



COLLÈGE LAFLÈCHE

PROGRAMME DE RECHERCHE ET D'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines :

impact sur l'engagement

Geneviève BERGERON

Diane DUMONT

Daniel LANDRY

Stéphane ROY

Décembre 2007

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
I. Problématique.....	3
II. Cadre théorique	8
A. Une conception cognitive de l'apprentissage	8
B. Articulation théorie-pratique	10
C. La pédagogie par projet.....	11
D. Le chevauchement des concepts de motivation et d'engagement.....	13
III. Méthodologie	18
A. Les objectifs de recherche	18
B. La méthodologie.....	18
C. Le déroulement.....	21
IV. Résultats	24
A. Données quantitatives	24
B. Données qualitatives	26
1. Questions relatives à l'appréciation du cours.....	26
2. Indicateurs de motivation	31
V. Discussion et conclusion	37
Annexes	41
Bibliographie.....	48

INTRODUCTION

À l'heure où les écoles primaires et secondaires du Québec vivent leur renouveau pédagogique, il y a lieu de se questionner sur ce que sont les nouveaux défis de ce système d'éducation au niveau collégial. Les étudiants collégiaux de demain seront tous des enfants de ce renouveau pédagogique. Ils auront baigné dans un système en pleine crise. Parfois décrit comme utilitariste, parfois décrit comme humaniste, le système d'éducation québécois d'aujourd'hui doit, plus que jamais, trouver des réponses à certaines questions comme celle de la réussite scolaire (un de ces défis du XXI^e siècle).

Parler de réussite, c'est aussi parler de motivation et d'engagement. C'est exactement selon cette optique que repose l'idée du présent projet. Il s'inscrit dans un cadre d'éducation collégiale, plus précisément dans un cours de méthodologie donné à des étudiants de première année du programme de sciences humaines du Collège Laflèche. Depuis plusieurs années, le constat a été fait d'un intérêt parfois mitigé des étudiants par rapport à ce cours de méthodologie. En effet, le désintérêt de certains étudiants et le manque d'assiduité illustrent bien le besoin de s'attarder à des pistes de solutions contribuant à faire augmenter le degré de motivation et d'engagement des étudiants inscrits à ce cours.

En raison des aspects techniques qui représentent la majeure partie de la théorie à assimiler, les étudiants sont peu intéressés. L'utilité d'une telle démarche ne leur apparaît pas clairement et demeure alors abstraite à leurs yeux. En ce sens, le manque de concrétisation de ces aspects techniques (application, démonstration de la nécessité de la rigueur scientifique) ne leur permet pas l'intégration de ces notions pourtant importantes et présentes à plusieurs niveaux dans la vie quotidienne.

La méconnaissance du monde de la recherche scientifique apparaît également comme un facteur démotivant : l'ignorance des implications théoriques, mais surtout pratiques, des recherches scientifiques en sciences humaines (et dans plusieurs autres domaines) limite considérablement l'investissement des étudiants dans une démarche qu'ils perçoivent comme inutile et sans retombées pragmatiques.

Le manque de diffusion des méthodes de recherche dans l'actualité, par exemple, fait en sorte qu'aucune ou très peu de connaissances préalables servent de base à l'étudiant. Celui-ci demeure

alors aux prises avec un cours dont il jugera la théorie lourde et la démarche rigide, sans aucun avantage ni intérêt pour lui, en dehors de la réussite académique.

Finalement, la recherche laissant peu de place à la créativité (rigueur scientifique oblige, seule l'interprétation des résultats ouvrant une petite porte de ce côté), l'étudiant a souvent l'impression de reproduire des techniques enseignées, sans aucune contribution personnelle, ni innovation de sa part. En somme, il est envisageable qu'un cours de méthodologie des sciences humaines doté d'une démarche pédagogique inspirée de l'approche par projet aura un impact prévisible sur la motivation des étudiants en agissant sur ses principaux déterminants.

Ce rapport rendra donc compte des résultats d'une étude ayant été menée au Collège Laflèche à la session d'hiver 2007. En premier lieu, une présentation détaillée de la problématique sera effectuée. En deuxième lieu, le cadre théorique entourant l'étude sera mis à jour. À l'intérieur de celui-ci, la conception cognitive de l'apprentissage, l'articulation théorie-pratique, la pédagogie par projet ainsi que les concepts de motivation et d'engagement seront détaillés. En troisième lieu, une présentation de la méthodologie du travail sera faite (les objectifs de recherche, la méthodologie en tant que tel ainsi que le déroulement). Enfin, les résultats seront illustrés et suivis par une discussion.

I. PROBLÉMATIQUE

Le présent projet a pris naissance suite à des observations d'un manque d'engagement des étudiants à l'égard du cours de méthodologie en sciences humaines. Différents comportements observés chez plusieurs étudiants nous amènent en effet à émettre cette constatation. Par exemple, plusieurs enseignants ayant dispensé ce cours affirment avoir entendu des commentaires négatifs provenant de bon nombre d'étudiants à propos du cours en général. Le manque d'assiduité des étudiants est également un phénomène observé par certains enseignants dispensant ce cours. Pour plusieurs auteurs, ce sont des manifestations de désengagement¹. Ces quelques constats illustrent bien la nécessité de s'attarder à des pistes de solutions pouvant contribuer à favoriser la réussite académique et socioprofessionnelle des étudiants.

À cette étape, il semble pertinent de mettre à l'avant-plan des questions qui concernent les sources de ce désengagement observé. Les commentaires recueillis informellement par les enseignants ne permettent pas de déterminer de façon juste les causes de celui-ci. Cependant, ces derniers permettent de faire émerger plusieurs hypothèses et invitent à investiguer quelques facteurs associés au manque de motivation et d'engagement². D'un point de vue intrinsèque à l'enseignant il est possible de questionner les méthodes d'évaluation, les pratiques pédagogiques, les perspectives pédagogiques ou le climat de classe. Par opposition, du point de vue extrinsèque à l'enseignant, il est possible d'explorer l'objet du cours, le contenu pédagogique, les caractéristiques cognitives et affectives propres à l'étudiant (estime de soi, perception de la valeur de la tâche, attributions causales, la perception de sa compétence, la perception de son efficacité)³. Une multitude de facteurs peut donc être explorée pour comprendre ce manque d'engagement. Cependant, dans le cadre de ce projet, deux facteurs d'influence ont été retenus. Ces deux éléments seront d'abord explicités et ensuite mis en relation de façon à mener le lecteur vers les objectifs de recherche. Il s'agit donc de la nature des connaissances du cours et, deuxièmement, de l'approche pédagogique utilisée.

¹ Isabelle Archambault, et Michel Janosz. «L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques», *Revue de psychoéducation*. vol. 36, no 1, 2006, p. 81-107.

Thérèse Bouffard, Roch Chouinard et Claudette Mariné. «Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre», *Revue des sciences de l'éducation*. XXX, 1, 2004, p. 3-8.

² Selon Archambault et Janosz, op. cit., la motivation d'un étudiant s'exprime par son engagement.

³ Jacques Tardif. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

Denise Barbeau. «La motivation scolaire», *Pédagogie collégiale*, 7,1, 20-27. Montréal, 1993.

Comme mentionné précédemment, le premier élément concerne directement la nature des connaissances du cours. Tout d'abord le cours de méthodologie des sciences humaines est composé en grande partie de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales. Le premier type de connaissances mentionné, les connaissances déclaratives, correspondent en fait à des connaissances théoriques⁴. Le cours de méthodologie des sciences humaines est en effet composé d'une grande proportion de connaissances théoriques (principes, lois, règles) typiques à la rigueur et la complexité des méthodes de recherches. Les connaissances procédurales sont aussi un type de connaissances très présent en méthodes de recherche. Ces connaissances s'apparentent au *comment* de l'action, aux étapes de réalisation propres aux méthodes de recherche⁵. Il se peut qu'un cours à l'intérieur duquel la nature des connaissances est surtout déclarative et procédurale risque de donner une impression de lourdeur aux étudiants. Il faut également souligner que ce cours se caractérise aussi par une quantité importante de connaissances à couvrir, ce qui implique souvent des calendriers chargés.

En ce qui a trait à l'aspect de l'approche pédagogique. Plusieurs études démontrent l'importance des pratiques pédagogiques sur la motivation et l'engagement des étudiants. Il faut d'abord faire référence à une étude de François Bowen, Roch Chouinard et Michel Janosz qui confirme le rôle du contexte d'apprentissage et des pratiques pédagogiques sur la motivation des apprenants (approche cognitive)⁶. Jacques Tardif précise également que la motivation scolaire est un concept évolutif, que l'enseignant peut être d'une influence capitale sur la motivation de l'étudiant et même que le degré de motivation de l'étudiant réagit très systématiquement aux interventions de l'enseignant⁷. Actuellement, les étudiants sont placés en équipe, choisissent un sujet de recherche qui les intéresse auquel ils appliqueront une démarche scientifique. Les étudiants créent leur propre recherche, vont collecter les données dans le contexte de leur choix tout en suivant les notions du manuel enseigné de façon traditionnelle. En utilisant une approche plus traditionnelle comme celle-ci, et en considérant la nature statique des connaissances du cours, il est possible de supposer que les étudiants ignorent les implications pratiques de la recherche en sciences humaines. Ils n'arrivent pas à percevoir la valeur de la tâche, c'est-à-dire la signification et la

⁴ Tardif, op. cit.

⁵ Dans le cadre du cours à l'étude, la compétence que les étudiants doivent acquérir est la suivante : appliquer la démarche scientifique à une recherche empirique en sciences humaines.

⁶ François Bowen, Roch Chouinard et Michel Janosz. «Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des étudiants du primaire» *Revue des sciences de l'éducation*. XXX, 1, 2004, p. 49-70.

