leur cours de MNF et la langue française, sur la valeur utilitaire attribuée aux apprentissages faits dans ce cours, sur leur engagement dans le cours de MNF ainsi que sur leur rendement en orthographe, espérant ainsi augmenter le taux de réussite à ce cours. L'efficacité du dispositif a été évaluée par des mesures auto-rapportées d'intérêt, d'utilité et d'engagement, puis les performances en orthographe par le biais d'une dictée diagnostique. Ces mesures ont été utilisées auprès des étudiants ayant vécu la condition expérimentale (le contexte interdisciplinaire) et auprès d'autres étudiants, formant un groupe témoin, puis elles ont été comparées entre les deux groupes. Les résultats ont révélé que le contexte d'intervention interdisciplinaire a eu un effet positif en détectant des effets statistiquement significatifs sur quatre variables dépendantes importantes : l'intérêt situationnel envers le cours de MNF, l'utilité attribuée à l'apprentissage du français dans le cours de MNF, l'engagement comportemental dans le cours de MNF (interactions avec d'autres étudiants, prendre la parole en classe et utilisation d'outils de référence) et la diminution du nombre d'erreurs de grammaire à une dictée diagnostique. Le résultat final obtenu au cours de MNF et le taux de réussite à ce cours se sont aussi révélés être supérieurs pour le GE.

Pour conclure la présente thèse, les contributions de l'étude sur les plans scientifique et social seront d'abord exposées, suivies des limites de la présente étude. Enfin, quelques propositions de recherches seront formulées ainsi que des recommandations au milieu pratique de l'enseignement collégial.

### 6.1 Contribution scientifique

La contribution de cette étude sur le plan scientifique a été constatée sur trois plans. En effet, celle-ci apporte une contribution qui confirme certains éléments déjà rapportés dans la littérature. De plus, elle répond à une proposition de recherche formulée publiquement par un groupe de chercheurs du domaine de l'éducation. Enfin, elle est innovatrice par les pistes de solution qu'elle propose face au problème lié au taux d'échec important du cours de MNF et du rendement en orthographe chez les collégiens ayant des difficultés en français.

Du côté des appuis scientifiques, on a d'abord constaté que l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel ont tous deux augmenté chez les étudiants du GE, l'intérêt situationnel ayant augmenté bien davantage que l'intérêt personnel. Ce résultat corrobore la théorie du développement d'Hidi et Renninger (2006) selon laquelle l'intérêt situationnel se développe d'abord et qu'il a besoin d'être maintenu, avec l'aide de l'environnement, pour qu'un intérêt personnel plus stable se développe. De plus, les liens corrélationnels positifs que la littérature laissait supposer entre les trois variables motivationnelles (intérêt situationnel, intérêt personnel et utilité), ainsi qu'entre celles-ci et l'engagement, ont été rencontrés. Ces résultats contribuent donc à solidifier les connaissances actuelles dans le domaine de la motivation scolaire.

Pour ce qui est de l'aspect novateur de l'étude sur le plan scientifique, aucune intervention interdisciplinaire, axée sur la stimulation de l'intérêt scolaire, entre un cours de formation générale et un cours complémentaire n'avait été empiriquement évaluée au collégial. La principale réflexion découlant de ces résultats est qu'il semble justifié de croire que l'énergie motivationnelle dégagée par l'intérêt pour un objet peut hypothétiquement être transférée à un autre objet, initialement inintéressant, et réinvestie dans celui-ci par un pairage. En d'autres mots, l'intuition que l'on peut avoir de se placer dans un contexte qu'on apprécie pour faire quelque chose qu'on n'apprécie pas semble être justifiée ici sur le plan scientifique. Si on transpose cette hypothèse aux étudiants du GE, il s'agissait de faire un tel pairage entre le cours de MNF envers lequel ils n'étaient pas très intéressés au départ et celui de psychologie de la sexualité qu'ils avaient choisi comme cours complémentaire à partir de leurs intérêts déjà établis. Les sujets du cours de psychologie de la sexualité ayant été exploités dans le cours de MNF, l'énergie motivationnelle stimulée par ceux-ci semblent avoir contaminé favorablement l'appréciation du cours de MNF. De plus, s'inspirant des conclusions de McDaniel et al. (2000), on peut croire que cette énergie ait été réinvestie pour contribuer à l'amélioration de la maîtrise de l'orthographe grammaticale par les étudiants du GE.

Enfin, la présente thèse s'insère bien dans l'agenda de recherche proposée par Lattuca, Voigt et Fath (2004). En effet, ces auteures suggéraient que des études soient faites sur les impacts de cours ou de programmes interdisciplinaires. La présente étude contribue au développement de ce champ de recherche. De plus, ces mêmes auteures suggéraient que des études soient conduites sur la planification des cours et sur la pédagogie spécifique à l'enseignement interdisciplinaire. Bien que cette étude n'ait pas spécifiquement portée sur ces sujets, la description de la planification du pairage entre les deux cours du dispositif, décrite à la section 3.1, à l'annexe 3

ainsi que dans un article décrivant l'élaboration du pairage (Cabot et Cloutier, 2010) participant au développement de cette avenue de recherche. Troisièmement, ces auteures recommandaient que des recherches vérifient si l'interdisciplinarité promeut réellement l'apprentissage. La présente étude représente un pas dans cette direction par le résultat reflétant l'amélioration en orthographe grammaticale des étudiants ayant été exposés au dispositif interdisciplinaire.

## **6.2 Contribution sociale**

Cette recherche contribue à l'amélioration de la condition sociale sur différents plans. Sur le plan de l'enseignement collégial, la présente étude confirme l'influence bénéfique pour les étudiants d'apprendre dans un contexte d'enseignement en interdisciplinarité. En effet, l'importance des liens explicitement relevés entre les contenus des deux cours du dispositif a été soulignée à maintes reprises lors des entrevues menées auprès des mêmes étudiants pour les fins de l'étude PAREA (Cabot, 2010). Si ce type d'enseignement « en commun » entre les différents cours d'un programme est valorisé par le MELS, il n'est cependant pas observé uniformément dans tous les programmes d'études au collégial, surtout en ce qui concerne les cours de la formation générale. La présente étude suggérant empiriquement qu'un tel type d'enseignement soit bénéfique pour les étudiants, ces résultats ont lieu d'encourager les acteurs de l'enseignement collégial à aller dans ce sens.

Évidemment, la présente étude étant une première, dans l'éventualité où sa réplication mènerait à des résultats semblables, sa contribution en serait plus assurée. Malgré cela, on peut croire que l'influence positive que le contexte expérimental semble avoir eu sur le taux de réussite au cours de MNF pourrait avoir une incidence positive sur le taux de diplomation et ainsi contribuer à réduire la pénurie de main-d'œuvre du secteur technique au Québec. Enfin, l'effet positif du dispositif sur le rendement en orthographe grammaticale contribue à amoindrir l'incohérence sociopolitique notée entre le désir québécois de valorisation de la langue française et la pauvreté du français écrit constatée chez plusieurs jeunes Québécois. De plus, le fait qu'un enseignement interdisciplinaire, tel que celui mis sur pied par la présente étude, stimule l'intérêt des étudiants envers leur cours de mise à niveau en français ainsi que l'utilité qu'ils attribuent à l'apprentissage du français dans ce cours, contribue à une meilleure relation entre les collégiens et la langue française. De surcroît, si un tel dispositif, implanté sur plusieurs sessions, arrive à faire augmenter l'intérêt personnel des jeunes pour la langue française, la contribution sociopolitique de cette étude sera d'autant plus affirmée.

#### 6.4 Limites de l'étude

La principale limite de l'étude touche la composition des échantillons. D'abord, un plus grand nombre d'étudiants dans le GE aurait certainement rendu les résultats plus affirmatifs. De plus, en ce qui concerne la représentation des sexes dans le GE, peu de garçons ont été exposés à la condition expérimentale (9), ce qui a rendu impossible l'analyse des données en fonction des sexes puisque les postulats prescrits pour ces analyses n'étaient pas rencontrés. Malgré ces limites, le GE de la présente étude a l'avantage de ne pas être basé sur le volontariat des participants. En effet, le GE a été formé par l'équipe de l'organisation scolaire du cégep en fonction des choix de cours des étudiants et des plages horaires disponibles. Il s'agit d'un échantillon de convenance, tel que précisé au chapitre 3. Si l'on avait favorisé la participation d'un plus grand nombre de garçons avec le logiciel informatique formant les horaires, sans tenir compte de leur choix de cours complémentaire, cela aurait biaisé une condition essentielle du devis, à savoir l'intérêt personnel des étudiants envers la psychologie de la sexualité dès le début de l'intervention.

De plus, la formation du GE par l'organisation scolaire a représenté une des plus grandes embuches, tel que mentionné à la section 3.3. Devant cette difficulté à former un groupe composé d'étudiants inscrits à la fois au cours de MNF et au cours de psychologie de la sexualité, il était impossible d'imaginer pouvoir former deux groupes. Cette situation ajoute un biais de sélection. En effet, bien que l'intérêt initial pour le cours de sexualité ait été un préalable à l'appartenance au GE (puisque l'on cherchait à ce que cet intérêt « soit transféré » vers le cours de MNF), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une différence entre les étudiants du GE et ceux du GT. Pour contourner ce problème, il aurait fallu assigner au GT des étudiants ayant les deux mêmes cours que ceux du GE, mais sans dispositif d'interdisciplinarité.

Par surcroît, le fait que plusieurs enseignants de français, de sexes différents, d'âges différents et d'expériences différentes aient participé à l'étude, ajoute un biais. Idéalement, il aurait fallu que deux groupes soient formés d'étudiants inscrits aux deux cours (MNF et sexualité) tel qu'expliqué au paragraphe précédent et que ces deux groupes soient enseignés par le même enseignant de français et le même enseignant de psychologie de la sexualité. L'enseignant de français aurait enseigné le cours de MNF comme à l'habitude, sans faire référence au cours de sexualité, à un des deux groupes, et aurait exposé le deuxième groupe au pairage. Toutefois, cela aurait présenté un problème éthique du point de vue de l'enseignant de français. En effet, croyant que le pairage

était une bonne chose, comment aurait-il pu accepter de ne pas le faire pour les étudiants du GT? Dans le cas où il aurait accepté de le faire, comment aurait-il été possible de garantir l'indépendance entre les deux enseignements aux deux groupes du même professeur pour le même cours? Bref, nous croyons que le fait que les deux groupes n'aient pas été enseignés par le même enseignant est une bonne chose mais il aurait été alors préférable d'inclure une analyse comparative des enseignants étant intervenus dans les deux conditions de la recherche ou leur consentement à utiliser une mesure de la relation enseignant-élève pour chacun d'eux. De cette façon, le facteur « enseignant » aurait pu être mieux contrôlé.