⁷ Tardif, op. cit.

portée qu'ils accordent à cette tâche. La valeur de cette dernière est d'ailleurs un facteur reconnu comme un déterminant important de la motivation⁸. Cela pourrait d'ailleurs limiter considérablement l'investissement des étudiants dans une démarche dont ils ne perçoivent pas le sens, la pertinence ainsi que les retombées pragmatiques. Le contexte actuel du cours de méthode de recherche permet donc une certaine application de la théorie, mais la portée des apprentissages s'avère restreinte. Peu ou pas assez d'implication ancrée dans la réalité est présente pour soutenir la motivation et l'engagement de l'étudiant dans sa propre démarche d'apprentissage.

Actuellement, plusieurs recherches provenant de différents domaines ont d'ailleurs mis en avant-plan le peu de réinvestissements et de transferts des acquis scolaires⁹. Cet auteur dénote également une centration sur les contenus au détriment des processus de pensée qui permettent l'appropriation et l'utilisation des contenus. Dans le même sens, Tardif souligne l'importance de transformer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales ou conditionnelles¹⁰ (le quand et le pourquoi) afin de les activer. Également, les connaissances procédurales ne peuvent se développer que lorsque l'étudiant est placé dans un contexte réel (concret) de réalisation de tâches.

En résumé, dans le contexte présent, deux aspects semblent influencer le désengagement observé chez certains étudiants : la nature même des connaissances du cours et le choix de l'approche pédagogique. Face à ces constats et dans une perspective où une amélioration de la situation est souhaitée par l'équipe de recherche, le postulat est fait qu'une approche pédagogique innovante pourrait avoir un impact sur la motivation et l'engagement des étudiants. Par pédagogie innovante, certains auteurs décrivent des activités centrées sur l'apprentissage de l'étudiant et dans lequel ce dernier joue un rôle principal dans un contexte réflexif de résolution de problème¹¹. Benoît Galand abonde dans le même sens et suggère d'agir sur l'engagement des étudiants à partir de la nature des activités pédagogiques proposées¹².

⁸ Idem

⁹ Marie-Françoise Legendre. «Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation», *Revue de l'AQEFLS*, 23, 1, 2001, p. 12-30.

¹⁰ Cette notion sera davantage approfondie dans le cadre théorique.

¹¹ Rolland Viau, Jacques Joly et Denis Bédard. «La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, no 1, 2004, p. 163-176

¹² Benoît Galand. «Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des étudiants». *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, no 1, 2004, p. 125-142

À la lumière de ce qui précède, le présent projet de recherche vise à mettre en application une approche pédagogique novatrice. Celle-ci sera composée de deux éléments : l'articulation théorie-pratique (concept fondateur en éducation) et la pédagogie par projet. Ces deux éléments composeront l'approche pédagogique par projet. Dans un premier temps, l'équipe souhaite placer l'étudiant dans un contexte réel de recherche, lui permettant de construire ses apprentissages à partir d'un besoin exprimé par un milieu de pratique. Le concept articulation théorie-pratique est un concept fondateur en éducation. Il consiste à amener les étudiants à jongler avec les savoirs et les savoirs-faire de son champ d'étude. Il s'agit d'une optique d'alternance intégrative où sont mis en place divers dispositifs qui facilitent le va-et-vient constant entre le volet pratique et théorique. Cette optique tient compte également de l'activation et de l'intégration des connaissances et des expériences antérieures¹³. Ainsi, considérant les compétences à atteindre du programme et les compétences spécifiques du cours, l'étudiant deviendra un apprenti, voire un stagiaire sur un terrain de recherche. Ce serait un excellent moyen, lorsque bien utilisé, de rendre les apprentissages signifiants et de rendre l'étudiant actif face à ceux-ci.

Comme mentionné plus haut, le deuxième élément composant l'approche pédagogique innovante utilisé dans l'expérimentation est la pédagogie par projet. Rolland Viau, Jacques Joly et Denis Bédard font l'hypothèse que l'apprentissage par projet, tel que vécu dans le contexte de leur étude, soit l'activité qui susciterait le plus la motivation des étudiants¹⁴. Cette étude démontre également que les activités de pédagogie par projet sont à la fois bonnes pour les étudiants et également appréciées de ceux-ci. Ce type de pédagogie est une forme d'enseignement à travers laquelle les étudiants prennent entièrement en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant. Cela permet d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents ainsi que de développer par là des qualités d'autonomie¹⁵. Les activités d'apprentissage sont finalisées et guidées par un problème ou une question initiale pour laquelle les étudiants doivent élaborer une solution concrète en déployant un ensemble de stratégies sur une longue période. En

¹³ Philippe Perrenoud. «Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance» dans Pierrette LHEZ, Dominique MILLET et Bernard SÉGUIER (dir.), *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance Alternance et complexité en formation*. Éducation & Santé ; Travail social, Paris, Éditions Seli Arslan, 2001, p. 10-27.

Philippe Perrenoud. «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants» dans Maurice TARDIF, Claude LESSARD et Clermond GAUTHIER (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, 1998, p. 153-199.

¹⁴ Viau, Joly et Bédard, op. cit.

¹⁵ D. Don dans Régnald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal, Guérin, 1993.

ce sens, la pédagogie par projet pourrait être un bon moyen de mieux exploiter des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles du cours de méthode de recherche.

Il ne faudrait pas passer sous silence que le renouveau pédagogique, mis en œuvre depuis 2000 dans les établissements d'enseignement du Québec (primaire, secondaire) vise justement à donner une plus grande signification et utilité aux apprentissages auprès de l'étudiant en utilisant une approche par compétences. Cette dernière approche a d'ailleurs pris naissance à partir de plusieurs constats dont celui qu'un pourcentage élevé d'étudiants n'accroche pas aux savoirs disciplinaires décontextualisés et coupés de la pratique en société (Legendre, 2001). La réforme, basée sur les principes de la psychologie cognitive, invite à mettre l'étudiant au centre de ses apprentissages et à développer ses compétences.

Finalement, un cadre articulation théorie-pratique et une pédagogie par projet apparaissent comme des moyens privilégiés pour redonner un sens aux apprentissages et influencer la motivation et l'engagement des étudiants à l'égard du cours de méthodologie des sciences humaines. Face au désengagement des jeunes la supposition est faite que l'articulation théorie-pratique et la pédagogie par projet favorisera la motivation des étudiants et aura un impact sur l'engagement de ceux-ci.

II. CADRE THÉORIQUE

A. UNE CONCEPTION COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE

La psychologie cognitive générale s'intéresse à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. L'attention, la gestion des interactions avec l'environnement, l'apprentissage, la compréhension, la rétention et le transfert de l'information sont quelques exemples de notions auxquels la psychologie cognitive s'attarde. L'apport de la psychologie cognitive est très important pour l'enseignant. En effet, elle lui permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et elle permet aussi de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques susceptibles de faciliter et de provoquer l'apprentissage de l'étudiant¹⁶.

Plus spécifiquement, une conception cognitive de l'apprentissage verra cibler son attention sur le traitement de l'information qui se produit dans le cadre de l'école et de la classe. Cinq principes de base sont décrits par Jacques Tardif pour aider le lecteur à mieux comprendre la perspective dans laquelle le présent projet prend naissance¹⁷.

Dans un premier temps, le premier principe stipule que l'apprentissage est un processus actif et constructif. L'étudiant n'est donc pas passif devant l'apprentissage qui lui est présenté. Par exemple, il doit d'abord sélectionner l'information qu'il reçoit en fonction de certaines règles et de l'information qu'il détient déjà.

Dans un deuxième temps, un rôle prépondérant est donné aux connaissances antérieures. L'apprentissage peut se décrire comme un processus cumulatif où s'exerce l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. L'acquisition de connaissances nouvelles est tributaire des liens effectués avec ce qu'il connaît déjà.

L'organisation des connaissances est le troisième principe de base. Ce dernier fait la démonstration qu'un apprentissage significatif est nécessairement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances en mémoire. Les processus liés à la mémoire sont d'une très grande importance.

¹⁶ Tardif, op. cit.

¹⁷ Idem

En quatrième lieu, en psychologie cognitive, il y a la reconnaissance d'un répertoire de connaissances et de stratégies chez l'étudiant. En fait, le système cognitif de l'étudiant est constitué de différents outils. En plus des connaissances factuelles et statiques, il y a également les connaissances dynamiques, des stratégies cognitives et métacognitives qui permettent à l'étudiant d'agir sur son environnement, d'utiliser les informations qu'il acquiert. Il est impossible de passer sous silence le fait que l'école a comme rôle fondamental d'accompagner l'étudiant vers le développement des stratégies qui lui permettront de se confronter significativement au réel de la classe et au réel de plusieurs autres contextes. Toujours selon le principe de répertoire de connaissances et de stratégies, l'étudiant devra être en mesure de faire l'évaluation de ses interactions avec le réel et l'évaluation de la pertinence de ses choix.

Finalement, le dernier principe de base de la psychologie cognitive est la présence de trois grandes catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette catégorisation prend son sens par le fait que ces différentes catégories de connaissances demandent des stratégies d'enseignement très différentes. Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques (connaissances de faits, de droits, de règles, de principes). C'est le cas par exemple de la connaissance des capitales ou de la définition d'un quadrilatère. Ce sont des connaissances plus statiques que dynamiques. Il est reconnu que pour permettre l'action, les connaissances déclaratives doivent être transformées en procédurales ou en conditionnelles. Par exemple, ce n'est pas parce que quelqu'un connaît les étapes d'une division qu'il peut nécessairement appliquer ces étapes dans une résolution de problème. Bien que les intentions de l'enseignant soient de rendre l'étudiant capable d'utiliser fonctionnellement les connaissances et d'agir sur le réel, il est fréquent de constater que ce qui est enseigné ne permet que de réfléchir à ce réel. En ce qui a trait aux connaissances procédurales, elles sont reliées au *comment* de l'action, aux étapes pour mener une action et aux procédures entourant la réalisation d'une action. Le terme de savoir-faire est parfois utilisé pour décrire ces connaissances de l'action, connaissances dynamiques. Ces connaissances doivent inévitablement être placées dans un contexte d'action où l'enseignant accompagne l'étudiant et objective sa démarche. Les connaissances procédurales sont des séquences d'actions et sont souvent très nombreuses à l'école. Lire un texte, faire un plan de travail ou encore réaliser une expérience de chimie sont des exemples. Ce type de connaissance, exige pour l'enseignant de mettre l'étudiant en contexte réel où il devra prendre part à l'action. L'enseignant deviendra alors un médiateur face aux

connaissances plutôt qu'un dispenseur direct d'informations. De plus, il devra jouer un rôle important en fournissant des rétroactions à l'étudiant à propos de son utilisation de stratégies, ses étapes de réalisation, le produit obtenu et la vitesse d'exécution. Enfin, la psychologie cognitive tient compte des connaissances conditionnelles. Ces dernières, particulièrement importantes, réfèrent aux conditions de l'action : le *quand* et le *pourquoi*. Par exemple, se demander quand et dans quel contexte utiliser une stratégie, se demander pourquoi il est approprié d'utiliser une stratégie. Elles s'apparentent essentiellement à des classifications et catégories comme par exemple : distinguer le carré d'un rectangle, distinguer dans un texte ce qui est essentiel de ce qui est secondaire. Selon Tardif, cette catégorie de connaissances, responsables du transfert des connaissances est celle qui est la plus négligée par les enseignants¹⁸.

B. ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

Comme mentionné plus haut, le concept articulation théorie-pratique met en évidence l'importance d'amener les étudiants à jongler avec les savoirs et les savoirs-faire de son champ d'étude. Bien que peu d'écrits scientifiques se soient attardés à définir ce concept et que plusieurs façons de le définir existent, il s'agit là d'une optique d'alternance intégrative où sont mis en place divers dispositifs qui facilitent le va-et-vient constant entre le volet pratique et théorique, tout en tenant compte de l'activation et de l'intégration des connaissances et des expériences antérieures¹⁹.

Selon Philippe Perrenoud²⁰, il importe de ne pas voir la pratique et la théorie comme deux concepts distincts. D'un côté le «terrain» ne devrait pas être le seul lieu qui se réfère à la pratique, ni le seul qui est dépourvu de théorie. La formation devrait toujours créer des ponts avec la pratique que ce soit par des expériences ou en anticipant la pratique. De l'autre, le contexte pratique nécessite lui aussi une mobilisation de savoirs théoriques. Plusieurs avantages peuvent soutenir l'importance d'envoyer les étudiants en stage. Voici quatre catégories d'avantages :

1. Un terrain d'illustration, d'application, de mise à l'épreuve et de renforcement de normes professionnelles.

¹⁸ Tardif, op. cit.

¹⁹ Perrenoud, 1998 et 2001, op. cit.

²⁰ Perrenoud, 2001, op. cit.

2. Un moment de socialisation professionnelle et d'appropriation des savoirs et des gestes du métier.
3. Une épreuve où se rencontrent et se marient des savoirs rationnels et l'expérience.
4. Une composante d'une démarche clinique et réflexive.

Il faut comprendre que ces fonctions peuvent coexister dans les institutions de formation, durant le parcours de formation ou à l'intérieur même des stages. Souvent, les fonctions sont l'image d'un modèle spécifique de formation.

C. LA PÉDAGOGIE PAR PROJET

Inspirée des courants socioconstructivistes en éducation, l'approche par projet souligne l'importance de l'apport de la socialisation dans l'apprentissage. Les échanges, les discussions, les confrontations cognitives, et l'argumentation favorisent une meilleure compréhension des problèmes, la recherche de solutions ainsi que l'acquisition de nouveaux savoirs.

La pédagogie par projet est une forme d'enseignement dans laquelle les étudiants prennent entièrement en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et de développer des qualités liées à l'autonomie²¹. Selon, Lucie Arpin et Louise Capra, une telle approche permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement²².

Il s'agit d'un projet initié par une question de recherche qui suscite l'intérêt et pique la curiosité. Cela permet des apprentissages en lien avec la réalité et donne une valeur à la tâche en apportant de la signification. La pédagogie par projet laisse place au sens de l'initiative et à la créativité, car elle nécessite un travail de coopération. Elle engage les étudiants dans une démarche qui implique des choix, laisse place à l'erreur, et, enfin, comporte un produit final faisant l'objet d'une communication.

Pour l'enseignant, la pédagogie par projet signifie de sortir du cadre traditionnel de l'enseignement magistral et de prendre le rôle de médiateur entre les étudiants et les objets de

²¹ D. Don dans Legendre, op. cit.

²² Lucie Arpin et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière Éducation, 2001.

connaissances²³. La pédagogie par projet peut être vue comme une interrelation entre les trois éléments de la structure pédagogique : l'enseignant, l'étudiant et les savoirs dans l'environnement socio-relationnel de l'étudiant. L'enseignant se soucie de la construction du savoir fait par l'étudiant alors que ce dernier n'est plus passif devant son apprentissage et mobilise ses différentes ressources pour construire ses apprentissages.

Judi Randi et Lyn Corno précisent qu'il est exigeant sur le plan cognitif pour un étudiant de s'engager dans une démarche de pédagogie par projet²⁴. Ceci s'explique par le fait que l'étudiant doit définir ses buts, collaborer à l'intérieur du groupe de travail, rechercher et coordonner différentes ressources et, finalement, rechercher et utiliser la rétroaction durant le travail. Il semble que pour favoriser la réussite d'un tel effort de l'étudiant, les enseignants se doivent d'accompagner les étudiants dans la réalisation du projet en utilisant des directives explicites portant sur les stratégies d'auto-apprentissage.

Les tenants de la pédagogie par projet estiment que cette approche adoptée dans le cadre d'un cours incite l'élève à poursuivre davantage des buts d'apprentissage que des buts de performance (la note) et l'amène à percevoir les erreurs et les difficultés comme une partie intégrante du processus. Ensuite, la motivation de l'étudiant est grandement influencée par la perception que l'étudiant se fait des causes de ses succès ou de ses échecs (attributions causales). Le fait que l'étudiant doive cheminer à travers un projet dont il est le principal acteur l'incitera à attribuer ses résultats à des facteurs internes, modifiables et contrôlables plutôt qu'à des variables externes, non modifiables et hors de son contrôle. De plus, chaque étudiant se construit une perception de sa capacité à être efficace et efficient dans l'accomplissement d'une tâche scolaire. C'est ce que le psychologue Albert Bandura nomme le sentiment d'efficacité personnelle²⁵. Cette perception a un impact certain sur la motivation. La nature coopérative de la démarche et le soutien apporté par des modèles de compétences accessibles (enseignants et pairs) contribuent à augmenter le sentiment d'efficacité de l'étudiant par rapport à la tâche. Enfin, s'engager dans une tâche scolaire avec motivation devient difficile pour un étudiant quand cette tâche est perçue comme ayant peu de liens avec la réalité ou avec ses buts. Le caractère authentique de la démarche proposée à

²³ Idem

²⁴ Cité dans Thérèse Bouffard, Roch Chouinard et Claudette Mariné. «Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre», *Revue des sciences de l'éducation*. XXX, 1, 2004, p. 3-8.

²⁵ Albert Bandura. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck Université, 2003.

l'étudiant influencera sa perception de l'importance de la tâche. En effet, les étudiants confèrent une valeur et attribuent de l'importance aux tâches scolaires qui font du sens pour eux. De plus, en plaçant la motivation dans une perspective humaniste²⁶, les caractéristiques de cette démarche pédagogique permettent de répondre davantage aux besoins d'appartenance, d'estime et d'accomplissement de l'étudiant.

D. LE CHEVAUCHEMENT DES CONCEPTS DE MOTIVATION ET D'ENGAGEMENT

Les notions d'engagement et de motivation sont très proches mais pourtant bien distinctes. Selon Charles A. Kiesler, l'engagement est le lien qui unit un individu aux actes qu'il réalise consciemment, librement et volontairement²⁷. Toujours selon cette perspective, il n'y aurait que les actes qui nous engageraient. La motivation peut être vue comme le moteur de l'action, elle est donc une condition nécessaire à l'engagement, mais, elle n'est pas suffisante. Cela permet de mieux comprendre la distinction entre la motivation et l'engagement. Sachant que les concepts de motivation et d'engagement sont intimement liés, il faut également comprendre que le concept d'engagement est plus global que celui de motivation. En effet, les études portant sur la motivation scolaire s'intéressent essentiellement aux attitudes et processus cognitif qui influencent, stimulent ou, à l'inverse, nuisent à la réussite scolaire. De son côté, la métanotion d'engagement se penche sur un ensemble de concepts associés à l'expérience scolaire (la valorisation, l'intérêt de l'école, les buts d'apprentissage, la motivation intrinsèque) mais en incluant une dimension essentielle : l'étude des comportements. Par exemple, face à sa scolarité ou face à un cours, un étudiant est influencé par ses affects et cognitions (attitudes et motivation) qui se répercutent dans ses comportements scolaires (signe d'engagement ou de désengagement). Ainsi les notions de motivation nous permettent de comprendre d'un point de vue théorique les attitudes qui influencent un étudiant à se désengager d'un cours ou de l'école et la métanotion d'engagement nous permet d'étudier et de mieux observer les indices comportementaux correspondants²⁸. La motivation s'exprime donc par l'engagement, ces deux concepts étant indissociables.

²⁶ Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row, 1954.

²⁷ Charles A. Kiesler. *The Psychology of Commitment*. New York, Academic Press, 1971.

²⁸ Archambault et Janosz, op. cit.

Dans ce domaine, Bernard Weiner souligne l'importance de la perspective cognitive, car les comportements de l'individu en situation d'apprentissage sont grandement tributaires des ses perceptions et donc de plusieurs variables cognitives²⁹. Pour augmenter l'engagement des étudiants il importe de s'attarder aux variables cognitives (attributions causales, efficacité personnelle, impuissance apprise, but de l'accomplissement). Selon ce même auteur, les cognitions peuvent être regroupées en deux catégories : les perceptions que l'apprenant entretient sur lui-même et celles qu'il maintient sur la valeur de la formation, des contenus et des tâches d'apprentissage. Il indique aussi que le contexte ou l'environnement est une variable importante mais qu'elle a été peu étudiée. Explorons plus précisément les notions de motivation et d'engagement séparément.