Par ailleurs, on ne peut garantir que tout facteur, autre que la condition expérimentale (par exemple l'appréciation du climat de la classe, ou celle de l'enseignant, expliqué précédemment), ait été tenu constant entre les groupes, ce qui aurait été nécessaire pour conclure à l'efficacité de l'interdisciplinarité spécifiquement. Bref, on peut conclure que le contexte du GE a été bénéfique pour l'intérêt des étudiants et l'utilité qu'ils concèdent à l'apprentissage du français dans le cours de MNF, et que ce bénéfice a pu influencer positivement leur engagement comportemental et leur rendement en orthographe grammaticale. Toutefois, dans le contexte du GE, il est impossible d'arriver, à l'heure actuelle, à distinguer la part de réussite attribuable au dispositif d'interdisciplinarité lui-même de la part attribuable à l'appréciation du climat de la classe ou à d'autres facteurs.

Enfin, le fait que seule l'orthographe ait été mesurée de façon standardisée limite la portée des résultats sur le plan de la maîtrise de la langue. En effet, cela dessine un portrait très réducteur de la compétence en français écrit. Il aurait été préférable de mesurer davantage d'éléments de la langue, comme la syntaxe, la ponctuation ou le vocabulaire. Idéalement, tous les éléments d'évaluation du cours de MNF auraient été identiques entre les groupes et évalués de manière standardisée avec accord inter-juges. De cette façon, la considération des notes finales obtenues par les étudiants aurait été fiable sur le plan empirique et l'influence de la condition expérimentale sur la maîtrise de la langue, plus affirmée.

## **6.5 Recherches à venir et recommandations au milieu de pratique**

Bien que cette étude présente des limites qui en contiennent la portée, les résultats qui en découlent sont, en contrepartie, stimulants. Ils ouvrent la porte à plusieurs avenues de recherche. Dans un premier temps, la même intervention devrait être répétée dans les mêmes conditions mais avec une taille d'échantillon plus grande. Les résultats de la présente étude (exploratoire)

permettraient la vérification d'un modèle causal si l'étude était répliquée. Dans ce contexte, une confirmation des résultats consoliderait les conclusions d'efficacité de ce contexte d'apprentissage.

De plus, cette intervention devrait être répétée auprès d'étudiants évoluant dans un groupe de MNF normal. Autrement dit, il s'agirait de former un groupe (donc enseigné par un même professeur) de MNF de grandeur normale, dont certains étudiants seraient exposés à la condition expérimentale parce qu'ils auraient choisi le même cours complémentaire. Les étudiants du cours de MNF n'étant pas exposés au dispositif expérimental (c'est-à-dire n'étant pas inscrits au cours complémentaire) devraient être comparés à leurs pairs y étant exposés. De cette façon, on pourrait distinguer la part d'incidence du dispositif attribuée à l'appréciation du climat de la classe et de l'enseignant de français et celle attribuée au dispositif d'interdisciplinarité.

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

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

Concernant la mesure de l'intérêt, un travail de raffinement des échelles devrait être entrepris de manière à pouvoir distinguer les quatre phases du développement de l'intérêt par quatre échelles

distinctes. Un tel instrument contribuerait à la conduction d'études plus précises sur le développement de l'intérêt et rendrait possible la confirmation empirique de la théorie d'Hidi et Renninger (2006). Les recherches rendues possibles par un instrument si raffiné pourraient contribuer à un avancement considérable des connaissances du concept d'intérêt scolaire et de sa portée pédagogique.

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

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

Initialement conçue pour aider les étudiants ayant des difficultés à bien écrire et à réussir en français, cette recherche, riche en champs d'exploration, démontre les atouts d'enseigner en partenariats. Malgré les limites et les contraintes, cette étude aura su à la fois mettre en lumière les possibilités d'amélioration de la qualité de vie étudiante dans un cours de MNF et proposer des pistes d'intervention applicables dans toutes les disciplines. En développant une culture d'enseignement en partenariat, c'est le réseau collégial dans son ensemble qui en tirera les bienfaits et, par ricochet, la société québécoise.