La motivation

La question de la motivation a déjà longuement été traitée. Une bonne quantité de scientifiques ont cherché à circonscrire ce concept. La plupart des définitions de la motivation s'insèrent dans le courant de la psychologie cognitive. Dans ce cadre, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'étudiant dans une tâche. De plus, elle se retrouve à toutes les étapes de la réalisation d'une tâche, du début à la toute fin³⁰. Selon Rolland Viau, la motivation est un état psychologique interne créé par un désir ou un besoin; qui a ses origines dans les perceptions que le sujet a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but³¹. Entre autres, la motivation est identifiée comme l'élément central d'une pédagogie qui situe l'étudiant au centre de son processus d'apprentissage. De façon plus concrète, les auteurs démontrent qu'un haut taux de motivation s'exprime par l'investissement personnel en formation, la gestion autonome des acquisitions, la fixation de buts d'apprentissage élevés, la sélection des moyens et des stratégies, le contrôle des ses propres résultats et l'ajustement social en classe. À l'opposé, le désengagement extrême se manifeste par

²⁹ Bernard Weiner. «History of motivational research in education». *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, 611-622.

³⁰ Tardif, op. cit.

³¹ Rolland Viau. *La motivation en contexte scolaire*. Montréal/Bruxelles, Édition du renouveau pédagogique/De Boeck Université, 1994.

la passivité en classe, le manque de persévérance l'adoption de buts d'évitement visant la préservation de l'estime de soi, l'absentéisme scolaire et l'abandon³².

Il est possible de classer la motivation en deux sous-catégories : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation est intrinsèque quand la personne choisit l'activité pour le plaisir et parce qu'elle correspond à ses aspirations. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même, sans attendre de récompenses ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Il s'agit de motivation extrinsèque quand le choix de la personne est uniquement motivé par des contingences qui lui sont externes. Certains facteurs déterminent la motivation intrinsèque. Les psychologues humanistes mettent l'emphase sur la motivation intrinsèque, allant même jusqu'à statuer qu'il s'agissait du seul type de motivation que l'école devait privilégier et soutenir³³. La motivation extrinsèque se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques.

Toujours selon la psychologie cognitive, la motivation scolaire est la conséquence d'un ensemble de facteurs. Fondamentalement, c'est sur ces facteurs que l'enseignant doit agir pour influencer les apprentissages de l'étudiant³⁴.

Les déterminants de la motivation

Pris de manière isolée, plusieurs facteurs composent la motivation scolaire selon l'approche cognitive : la théorie des attributions causales; la perception de sa compétence; la perception de son efficacité; la perception de sa valeur; la perception de ses capacités à réaliser la tâche. D'autres auteurs ajoutent quelques autres déterminants tels que l'estime de soi et la conception qu'a l'étudiant de l'intelligence³⁵.

³² Bouffard, Chouinard et Mariné, op. cit.

³³ Tardif, op. cit.

³⁴ Idem

³⁵ Tardif, op. cit.

Weiner, op. cit.

A. Wigfield, J. S. Eccles, D. MacIver, D.A. Reuman et C. Midgley. «Transitions During Early Adolescence: Changes In Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition To Junior High School», *Developmental Psychology*. 27, 1991, 552-565.

Certains auteurs ont utilisé des modèles intégrateurs tenant compte de plusieurs facteurs. C'est le cas, par exemple, du modèle de la motivation scolaire proposé par Denise Barbeau³⁶. Celui-ci met en évidence des déterminants représentant autant de facteurs à l'origine de la motivation scolaire. Selon ce modèle, la conception des buts de l'école et le type d'objectif poursuivi par l'étudiant, ses attributions causales, la perception de sa propre compétence et sa perception de l'importance de la tâche représentent les principaux facteurs à la source de la motivation scolaire.

L'engagement

L'engagement est encore un concept mal défini et peu décrit. Certains y voient des notions de sentiment d'appartenance, des liens sociaux à l'école, l'implication éducative, l'affiliation scolaire ou la qualité émotionnelle de l'implication des étudiants envers leurs apprentissages³⁷. Face à cet embrouillement, les auteurs ont développé une nouvelle définition de ce concept. Cette dernière devient ainsi une métanotion qui fait référence à trois dimensions : affective, comportementale et cognitive³⁸. Dans le cadre de ce projet de recherche, cette définition sera retenue. De plus, les composantes des trois dimensions seront décrites à partir des écrits de Isabelle Archambault et Michel Janosz³⁹.

D'un point de vue comportemental, la notion d'engagement réfère aux observations des agissements de l'étudiant dans le contexte scolaire. Disciplinaire, scolaire ou parascolaire, l'engagement comportemental peut prendre trois formes. Les comportements disciplinaires réfèrent aux comportements de conformité comme réponses aux consignes de la classe et de l'école. C'est le cas par exemple pour le fait d'être assidu et de se conduire de manière socialement acceptable. La deuxième forme exprime l'implication de l'étudiant dans ses tâches scolaires comme le fait de participer aux discussions et aux travaux d'équipe ou de s'appliquer dans ses devoirs. La forme parascolaire vise à vérifier le type, l'ampleur et la qualité de la participation aux activités du milieu scolaire. Il est à noter qu'un même comportement

³⁶ Barbeau, op. cit.

³⁷ Archambault et Janosz, op. cit.

³⁸ J. Fredericks, P. Blumenfeld et A. Paris. «A. School Engagement: Potential of the Concept, and State of the Evidence», *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1 (Spring 2004), p. 59-109.

S.R. Jimerson, E. Campos & J. Greif. «Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms», *The California School Psychologist*, 8, 7-27, 2003.

³⁹ Archambault et Janosz, op. cit.

d'engagement peut prendre plusieurs formes. Par exemple, l'assiduité peut être de nature scolaire et parascolaire.

Sur le plan affectif, l'engagement scolaire réfère aux sentiments que suscite l'école. Il se traduit par les attitudes et intérêts des étudiants à travers leur cheminement scolaire. Cette dimension comporte l'attrait ou la valorisation de l'école, la perception de son utilité et le sentiment d'appartenance des étudiants.

D'un point de vue cognitif, la notion d'engagement est associée à l'investissement cognitif dans les apprentissages ou encore à l'autorégulation des apprentissages. Il est possible d'y retrouver des notions telles que les buts de l'apprentissage, l'attribution de l'échec et de la réussite, le sentiment de compétence et les aspirations scolaires. De façon générale, les écrits démontrent que les filles sont plus engagées que les garçons⁴⁰.

⁴⁰ Voir en annexe 1 un schéma décrivant les composantes de l'engagement.

III. MÉTHODOLOGIE

A. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

De façon globale, le présent projet vise à améliorer la motivation et l'engagement des étudiants du cours de méthode de recherche en sciences humaines. Les objectifs s'articuleront autour d'une comparaison entre un groupe utilisant une approche traditionnelle et un autre utilisant une approche innovante. Un objectif général et deux objectifs spécifiques guideront le devis de recherche qui sera présenté ultérieurement.

Objectif général

Explorer l'effet d'une approche pédagogique innovatrice basée sur le concept articulation théorie-pratique et sur la pédagogie par projet sur l'engagement des étudiants.

Objectifs spécifiques

Comparer le degré d'engagement des étudiants ayant suivi le cours de méthodes de recherche en sciences humaines selon deux approches différentes.

Comparer le degré d'appréciation du cours des étudiants ayant reçu le cours de méthodes de recherche en sciences humaines selon l'approche pédagogique utilisée.

B. LA MÉTHODOLOGIE

Cette étude est basée sur un devis de type expérimental. De façon générale, cette méthode propose de comparer des groupes selon des variables dépendantes retenues et d'attribuer à l'intervention la différence observée entre les deux groupes⁴¹. Dans le présent cas, elle vise à explorer l'impact de l'utilisation d'une approche pédagogique (l'intervention) sur l'appréciation et l'engagement des étudiants. Il importe de préciser que c'est un devis préexpérimental qui sera utilisé, le contexte de l'expérimentation ne permettant pas de contrôler toutes les conditions d'expérimentation (entre autres la répartition aléatoire de l'échantillon). La recherche actuelle est donc exploratoire et ne permet pas de déterminer une relation causale entre l'engagement et

⁴¹ Guy Bégin. *Protocole de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. Ste-Hyacinthe, Edisem, 1986.
José Côté, Marie-Fabienne Fortin et Françoise Filion. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation, 2005.

l'approche pédagogique utilisée. Elle doit donc être perçue comme une première étape vers une meilleure compréhension des causes et solutions entourant la problématique.

Variables

Dans le cas de ce projet de recherche, l'approche pédagogique utilisée tient le rôle de variable indépendante. Les variables dépendantes sont l'appréciation du cours par les étudiants et l'engagement de ceux-ci.

Participants

Les participants à cette étude sont des jeunes étudiants du Collège Laflèche, âgés entre 16 et 23 ans inscrits au cours de méthodes de recherche en sciences humaines à la session d'hiver 2007. Ceux-ci proviennent du programme de sciences humaines et ils sont tous à leur deuxième session d'études. Tous les participants à l'étude sont volontaires ayant signé un formulaire de consentement au mois de janvier 2007⁴².

La sélection des sujets s'est faite en fonction de leur volonté de participer à l'étude. Tous les étudiants des deux groupes se sont portés volontaires pour y participer. Quant à la répartition, elle s'est faite sans égard à certains critères spécifiques (sexe, âge, profil ou résultats des étudiants). Comme souvent dans les projets basés sur un devis préexpérimental, la répartition équivalente de l'échantillon n'est pas totalement assurée. En effet, la proportion de garçons et de filles n'est pas parfaitement égale dans les deux groupes. Le groupe expérimental compte 16 étudiants, dont 3 garçons et 13 filles. Le groupe témoin, quant à lui, est composé de 6 garçons et 17 filles pour un total de 23 étudiants. En utilisant des techniques de pairage selon l'âge et le sexe, il a toutefois été possible d'arriver très près d'une équivalence entre les deux groupes.

Il est à supposer que certaines caractéristiques communes aux groupes indiquent une variation similaire dans les groupes puisqu'ils ont des moyennes d'âge semblables soit de 18,3 ans pour le groupe expérimental et de 18 ans pour le groupe témoin. De plus, ces derniers proviennent du

⁴² En annexe 2 se trouve un exemple de formulaire de consentement utilisé.

programme de sciences humaines du Collège Laflèche et se préparent à se diriger vers un profil spécifique d'études pour leur seconde année collégiale⁴³.

Instruments

Pour mesurer l'engagement, plusieurs méthodes peuvent être utilisées. Les données peuvent provenir de l'évaluation de l'étudiant par rapport à lui-même ou de celle de l'enseignant par rapport à l'étudiant. Par exemple, il est possible de retrouver comme outils les questionnaires, les observations ou les études de cas. Dans le cas présent, deux questionnaires ont été créés pour permettre de comparer les groupes. Le premier, à échelle de type Lykert, permettra de mesurer l'engagement. Le second, de type qualitatif, permettra de colliger des données concernant l'appréciation du cours.

Le premier questionnaire est inspiré des éléments recensés par Archambault et Janosz⁴⁴ qui ont effectué une recension de plus de 1000 articles et chapitres de livres sur la notion d'engagement. Le questionnaire emploie une échelle de type Lykert de 1 à 4 (jamais, parfois, souvent, toujours) et comporte 23 questions au total. Dix questions concernent la dimension comportementale de l'engagement, 5 questions concernent la dimension affective et 8 questions portent sur l'engagement cognitif.⁴⁵

Inspiré des travaux de Pierrette Dupont, Marcelle Gingras et Bernard Tétreau⁴⁶, le deuxième questionnaire est de type «énoncés à compléter» (il en contient 8). Quatre d'entre eux visent à mesurer l'appréciation du cours par les étudiants. Les quatre autres questions représentent des indicateurs de la motivation et seront ici utilisées uniquement à titre d'indicateurs ne répondant pas directement aux objectifs de recherche (motivation intrinsèque, aspiration scolaire, attribution de la réussite du cours et les buts de l'école)⁴⁷. La passation des questionnaires auprès des deux groupes a été effectuée à la dernière semaine de la session au mois de mai 2007.

⁴³ Le Collège Laflèche offre aux étudiants de sciences humaines la possibilité de choisir leur parcours académique selon quatre profils différents : psychologie; éducation et formation; cultures, droits et mondialisation; administration et actualité internationale. Les étudiants des deux groupes à l'étude faisaient partie d'un des trois premiers.

⁴⁴ Ces éléments sont consignés dans le cadre théorique.

⁴⁵ Voir le questionnaire quantitatif en annexe 3.

⁴⁶ Pierrette Dupont, Marcelle Gingras et Bernard Tétreau. *Inventaire visuel d'intérêts professionnels : outil d'exploration de soi et du monde du travail*. Sherbrooke, Librairie GGC, 2000.

⁴⁷ Voir le questionnaire qualitatif en annexe 4.

Analyses

Des analyses quantitatives et quasi qualitatives ont soutenu le présent projet. Dans un premier temps, les analyses quantitatives ont été effectuées pour mesurer le degré d'engagement des étudiants à partir du questionnaire d'engagement. Plus précisément, des analyses de différence de moyenne (test de Student) ont été effectuées. Le logiciel d'analyse SPSS (version 12.0) fut mis à contribution. Deuxièmement, des analyses de contenu ont été effectuées sur les données qualitatives. La méthodologie de Paillé⁴⁸ est utilisée pour faire émerger de manière inductive les unités de sens en codes et en catégories de manière à répondre aux objectifs de recherche. Étant donné la quantité des données, aucun logiciel n'a été nécessaire. Les analyses ont été effectuées après l'expérimentation, c'est-à-dire à l'été 2007. La rédaction du rapport, quant à elle, a été effectuée à l'automne 2007.

C. LE DÉROULEMENT

La sélection du contexte de recherche.

Les enseignants-chercheurs ont contacté préalablement un milieu scolaire afin que les étudiants puissent effectuer leur expérimentation. Ce milieu a été choisi pour la disponibilité des intervenants du milieu de pratique, la volonté de collaboration ainsi que la facilité d'accès. Ainsi, le choix de l'école Le P'tit Bonheur comme milieu s'est effectué en fonction de la disponibilité des intervenants enseignants et de la connaissance de cet établissement d'enseignement (un enseignant-chercheur siège au conseil d'établissement).

Préparation des participants

Lors du premier cours, les étudiants ont été informés de la nature plus précise du projet de recherche. L'enseignant responsable du groupe a expliqué en détail aux étudiants l'objectif de ce projet de recherche et le rôle qu'ils auraient à jouer auprès du milieu de pratique. Les étudiants ont été avisés qu'ils auraient le même plan de cours, le même nombre d'évaluations et le même volume que le groupe témoin, mais que l'approche pédagogique utilisée serait différente.

⁴⁸ Pierre Paillé. «De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier», *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 1996, p.179-193.

Pierre Paillé. *La méthodologie qualitative : posture de recherche et travail de terrain*. Paris, Armand Colin, 2006.

Préparation de l'enseignant chercheur

Avant l'expérimentation, l'enseignant s'est approprié la démarche du projet de recherche actuel. De plus, ce dernier a fait diverses lectures sur l'approche pédagogique en cause. Il est à noter que ce dernier possédait déjà des qualifications importantes en regard du thème de recherche. En effet, ce dernier a reçu une formation sur la pédagogie par projet au Collège Laflèche dans le cadre d'études au certificat en pédagogie collégial.

Le déroulement de l'expérimentation

Le projet s'est déroulé sur une période de seize semaines en incluant la semaine de relâche. Lors du premier cours, un calendrier détaillé a été remis aux étudiants afin qu'ils puissent planifier adéquatement leur session⁴⁹. Il inclut les activités à effectuer chaque semaine en classe et hors classe, les deux rencontres avec les intervenants du milieu de pratique, les tests de lecture, ainsi que les dates de remise des différentes étapes du projet.

Tout d'abord, une évaluation a été faite auprès du milieu de pratique. Chez les trois enseignants de niveau primaire avec lesquels les étudiants auraient à collaborer, un souhait s'est manifesté d'étudier la motivation des enfants selon leur niveau⁵⁰. Après avoir formé les équipes et déterminé avec quel groupe-classe les étudiants auraient à travailler, ceux-ci ont rencontré leur groupe respectif à la deuxième semaine. Cela leur a permis d'obtenir de l'information sur le besoin en question et de proposer des pistes d'investigation. Les étudiants ont enclenché le processus de recherche scientifique en sciences humaines (revue de la littérature, rédaction de la problématique et opérationnalisation des concepts, échantillonnage et construction de l'outil de collecte de données, expérimentation, analyse et interprétation des résultats, rédaction du rapport final et finalement présentation des résultats aux enseignants de l'école Le P'tit Bonheur).

Les étudiants, placés en équipe, ont dû construire eux-mêmes leur devis de recherche tout au long de la session. L'enseignant-chercheur a agi auprès d'eux à titre de guide et de médiateur. Ainsi, une plus grande proportion de temps a été consacrée au rôle de guide, de médiateur et de soutien. Très peu d'enseignement magistral a été effectué. Lors des rencontres d'équipe supervisées, ce

⁴⁹ En annexe 5 se retrouve le calendrier détaillé tel que présenté aux étudiants au premier cours de la session.

⁵⁰ Les étudiants du groupe expérimental ont eu l'occasion de faire leur recherche auprès d'élèves de trois groupes et trois niveaux différents, soit 2^e, 4^e et 6^e année du primaire.

dernier les amenait à se questionner sur l'efficacité de leur pratique et les guidait dans la recherche de divers outils appropriés (par exemple, le guide référence obligatoire).

Suivant un point de vue socio-constructiviste, l'enseignant favorisait les échanges, discussions, conflits sociocognitifs afin de construire et consolider le processus d'apprentissage des étudiants. De plus, lors de tensions dans le groupe d'étudiants, ceux-ci devaient eux-mêmes les solutionner. La collaboration fut valorisée par l'enseignant.

Les étudiants devaient remettre à l'enseignant-chercheur les différentes étapes de leur projet à des dates précises durant la session. L'enseignant corrigeait ces étapes et les remettait aux groupes respectifs afin que ceux-ci effectuent les corrections. Le rapport final devait comporter l'ensemble des étapes d'un projet de recherche en sciences humaines. À la dernière période de cours de la session, les étudiants ont présenté aux enseignants de l'école Le P'tit Bonheur, les résultats de leur recherche.

IV. RÉSULTATS

Cette partie rend compte des résultats obtenus des deux questionnaires distribués aux étudiants à la toute fin de leurs soixante heures du cours de méthodes de recherche en sciences humaines (mai 2007). Le premier questionnaire présente les données quantitatives et le second les données qualitatives. Dans le premier cas, l'objectif est d'illustrer le degré d'engagement des étudiants et dans le second de faire ressortir leur appréciation face au cours.

A. DONNÉES QUANTITATIVES

Dans le cas de l'analyse quantitative, elle vise spécifiquement à comparer le degré d'engagement des étudiants des deux groupes, qu'ils aient assisté au cours selon une approche innovatrice⁵¹ ou selon une approche traditionnelle. Il faut rappeler que l'analyse est effectuée en faisant ressortir les différences de moyenne. Des tests de Student (test t) sont utilisés. D'emblée, il faut préciser qu'aucune manipulation des données n'a été effectuée, l'échantillon suivant une courbe de loi normale. La présentation des résultats ci-dessous s'effectuera en premier lieu en tenant compte des trois types d'engagement : affectif, comportemental et cognitif. Enfin, elle prendra en considération l'engagement global⁵².