## Références

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Ainley, M., Corrigan, M. et Richardson, N. (2005). Students, Tasks and Emotions: Identifying the Contribution of Emotions to Students' Reading of Popular Culture and Popular Science Texts. *Learning and Instruction*, 15, 433-447.
- Ainley, M. et Hidi, S. (2002). Dynamic Measures for Studying Interest and Learning. Dans P. R. Pintrich et M. L. Maeh (Éds.), *Advances in Motivation and Achievement: New Directions in Measures and Methods* (Vol. 12, p. 43-76). New York: Elsevier Science Ltd.
- Ainley, M., Hidi, S. et Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. et Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of Knowledge, Interest, and Recall: Assessing a Model of Domain Learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- Anderson, R. C. (1982). Allocation of Attention during Reading. Dans A. Flammer et W. Kintsch (Éds.), *Discourse processing* (p. 292-305). New York: North-Holland.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Barbeau, D. (1994) *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal: Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997) *Tracer les chemins de la connaissance*. Rapport de recherche PAREA (p. 535). Montréal, Québec.
- Bee, H. et Boyd, D. (2007). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain, 3<sup>e</sup> édition*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H., Lemire, G. et Giard, J. (2005) *L'engagement dans les études: une réalité plurielle*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on Classroom Interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98.
- Bismuth, N. (1999). *Les gens fidèles ne font pas les nouvelles (nouvelles)*. Montréal: Boréal.
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409.
- Boscolo, P., Del Favero, L. et Borghetto, M. (2007). Writing on an Interesting Topic: Does Writing Foster Interest ? Dans P. Boscolo et S. Hidi (Éds.), *Writing and motivation* (p. 73-91). Oxford: Elsevier.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 42(2), 80-92.
- Brown, J. D. (1997). Skewness and Kurtosis. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 1(1), 20-23.
- Cabot, I. (2010) *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. et Cloutier, F. (2010). Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français. *Pédagogie collégiale*, 24(1), 20-25.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2005). *Politique d'évaluation des apprentissages - modalités d'application du département de français*.

- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2007). *Règlement n° 4. Conditions particulières d'admission et d'inscription. Année scolaire 2007-2008*. Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec.
- Cégep saint-Jean-sur-Richelieu. (2010). *Plan-cadre de cours. Renforcement en français, langue d'enseignement*. Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Charte de la langue française. (1977). Récupéré de [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_11/C11.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.HTM)
- Chbat, J. et Groleau, J. D. (2000). *Construction de la difficulté langagière*. Récupéré le 28 janvier 2010 de [http://www.cdc.qc.ca/textes/chbat\\_groleau2000.doc](http://www.cdc.qc.ca/textes/chbat_groleau2000.doc)
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*.
- Conseil des collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial*.
- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V. et Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European Study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 3-15.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior : A Self-Determination Theory Perspective. Dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (Éds.), *The role of Interest in Learning Development* (p. 461). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Direction de l'enseignement collégial (2008). *Suivi des cohortes 2000-2005. Mise à niveau en français langue d'enseignement*.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Emploi-Québec. (2008a). *Enquête 2007 sur les besoins en main-d'œuvre dans les établissements de l'île de Montréal*.
- Emploi-Québec. (2008b). *Le marché du travail au Québec. Perspectives professionnelles 2008-2012*.
- Emploi-Québec. (2009). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2009-2018*.
- Faculté des études supérieures. (2010) *Rapport du Groupe de réflexion sur l'interdisciplinarité à l'Université de Montréal*. Montréal.
- Feather, N. T. (1988). Values, Valences, and Course Enrollment: Testing the Role of Personal Values Within an Expectancy-Valence Framework. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381-391.
- Feather, N. T. (1995). Values, Valence, and Choice: The Influence of Values on the Perceived Attractiveness and Choice of Alternatives. *Journal of personality and Social Psychology*, 68(6), 1135-1151.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS, Second edition*. London: Sage Publications.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gardner, P. L. (1985). Students' Interest in Science and Technology: An International Overview. Dans M. Lehrke, L. Hoffmann et P. L. Gardner (Éds.), *Interests in Science and Technology Education* (pp. 15-34). Kiel, Germany.
- Giard, J. (1994). *Modelling Student Learning Experiences. A Study of the Relationships Between Components of Student Involvement and Educational Outcomes With the Prospect of Improving Achievement in Québec Cégeps.*, Concordia University, Montréal.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. et Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Gracia, L. et Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (1995). A Re-examination of the Role of Attention in Learning from Reading Text. *Educational Psychology Review*, 7(4), 323-350.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S. et Baird, W. (1988). Strategies for Increasing Test-based Interest and Students' Recall of Expository Texts. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 465-482.
- Hidi, S. et McLaren, J. (1991). Motivational Factors and Writing: The Role of Topic Interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 187-197.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A. et Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (Éds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hittleman, D. R. et Simon, A. J. (2006). *Interpreting Educational Research. An Introduction for Consumers of Research, Fourth Edition*. New Jersey: Davis, Kevin M.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting Girls' Interest and Achievement in Physics Classes for Beginners. *Learning and Instruction*, 12(4), 447-466.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines, 6<sup>e</sup> édition*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Isaac, J. D., Sansone, C. et Smith, J. L. (1999). Other People as a Source of Interest in an Activity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 239-265.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 489). San Diego: Academic Press.
- Krapp, A. (2000). Interest and Human Development During Adolescence: An Educational-Psychological Approach. Dans J. Heckhausen (Éd.), *Motivational psychology of human development* (p. 109-128). London: Elsevier.
- Lapostolle, L. (1998). Bilan d'une enquête. Portrait des cours de mise à niveau. *Correspondance*, 3(3).

- Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2003a). À propos des garçons et des mesures d'aide en français. Article., 6 pages. Récupéré de [http://www.cvm.qc.ca/formationreg/rechercheCVM/Documents/2\\_8\\_1\\_garcons.pdf](http://www.cvm.qc.ca/formationreg/rechercheCVM/Documents/2_8_1_garcons.pdf)
- Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2003b) *Les garçons et les mesures d'aide en français*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Québec.
- Larose, S. et Roy, R. (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy: Cégep Sainte-Foy.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching Among College and University Faculty*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Lattuca, L. R., Voigt, L. J. et Fath, K. Q. (2004). Does Interdisciplinarity Promote Learning ? Theoretical Support and Researchable Questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Libersan, L. (2003). Une grille de correction "nouvelle grammaire". *Correspondance*, 8(3). Récupéré de <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-3/Grille.html>
- Linnenbrink-Gracia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A. et al. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647-671.
- Mageau, G. (2010). *La MANOVA. Notes de cours. PSY6002\_Cours 10*. Université de Montréal.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 25(2). Récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K. et Bourg, T. (2000). The Effects of Text-Based Interest on Attention and Recall. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 492-502.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis, An expanded Sourcebook, second edition*. Sage Publications, inc.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2003). *But et durée de l'épreuve uniforme*. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/eprv\\_uniforme/but-duree.asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/eprv_uniforme/but-duree.asp)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008a). *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2007-2008*. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens\\_Sup/Affaires\\_universitaires\\_collegiales/Ens\\_collegial/epr-unif-0708.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/epr-unif-0708.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008b). *Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales enregistrés par les nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, à un programme menant au DEC (incluant les sessions d'accueil ou de transition), aux trimestres d'automne de 1990 à 2004, selon le nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial, par type de formation et par sexe, ensemble du réseau*. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/fichiers\\_07/dip\\_sexe\\_ensV2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/fichiers_07/dip_sexe_ensV2007.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *Description de la formation générale*. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/DescFG.asp>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *Guide des subventions 2010-2011. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage*. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/subvention/Parea/guide\\_PAREA\\_2010-2011.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/subvention/Parea/guide_PAREA_2010-2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2009-2010*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Renforcement en français, langue d'enseignement*. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens->

[coll/Cahiers/mise a niveau/601-012-50 601-013-50 Renforcement francais langue enseignement.pdf](#)

- Moore-Hart, M. A., Liggit, P. et Daisey, P. (2002). *Interdisciplinary Teaching in Water Educational Training Science Program: Its Impact on Science Concept Knowledge, Writing Performance, and Interest in Science and Writing of Elementary Students*. Communication présentée à Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Murphy, P. K. et Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *contemporary and Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Myre, S. (2004). *Humains aigres-doux (nouvelles)*. Montréal: Marchand de feuilles.
- Naceur, A. et Schiefele, U. (2005). Motivation and Learning - The Role of Interest in Construction of Representation of Text and Longterm Retention: Inter- and Intraindividual Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 155-170.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Renninger, A. et Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Renninger, A. K. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schiefele, U. (1996). Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schiefele, U., Krapp, A. et Winteler, A. (1988). *Conceptualization and Measurement of Interest*. Communication présentée à Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, USA.
- Schraw, G. et Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Shirey, L. L. et Reynolds, R. E. (1988). Effect of Interest on Attention and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 159-166.
- Silvia, P. J. (2001). Interest and Interests: The Psychology of Constructive Capriciousness. *Review of General Psychology*, 5(3), 270-290.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. New York: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2008). Interest - The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57-60.
- Simard, M. (2006). *Douce moitié*. Montréal: Stanké.
- Tardif, H. (2004) *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Rapport de recherche PAREA. (p. 396). Québec: Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Thompson, C. (2004). *Blankets. Manteau de neige*. Tournai (Belgique): Casterman.
- Université de Montréal. (2010) *Rapport du Groupe de réflexion sur l'interdisciplinarité à l'Université de Montréal*. Faculté des études supérieures. Montréal.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec). Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique inc.

- Viau, R. (Éd.). (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Wade, S. E., Buxton, W. M. et Kelly, M. (1999). Using Think-Alouds to Examine Reader-Text Interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 194-216.
- Wade, S. E., Schraw, G., Buxton, W. M. et Hayes, M. T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 92-114.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. Dans D. William et R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, p. 1128). Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons.
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring Revision Skill: Shifting from Process to Outcome Self-regulatory Goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

**Interdisciplinarité et intérêt pour le français**

Chercheure :

Isabelle Cabot, étudiante au doctorat en psychopédagogie

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Directeur de recherche :

Roch Chouinard, professeur titulaire

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Université   
de Montréal



SAINT · JEAN ·  
SUR · RICHELIEU

LE MONDE à ma portée

## A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

### Objectif de l'étude

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

### Votre contribution à l'étude

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

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

### Avantages et risques potentiels

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

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

### Participation volontaire

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

### Confidentialité

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

Pour toute question ou demande d'informations supplémentaires concernant cette étude, vous pouvez joindre Isabelle Cabot, chercheure responsable de ce projet au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu au (450) 347-5301, poste 2668.

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

## **B) CONSENTEMENT**

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

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

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

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

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

## Annexe 2

### Protocole :

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

### Dictée :

#### Le théâtre

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

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

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

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

### Annexe 3

Tableau résumant la planification interdisciplinaire des deux cours : quatre rencontres d'environ 1h30 chacune, entre les deux enseignants, avant le début du semestre.