Engagement affectif

À la lecture du tableau ci-dessous sur l'engagement affectif, il est possible d'observer une différence significative entre les degrés d'engagement des étudiants des deux groupes. Le groupe expérimental obtient une moyenne de 3,60 (é-t de 0,31) tandis que le groupe témoin obtient une moyenne de 2,68 (é-t de 0,40). Il est donc possible de croire que le groupe expérimental est significativement plus engagé que le groupe ayant reçu un enseignement selon l'approche traditionnelle du cours.

Tableau 1 : Résultats sur l'engagement affectif

Groupe expérimental		Groupe témoin		t	p
x	é-t	x	é-t		
3,60	0,31	2,68	0,40	7,69	0,000*

Significatif : *p<0,001

⁵¹ L'approche innovatrice fait référence à l'articulation théorie-pratique et à la pédagogie par projet. Pour une meilleure compréhension, voir la description qui en est faite dans le cadre théorique.

⁵² Par engagement, il faut comprendre la moyenne des résultats des trois types d'engagement mis ensemble.

Engagement comportemental

Pour ce qui est de l'engagement comportemental, le tableau 2 démontre aussi clairement que pour le type d'engagement précédent qu'il y a une différence significative entre les deux groupes. Dans cette optique, la moyenne des résultats obtenue chez les étudiants du groupe expérimental est de 3,71 (é-t de 0,31). Celle obtenue chez les étudiants du groupe témoin est de 3,18 (é-t de 0,43). En ce sens, les étudiants du groupe expérimental démontrent, encore une fois, un engagement significativement plus grand que les étudiants du groupe témoin sur le plan comportemental.

Tableau 2 : Résultats sur l'engagement comportemental

Groupe expérimental		Groupe témoin		t	p
x	é-t	x	é-t		
3,71	0,31	3,18	0,45	4,09	0,000*

Significatif : * $p < 0,001$

Engagement cognitif

Le troisième type d'engagement est l'engagement cognitif. Une différence significative réside toujours pour cette catégorie. Le tableau 3 démontre clairement que la moyenne du groupe expérimental est de 3,40 (é-t de 0,40) tandis que celle du groupe témoin est de 2,59 (é-t de 0,56). Bref, les étudiants du groupe expérimental démontrent un engagement significativement plus grand que les étudiants du groupe témoin sur le plan cognitif.

Tableau 3 : Résultats sur l'engagement cognitif

Groupe expérimental		Groupe témoin		t	P
x	é-t	x	é-t		
3,40	0,40	2,59	0,56	4,98	0,000*

Significatif : * $p < 0,001$

Engagement global

Enfin, à la lecture du tableau sur l'engagement global (voir tableau 4), il y a également une différence significative entre les degrés d'engagement des deux groupes. Le groupe expérimental obtient une moyenne de 3,59 (é-t de 0,43) tandis que le groupe témoin obtient une moyenne de 2,89 (é-t de 0,43). De façon globale, le groupe expérimental démontre qu'il est significativement plus engagé que le groupe ayant eu une approche traditionnelle.

Tableau 4 : Résultats sur l'engagement global

Groupe expérimental		Groupe témoin		t	P
X	é-t	x	é-t		
3,59	0,30	2,89	0,43	5,61	0,000*

Significatif : * $p < 0,001$

B. DONNÉES QUALITATIVES

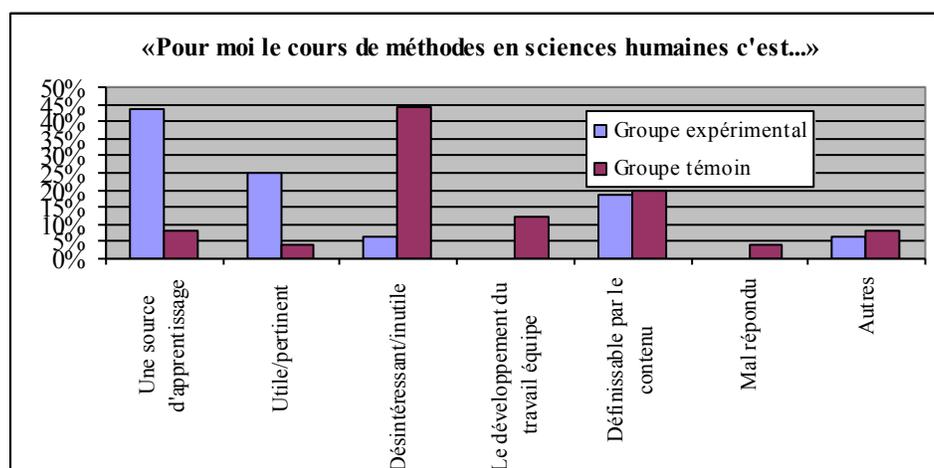
Pour chacune des questions se référant à des données qualitatives, un portrait des réponses obtenues sera établi. Ainsi, les analyses ci-dessous permettront de comparer les perceptions des étudiants provenant des deux groupes. Dans un premier temps, les quatre questions concernant l'appréciation du cours seront abordées. Puis, quelques indicateurs de la motivation seront présentés.

1. Questions relatives à l'appréciation du cours

Perception du cours de méthodologie des sciences humaines

Cet énoncé demande aux étudiants de compléter la phrase suivante : «*pour moi, le cours de méthodologie en sciences humaines c'est...*». Une différence importante est perçue entre les deux groupes.

Figure 1 : réponses à la question sur la perception du cours



Pour les deux groupes, cinq principales catégories ont émergé : une source d'apprentissage; utile/pertinent; désintéressant/inutile; développement du travail d'équipe; définissable par le

contenu. En observant les résultats de la figure 1, il est possible de constater que presque 50% des réponses du groupe expérimental décrivent le cours comme une source d'apprentissage. En y ajoutant les 25% de réponses du groupe expérimental qui se situent dans la catégorie *utile/pertinent*, il s'agit donc de près de trois réponses sur quatre qui donnent une connotation positive au cours de méthodologie en sciences humaines. Pour les autres répondants du groupe expérimental ne parlant pas de l'apport du cours en tant que tel, les réponses se rapportent toutes (à une exception près) à un élément de contenu du cours. En contrepartie, seulement 8% des réponses des étudiants du groupe témoin parlent d'une source d'apprentissage et 4% de l'utilité ou de la pertinence. Dans le même sens, un nombre beaucoup plus grand de répondants au sein du groupe témoin donne une réponse se situant dans la catégorie *désintéressé/inutilité*. Un total de 44% des réponses du groupe témoin se retrouvent dans cette catégorie tandis qu'il s'agit de moins de 7% pour les réponses du groupe expérimental.

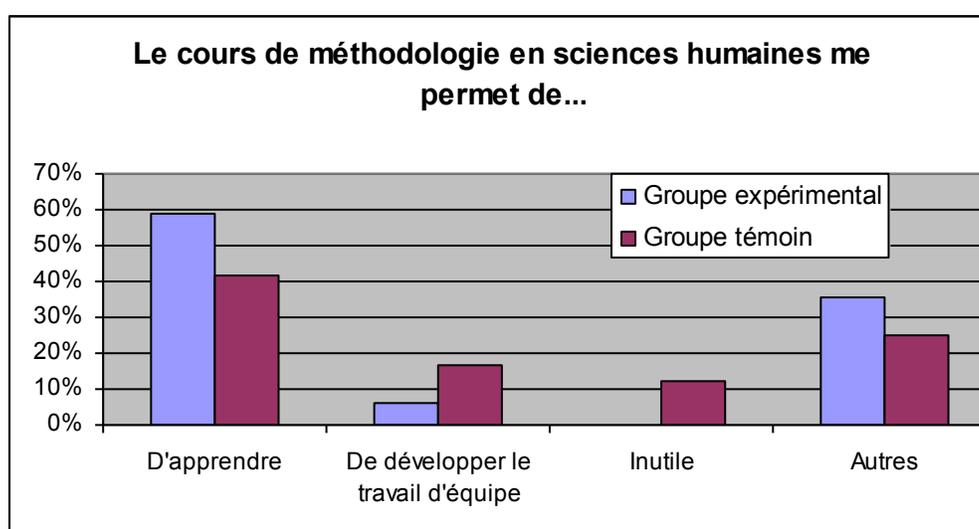
Tel que mentionné précédemment, plusieurs étudiants répondent à la question en faisant référence à un contenu de cours. Ce type de réponse n'incluant aucun jugement de valeur (par rapport à l'intérêt ou la pertinence du cours), il est intéressant de constater que le pourcentage de ce type de réponses est sensiblement équivalent d'un groupe à l'autre (18,75% pour le groupe expérimental et 20% pour le groupe témoin). Ainsi, une réponse sur cinq définit le cours par son contenu, par des notions théoriques. Par exemple, certains répondants parlent du cours de méthodologie comme de «l'étude d'une question», comme une «étape» ou simplement comme «la réalisation d'une recherche». En somme, les étudiants du groupe expérimental perçoivent le cours beaucoup plus positivement que ceux du groupe témoin.

Ce que permet le cours de méthodologie des sciences humaines

Cette question est formulée comme suit : «*le cours de méthodologie en sciences humaines me permet de...*». De cette question ont émergé trois catégories distinctes de réponses : une source d'apprentissage, le développement du travail d'équipe et le fait que le cours soit simplement inutile. S'il n'y a que trois catégories qui ressortent, c'est justement parce que la diversité des réponses est trop grande. C'est ainsi que la quatrième catégorie «*autres*» recueille un très fort pourcentage des réponses. Il en sera fait mention ultérieurement.

Les résultats démontrent clairement que le cours permet d'apprendre chez les deux groupes. Par exemple, parmi les réponses ayant été catégorisées comme une source d'apprentissage, des étudiants disent que le cours de méthodologie leur permet de «comprendre des comportements», «d'apprendre sur la méthode de recherche» ou encore de «découvrir de nouvelles choses». La perception du cours comme étant une source d'apprentissage est la catégorie de réponses qui a recueilli le plus de fréquences. Cependant, tel que le démontre la figure 2, les pourcentages sont très différents au sein des deux groupes (58,82% pour le groupe expérimental et 41,67% pour le groupe témoin).