Rencontre 1	Chacun des deux enseignants apporte le matériel qu'il utilise habituellement pour son cours (plan de cours, exercices, livres). Cette rencontre a pour objectif de se présenter l'un à l'autre les objectifs et compétences à acquérir dans les deux cours ainsi que les méthodes et contenus habituellement utilisés pour y parvenir. À la fin de cette rencontre, les deux enseignants ont pour devoir de penser à différentes façons d'allier les deux cours afin d'apporter ces idées à la prochaine rencontre.
Rencontre 2	Chacun des deux enseignants propose ses idées de pairage entre les deux cours puis, ensemble, sélectionnent celles qui conviennent le mieux au déroulement et à l'atteinte optimale des objectifs des cours. Durant cette rencontre, la bande dessinée <i>Blankets</i> a été associée au contenu sur la répression sexuelle du cours de psychologie, puis le roman <i>Douce moitié</i> a été associé aux contenus sur l'amour, les différences hommes/femmes et la communication dans le couple, vus dans le cours de psychologie. Enfin, une ébauche du <i>projet Info-Sexe</i> a été élaborée. À la fin de cette rencontre, les deux enseignants se donnent le mandat de poursuivre leur réflexion sur des moyens de lier les deux cours et sur l'élaboration du <i>projet Info-Sexe</i> .
Rencontre 3	La même procédure de « soumission d'idées » qu'à la rencontre précédente a été observée. Durant cette rencontre, le texte <i>Les premiers seins</i> a été associé au contenu sur le développement sexuel, puis la nouvelle <i>Au Jardin d'Éden</i> a été associée au contenu sur la violence sexuelle du cours de psychologie. Ensuite, il a été décidé que l'enseignante de psychologie adopterait la même façon de procéder que l'enseignant de français quant à la manière de faire corriger leurs erreurs d'orthographe par les étudiants, lors des rédactions. Enfin, le calendrier du projet <i>Info-Sexe</i> a été élaboré afin de s'assurer que les différentes étapes du projet soient bien coordonnées dans les deux cours. À la fin de cette rencontre, la planification interdisciplinaire est bien avancée. Les deux enseignants se donnent le mandat de finaliser la planification de leur cours respectif en vue de vérifier que les objectifs visés par chacun des deux cours sont respectés malgré le pairage. Une dernière rencontre est planifiée pour peaufiner les détails, si besoin est.
Rencontre 4	Durant cette rencontre, chacun des deux enseignants a présenté à l'autre, sa planification de cours. Aucun problème ne s'est présenté, ni dans la planification du pairage, ni dans les planifications individuelles de chacun des deux cours. Nous avons confirmé que tous les objectifs et compétences visés par chacun des deux cours étaient bien représentés. Nous constatons que des activités liant explicitement les deux cours ont été insérées dans 11 des 15 semaines du cours de MNF prévues au semestre, ce qui nous satisfait. Nous avons prévu de nous rencontrer à quatre reprises (une fois par mois) durant le semestre pour vérifier que le déroulement se passe comme prévu et gérer les imprévus si de telles situations venaient à se présenter.

Tableau présentant le déroulement hebdomadaire des deux cours, en classe, durant le semestre. Les éléments du pairing interdisciplinaire planifié sont soulignés.

Semaines	Cours <i>Mise à niveau en français</i>	Cours <i>Psychologie de la sexualité</i>
1	Présentation du projet de recherche, du matériel didactique et du roman à lire durant le semestre. Dictée diagnostique reliée au projet de recherche et écriture d'un court texte de fiction qui sera corrigé dans les deux premières semaines.	Ce premier cours vise à en présenter le contenu et à instaurer un climat de classe agréable, à l'aide d'activités, puisque plusieurs sujets tabous seront étudiés et discutés durant la session.
2	Une nouvelle de Suzanne Myre, <i>Les premiers seins</i> , est distribuée aux étudiants. Ils doivent rédiger un résumé de 200 mots à la suite de leur lecture. La nouvelle littéraire raconte <u>la jalousie que ressent le personnage principal face à une amie qui se développe plus rapidement sur le plan physique.</u> Exercices individuels sur la conjugaison des verbes dans le cahier d'exercices. Formation des équipes pour la lecture de <u>Blankets</u> de Craig Thompson, qui traite de <u>la répression sexuelle d'un adolescent</u> élevé dans un milieu ultra-catholique dans les années 90. Les étudiants auront à rédiger un résumé d'une dizaine de lignes sur un seul chapitre. Ils peuvent bien sûr continuer la lecture s'ils le désirent...	Ce cours porte sur l'éducation sexuelle durant l'enfance et l'adolescence. Il traite majoritairement de <u>répression sexuelle</u> , c'est-à-dire toutes sortes de stratégies employées par la plupart des parents et éducateurs pour freiner le développement sexuel des enfants et ados. On discute des causes de cette répression et des conséquences qu'elle engendre puis une activité dirigée portant sur le sujet est vécue en équipe.
3	Les étudiants lisent le résumé de leur chapitre de <u>Blankets</u> à leurs collègues. Nous abordons le texte argumentatif. Un texte de Pierre Foglia est distribué aux étudiants. Ils rédigent un texte argumentatif sous forme de lettre d'opinion à partir du texte du chroniqueur.	Durant cette semaine, les étudiants ont rapporté clairement percevoir des liens entre le cours de psychologie et le cours de français à cause de la <u>bande dessinée Blankets</u> traitant « comme par hasard » de répression sexuelle. Ce 3 <sup>e</sup> cours porte sur le <u>développement psycho-sexuel.</u>
4	Les résumés de <i>Blankets</i> compilés par le prof, les étudiants ont maintenant en leur possession un résumé complet du récit. <u>Ils écrivent une suite au récit</u> , avec les deux personnages principaux, en 250 mots.	Pour cette semaine, les étudiants devaient <u>choisir un sujet à traiter pour le projet Info-sexe</u> , trouver un document à ce sujet et en remettre un résumé en arrivant au cours. Tout le cours est dédié à une activité sur les différences hommes/femmes.

5	À partir d'un texte de Pierre Foglia, intitulé « Pu capable », les étudiants rédigent un texte argumentatif où ils se prêtent à l'exercice du chroniqueur : dénoncer certaines situations qu'ils trouvent absurdes. Premier examen sur la conjugaison des verbes.	Ce cours porte sur l'identité sexuelle. Il comprend le visionnage d'un documentaire racontant l'histoire d'un garçon ayant été élevé comme une fille par ses parents.
6	Pour leur premier examen de rédaction, les étudiants doivent rédiger un texte argumentatif de 300 mots à partir d'une chronique de Pierre Foglia sur l'orthographe, parue en 2001.	Ce cours porte sur la <u>communication intime</u> . On discute des éléments favorables et nuisibles à une communication saine.
7	Début des exercices sur les participes passés. Ensuite, on se détend en lisant des « <u>Courriels du cœur</u> » écrits par Matthieu Simard alors que celui-ci tenait une chronique dans le Journal de Montréal. Les étudiants sont ensuite invités à écrire deux questions fictives (semblables à celles des « Courriels du cœur »), par la suite, ces questions sont redistribuées aux autres étudiants qui doivent y répondre en 150 mots. <u>Les questions qu'ils posent sont souvent reliées avec la matière vue dans le cours de psychologie de la sexualité, bien que ce ne soit ni imposé ni suggéré.</u>	Ce cours concerne le développement de la <u>relation d'attachement parent/enfant et son influence sur l'amour et la vie de couple à l'âge adulte</u> . C'est un cours majoritairement théorique durant lequel les étudiants tentent d'identifier leur style d'attachement et font des liens avec leur fonctionnement psycho-social actuel.
8	Après avoir réalisé une dictée et l'avoir corrigée, les étudiants travaillent maintenant sur les pronoms relatifs pendant les 4 heures de la semaine.	Ce cours porte sur les orientations sexuelles. Les étudiants comparent le contenu de textes pris sur internet avec la théorie du manuel du cours et critiquent les sources.
9	Nous abordons le texte explicatif. Les étudiants lisent une nouvelle de Nadine Bismuth et doivent répondre à une question en 250 mots. La nouvelle raconte l'histoire d'une jeune adulte qui a connu une vie particulièrement difficile ( <u>attouchements sexuels, prostitution, etc.</u> ) et dont le sort ne s'améliore pas. Les 4 heures de cours sont consacrées à cet exercice.	Ce cours porte sur la <u>violence sexuelle</u> . Il comprend le visionnage d'un film sur le viol impliquant les points de vue de la victime, de son conjoint et des agresseurs, et mettant l'accent sur les conséquences ultérieures chez la victime.
10	En lien avec le cours de psychologie de la sexualité, les étudiants doivent rédiger, à l'aide de travaux de recherche déjà effectués dans ce cours, un <u>résumé sommatif de 250 mots en vue du projet Info-sexe</u> . Ce texte leur servira par la suite à la rédaction d'un article à la semaine 12.	Durant ce cours, nous abordons les fantasmes et leurs fonctions. Trois activités sont planifiées permettant de faire des liens entre la théorie sur les fantasmes et les perceptions ainsi que le vécu des étudiants.

11	<p>Les étudiants font des exercices sur les homophones et les prépositions dans leur cahier d'exercices.</p> <p>Le résumé effectué à la dixième semaine est remis aux étudiants afin qu'ils fassent la correction de leurs erreurs.</p>	<p>Remise d'un <u>3<sup>e</sup> résumé</u> fait par les étudiants <u>pour le projet Info-sexe</u>.</p> <p>Nous étudions maintenant les troubles sexuels et leurs traitements à l'aide d'histoires de cas à élucider.</p>
12	<p>Les étudiants rédigent, sous forme d'article de journal, un texte informatif de 400 mots. Ce texte va servir ensuite <u>d'article pour le Journal Info-Sexe</u>.</p>	<p><u>Projet Info-sexe : après avoir lu et résumé trois textes, obtenu des rétroactions sur ceux-ci et produit leur article pour le Journal « Info-Sexe », chaque étudiant prépare le contenu d'une affiche, portant sur le sujet de son article.</u></p>
13	<p><u>Les articles corrigés sont remis aux étudiants, ces derniers apportent les modifications qui s'imposent.</u></p> <p>Test de lecture sur le roman <i>Douce moitié</i> de Matthieu Simard. Ce livre raconte l'histoire de <u>Matthieu, jeune homme dans la vingtaine, qui, après avoir tergiversé longuement sur le sujet, se décide enfin à demander son amoureuse en mariage.</u> Les étudiants ont à répondre à cinq questions en cinquante mots chacune.</p>	<p>Ce cours est dédié à une conférence sur l'homoparentalité donnée par deux représentantes de la Coalition des familles homoparentales du Québec.</p> <p>En entrant, chacun remet son article final en vue de contribuer à la <u>rédaction du Journal Info-Sexe</u>.</p>
14	<p>Les étudiants terminent les exercices qui n'étaient pas complétés dans leur cahier d'exercices.</p> <p>La première partie de l'épreuve synthèse de cours, l'examen théorique comptant pour 10 %, est réalisée par les étudiants.</p>	<p><u>Préparation des affiches finales.</u> Les étudiants doivent concevoir une 1<sup>ère</sup> version de leur affiche et la faire approuver par la professeure avant d'en faire la version finale.</p>
15	<p>La deuxième partie de l'épreuve synthèse de cours est réalisée par les étudiants, elle consiste à rédiger un texte explicatif de 500 mots à partir d'une <u>question en lien avec le roman <i>Douce moitié</i> de Matthieu Simard.</u></p>	<p><u>Séance des affiches</u> des étudiants. Publication du <u>Journal Info-Sexe</u>.</p>