Figure 2 : réponses des deux groupes à la question sur ce dont permet le cours



Malgré le fait que la source d'apprentissage soit la catégorie prédominante, la seconde catégorie la plus importante est celle appelée *autres*. Ceci indique la grande diversité des réponses. Il est à noter que cette diversité de réponses est aussi constante au sein des deux groupes. Trois réponses sur dix sont classées dans une catégorie nommée «*autres*» parce que l'originalité des réponses ne permet pas un regroupement plus large. Pour citer quelques exemples de réponses classées dans *autres*, des étudiants ont dit que le cours leur permet de :

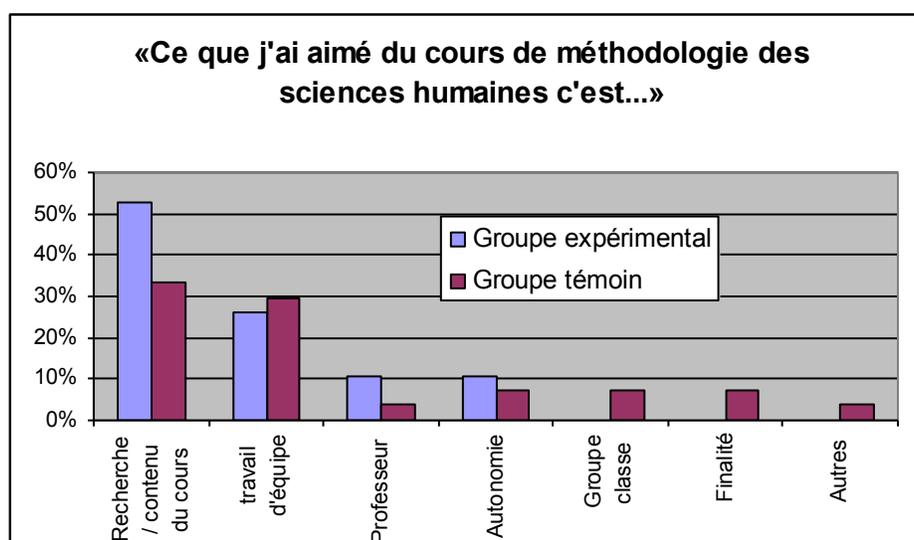
- Faire ce qu'ils aiment;
- Travailler sur quelque chose d'abstrait;
- Faire des expériences de terrain;
- Accomplir un cours du programme.

Là où réside une différence notable, c'est dans l'énonciation de l'inutilité du cours. Cet aspect demeure, encore une fois, spécifique au groupe témoin où 12,5% des réponses vont en ce sens. De plus, sans pouvoir bien l'expliquer, le développement du travail d'équipe est un élément de réponse beaucoup plus présent au sein du groupe témoin (16,67% plutôt que 5,88%).

Appréciation du cours

Cette question cherche à vérifier les éléments du cours de méthodologie en sciences humaines ayant été appréciés. Ainsi, à la question «*ce que j'ai apprécié du cours de méthodologie en sciences humaines c'est...*», six catégories émergent. Elles se nomment *recherche/contenu de cours*, *travail d'équipe*, *professeur*, *autonomie*, *groupe-classe* ainsi que *finalité*. Les étudiants des deux groupes répondent très différemment (voir figure 3).

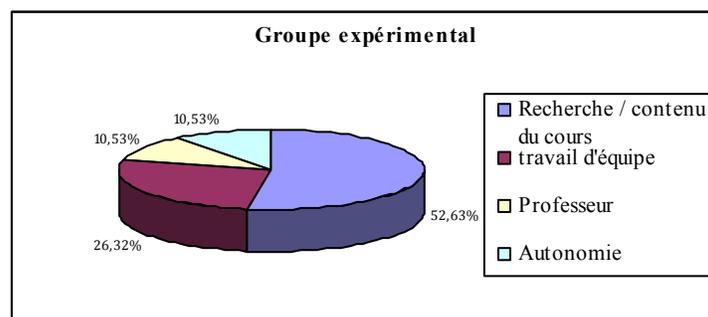
Figure 3 : Résultats de la question sur l'appréciation du cours



D'abord, dans le cas du groupe expérimental, les réponses sont extrêmement homogènes. Seulement quatre thèmes différents sont utilisés pour catégoriser les réponses (voir figure 4). En ce sens, il n'est pas négligeable de faire ressortir qu'une réponse sur deux a trait à la recherche ou au contenu du cours. Pour donner quelques exemples de ce type de réponses, certains étudiants écrivent que ce qu'ils aiment du cours, c'est «le fait de faire une vraie recherche», «savoir comment une recherche se fait» ou encore «la recherche sur un vrai terrain». C'est donc dire qu'une bonne proportion des étudiants est intéressée par le cours en tant que tel. Pour ce groupe expérimental, le contenu étant relatif à la recherche menée au sein d'une école primaire de

manière spécifique, cela laisse supposer qu'il s'agit d'un facteur influençant la motivation (et l'engagement) dans ce cours. Pour ce qui est des autres réponses, le travail d'équipe est énoncé une fois sur quatre tandis que le professeur et l'autonomie recueillent un peu plus de 10% des réponses chacun.

Figure 4 : Ce que j'ai aimé du cours c'est...



Dans le cas du groupe témoin, où les recherches n'étaient pas menées directement sur le terrain, la proportion des réponses relative à la recherche ou au contenu du cours descend à une réponse sur trois. Pour ce qui est du deuxième facteur majeur, le travail d'équipe, il est à peine plus énoncé que dans le groupe expérimental (29,63%).

Il faut se questionner sur la perception des étudiants du groupe témoin par rapport au cours. Régnerait-il une plus grande ambiguïté de ce que ce cours peut apporter à l'étudiant? La plus grande proportion de réponses pour le travail d'équipe, la moins grande proportion liée à l'autonomie ainsi que la présence de la catégorie groupe-classe recueillant 7,41% des réponses (0% dans le cas du groupe expérimental) semblent abonder en ce sens. Il est notable de constater que face à l'appréciation du cours, les éléments d'appréciation ne concernent pas le cours en tant que tel, mais plutôt des éléments de réponses parallèles (travail d'équipe, autonomie, professeur ou autres).

Amélioration à apporter

La dernière question appréciative que les étudiants avaient à répondre est celle ayant trait à ce que les étudiants apporteraient comme modifications au cours. Dans cette optique, à la question «*ce que j'améliorerais du cours de méthodologie des sciences c'est...*» les résultats des étudiants peuvent être vus au sein du tableau qui suit.

Tableau 5 : Réponses obtenues à la question sur les améliorations à apporter au cours

Catégorie	Groupe expérimental		Groupe témoin		Total	
	f	%	f	%	f	%
Rien	5	31,25%	0	0,00%	5	13,16%
Aspect théorique	2	12,50%	5	22,73%	7	18,42%
Exigence des évaluations	2	12,50%	3	13,64%	5	13,16%
Clarté	3	18,75%	4	18,18%	7	18,42%
Encadrement	1	6,25%	1	4,55%	2	5,26%
Aspect concret	0	0,00%	2	9,09%	2	5,26%
Aspect dynamique/intérêt	0	0,00%	4	18,18%	4	10,53%
Autres	3	18,75%	3	13,64%	6	15,79%
Données manquantes	0	0%	2	9,09%	2	5,26%

Le facteur le plus important à souligner est le fait que 31,25% des réponses du groupe expérimental ont trait à la catégorie *rien*. C'est donc dire qu'une bonne proportion des répondants est satisfaite du cours au point qu'ils ne voient rien à modifier pour améliorer le cours. Si cette statistique est parlante, elle l'est d'autant plus quand elle est placée en perspective avec le groupe témoin où aucune réponse n'a trait à cette catégorie. Il s'agit là d'une belle représentation de la satisfaction des étudiants pour chacun des deux groupes. Dans le groupe témoin, la catégorie prédominante est la nécessité d'améliorer *l'aspect théorique* qui constitue 22,73% des réponses. Il s'agit presque du double par rapport au groupe expérimental au sein duquel seulement 12,5% des réponses se réfèrent à l'aspect théorique. Il est donc intéressant de constater que les étudiants perçoivent moins ce cours comme un cours théorique au sein du groupe expérimental. Comme le tableau précédent le démontre, une grande diversité de catégories de réponses est ressortie au sein des deux groupes. Cependant, cette diversité semble encore plus caractéristique chez le groupe témoin, comme s'il était impossible de faire ressortir seulement un ou quelques éléments à améliorer. La seule catégorie qui demeure constante chez les deux groupes est celle ayant trait à la *clarté*. En effet, au sein des deux groupes, cette catégorie est présente pour un peu plus de 18% des réponses.

2. Indicateurs de motivation

La poursuite des études post-secondaires

La question suivante se rapporte à un indicateur de motivation ayant trait aux buts de l'école. Ainsi, à la question «*pour moi, poursuivre mes études post-secondaires c'est...*», l'ensemble des

réponses des étudiants est connoté positivement. La poursuite des études post-secondaires, qu'elle soit intéressante ou non, fastidieuse ou non, est perçue comme un aspect positif dans la vie de l'étudiant. Des réponses des étudiants, quatre catégories distinctes ont émergé. Comme le démontre le tableau ci-dessous, la catégorie *important/nécessaire* est celle qui recueille les plus hauts pourcentages au sein des deux groupes. Quant aux autres catégories, les études postsecondaires sont parfois perçues comme un préalable, un enrichissement ou un accès à l'avenir. Il semble se dégager une tendance comme quoi une bonne proportion des étudiants – les deux groupes confondus – met un accent sur l'importance ou la nécessité des études.