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

Une version plus complète de ce tableau est présentée dans :

Cabot, I. et Cloutier, F. (2010). Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français. *Pédagogie collégiale*, 24(1), 20-25.

## Annexe 4

### Dictionnaire d'items

Échelle d'intérêt situationnel envers le cours de français – pré-test ( $\alpha = ,89$ )
J'aime les cours de français. J'éprouve du plaisir à étudier les cours de français. Je suis vraiment enthousiaste à l'idée de suivre ce cours de français. Je préfère étudier les cours de français.
Échelle d'intérêt situationnel envers le cours de français – post-test ( $\alpha = ,92$ )
J'ai aimé assister à ce cours. Je trouve que ce cours de français est très enthousiasmant. J'ai trouvé ce cours intéressant. Généralement, j'avais hâte de venir à ce cours.
Échelle d'intérêt personnel envers la langue française ( $\alpha = ,93$ )
La langue française me fascine. Je pense que la langue française, c'est très intéressant. J'aime apprendre des choses sur la langue française. J'aime en apprendre plus sur la langue française. J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.
Échelle d'utilité envers l'apprentissage du français – pré-test ( $\alpha = ,80$ )
Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français sera important pour moi. Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français en vaudra la peine. Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.
Échelle d'utilité envers l'apprentissage du français – post-test ( $\alpha = ,77$ )
Inverse de: Ce qu'on a étudié dans ce cours de français ne me sera pas très utile. Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français. Ce qu'on a étudié dans ce cours de français est important pour moi.
Items d'attitude envers le cours de psychologie de la sexualité
J'ai toujours été fasciné par la sexualité. Je suis vraiment enthousiaste de suivre ce cours de psychologie de la sexualité. J'aime en apprendre plus à propos de la sexualité. Inverse de : Pour être honnête, je trouve que la psychologie, ce n'est pas intéressant. Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de psychologie de la sexualité sera important pour moi. Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de psychologie de la sexualité en vaudra la peine.

Échelle d'engagement comportemental
<p><u>Sous-échelle : <i>Interagir avec d'autres étudiants</i> (<math>\alpha = ,83</math>)</u></p> <p>Discuter avec d'autres étudiants de la matière vue au cours. Demander des explications, de l'aide à d'autres étudiant(e)s. Donner des explications, de l'aide à d'autres étudiant(e)s. Étudier ou faire des travaux en compagnie d'autres étudiants.</p> <p><u>Sous-échelle : <i>Interagir avec le professeur</i> (<math>\alpha = ,83</math>)</u></p> <p>Discuter de vos idées en vue d'un travail de session ou d'un autre projet avec le professeur. Demander des explications au professeur au sujet de vos notes, de l'évaluation, des commentaires écrits sur vos travaux. Poser des questions ou discuter brièvement avec le professeur après le cours, au sujet du contenu du cours. Demander au professeur de l'information au sujet des devoirs, travaux de récupération, examens, etc.</p> <p><u>Sous-échelle : <i>Prendre la parole en classe</i> (<math>\alpha = ,80</math>)</u></p> <p>Poser des questions en classe, au sujet de la matière abordée en classe ou dans vos lectures. Participer à une discussion de groupe en classe.</p> <p><u>Sous-échelle : <i>Utiliser des outils de référence</i> (<math>\alpha = ,75</math>)</u></p> <p>Utiliser une grammaire pour vérifier différentes règles. Utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens, la définition ou l'orthographe d'un mot.</p>
Échelle d'engagement cognitif
<p><u>Sous-échelle : <i>Auto-évaluation</i> (<math>\alpha = ,83</math>)</u></p> <p>Vous demander si vous avez atteint les objectifs que vous vous étiez fixés. Vous demander si vos résultats scolaires correspondent à vos attentes. Vous demander la cause de vos succès et de vos échecs. Vous demander si vous êtes à jour dans vos travaux et votre étude. Vous demander si vos méthodes de travail sont efficaces.</p> <p><u>Sous-échelle : <i>Stratégies cognitives et métacognitives</i> (<math>\alpha = ,80</math>)</u></p> <p>J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail en français. Lorsque je fais mes travaux de français à la maison, j'essaie de me souvenir de ce que le professeur a dit dans le cours afin de pouvoir répondre correctement. Dans les cours de français, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends. Lorsque je prépare un examen de français, je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris. Quand j'étudie pour ce cours, je transpose en mes propres mots les idées importantes des textes. Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.</p>