Tableau 6 : Réponses obtenues à la question sur les études postsecondaires

Catégorie	Groupe expérimental		Groupe témoin		Total	
	f	%	f	%	f	%
Important/nécessaire	10	43,48%	10	33,33%	20	37,74%
Un préalable	6	26,09%	8	26,67%	14	26,42%
Un enrichissement	2	8,70%	3	10,00%	5	9,43%
Un accès à l'avenir	2	8,70%	5	16,67%	7	13,21%
Autres	3	13,04%	4	13,33%	7	13,21%

En fait, *important/nécessaire* est la catégorie de réponses qui se démarque le plus avec près de la moitié des réponses au sein du groupe expérimental (43,48%) et le tiers au sein du groupe témoin (33,33%). Par ailleurs, davantage d'étudiants du groupe témoin (16,67% au lieu de 8,7%) fournissent une réponse en référence à *l'accès à l'avenir*. Pour donner quelques exemples, des répondants parlent des études postsecondaires comme «très important pour un bel avenir» ou encore permettant «[d']avoir la possibilité d'un meilleur futur». Est-ce à dire que plus d'étudiants du groupe témoin perçoivent les études post-secondaires comme un investissement allant rapporter dans quelques années seulement?

Bien que cette question ne soit pas en lien direct avec les objectifs de recherche énoncés au départ, elle permet de dresser un portrait des aspirations scolaires, voire professionnelles, des étudiants questionnés. Il est clair que cette question s'avère sans doute celle où la diversité des réponses est la plus grande comme le tableau ci-dessus le démontre clairement. Avec une telle diversité dans les réponses, il est ardu de dégager des constances ou des distinctions entre les deux groupes à l'étude. Néanmoins, l'accès à l'emploi est un élément qui ressort davantage au sein du groupe expérimental (20,83% contre 10,71%). Pour ce qui est du groupe témoin, les

résultats scolaires (21,43%) et la réussite (17,86%) sont beaucoup plus présents que chez le groupe expérimental (4,17% pour chacun). Considérant qu'il s'agit de deux catégories se référant à l'atteinte d'objectifs – scolaires ou non – dans le court terme. Est-ce à dire que le groupe témoin comprend davantage d'étudiants ayant des objectifs scolaires pragmatiques, voire utilitaristes? Bien qu'il s'agisse d'une piste intéressante, il est sans doute trop hasardeux de tirer de telles conclusions. La section suivante permettra de mesurer les types d'engagement des étudiants à l'intérieur du cours de méthodologie des sciences humaines.

La motivation face aux études

Cette question concerne la motivation face aux études. Elle s'énonce comme suit : *«par rapport à mes études, je suis motivé par...»*. L'objectif de cette question est de mettre à jour les éléments qui motivent les étudiants dans le cadre du cours, mais également et surtout dans leurs études de manière générale. Bien qu'il aurait été d'une grande pertinence de dresser le portrait de la motivation étudiante en spécifiant s'il s'agissait d'éléments de motivation intrinsèque ou extrinsèque, les données que le questionnaire fournit sont insuffisantes pour faire ce type de liens. En revanche, parmi les réponses ci-dessous, un bon nombre fait référence à des aspects qui pourraient être compris comme des éléments de motivation intrinsèque (le désir d'apprendre, ses intérêts personnels, la connaissance de soi). Pour donner des exemples, des étudiants répondent qu'ils sont motivés par leur «curiosité intellectuelle» ou simplement par «l'amour d'apprendre».

Tableau 7 : réponses obtenues à la question sur la motivation dans les études

Catégorie	Groupe expérimental	Groupe témoin
L'accès à l'emploi	5	3
Mes résultats scolaires	1	6
L'avenir	4	2
La réussite	1	5
Le contenu des cours/L'école	2	3
Le désir d'apprendre	2	2
Le sport	1	2
Les interactions sociales	1	2
Le salaire	2	0
L'accès au diplôme	1	0
La famille	1	0
Le professeur	1	0
Les intérêts	1	0
La connaissance de soi	1	0
L'accès aux études universitaires	0	1
La musique	0	1

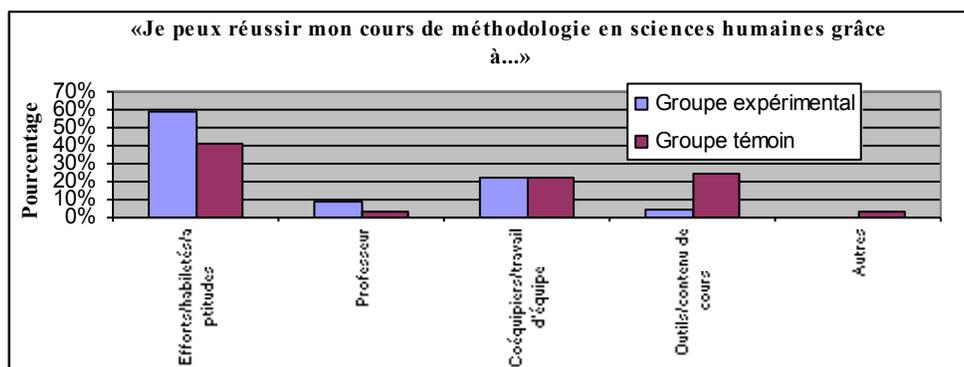
Cette question s'avère sans doute celle où la diversité des réponses est la plus grande comme le tableau ci-dessus le démontre clairement. Cette diversité est possiblement due à la formulation évasive de l'énoncé qui peut mener à différentes interprétations chez l'étudiant. Avec une telle diversité dans les réponses, il est ardu de dégager des constances ou des distinctions entre les deux groupes à l'étude. Néanmoins, l'accès à l'emploi est un élément qui ressort davantage au sein du groupe expérimental (20,83% contre 10,71%). Pour ce qui est du groupe témoin, les résultats scolaires (21,43%) et la réussite (17,86%) sont beaucoup plus présents que chez le groupe expérimental (4,17% pour chacun). Considérant qu'il s'agit de deux catégories se référant à l'atteinte d'objectifs dans le court terme est-ce à dire que le groupe témoin comprend davantage d'étudiants ayant des objectifs scolaires pragmatiques, voire utilitaristes? Bien qu'il s'agisse d'une piste intéressante, il est sans doute trop hasardeux de tirer de telles conclusions.

Attribution de la réussite du cours

Cette question concerne l'attribution de la réussite du cours. Elle vise à identifier les éléments auxquels les étudiants attribuaient leur réussite ou leur échec du cours. La question se pose comme suit : *«je peux réussir mon cours de méthodologie des sciences humaines grâce à...»*. De cette question, quatre catégories de réponses ont émergé (*efforts/habilités/aptitudes, professeur, coéquipiers/travail, outils/contenu de cours*). Il faut en plus noter la présence d'une catégorie *«autres»* ayant servi à inclure une réponse du groupe témoin qui ne correspondait à aucune des catégories ci-haut mentionnées.

Chez les deux groupes, l'élément qui ressort le plus fortement est le fait que les étudiants s'attribuent à eux-mêmes leur réussite. C'est le cas dans presque la moitié des réponses, a fortiori dans le cas du groupe expérimental (59,09% des réponses). C'est également le cas dans le groupe témoin, avec un pourcentage moins élevé de 40,63%. Ce qui différencie les deux groupes est la proportion élevée de réponses concernant les outils ou le contenu du cours. En effet, étonnamment, 25% des réponses du groupe témoin font référence à cet aspect contre seulement 4,55% pour le groupe expérimental. Face à ces constats, l'hypothèse pourrait être faite que les étudiants du groupe expérimental ont eu davantage tendance à considérer leur propre rôle dans la réussite des objectifs du cours. Est-ce à dire que les étudiants du groupe témoin perçoivent davantage le cours en fonction de ses notions théoriques plutôt que de son travail de terrain? Il s'agit sans contredit d'une hypothèse à considérer.

Figure 5 : Réponses obtenues à la question sur la réussite du cours

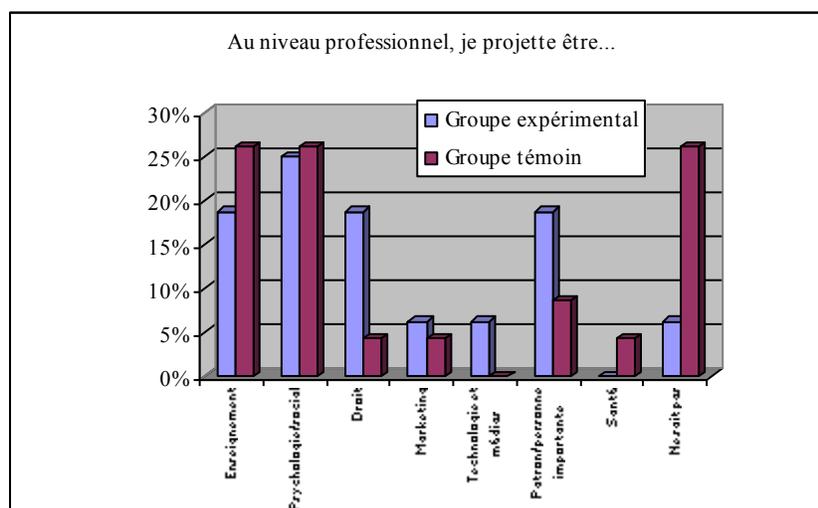


Par ailleurs, les deux groupes confondus, la seconde catégorie de réponses recueillant les plus forts pourcentages est la référence aux coéquipiers ou au travail d'équipe. Autant dans le cas du groupe expérimental que du groupe témoin, le cours est bâti de sorte que presque toutes les activités d'apprentissage soient réalisées en équipe. Ainsi, il est tout à fait logique que cet aspect soit aussi présent dans les réponses des étudiants. À ce titre, il n'est pas négligeable de souligner la forte ressemblance entre les deux groupes pour cette catégorie (22,73% pour le groupe expérimental et 21,88% pour le groupe témoin).

Aspiration professionnelle

Cette question a trait à la projection professionnelle. Elle permet de dresser un portrait sommaire des orientations professionnelles des étudiants. Bref, cette question permet également de vérifier s'il existe une certaine ressemblance entre les deux groupes étudiés.

Figure 4 : Résultats de la question sur l'aspiration professionnelle



Comme l'expose la figure ci-dessus, dans les deux groupes un large éventail d'orientations ressort. Ces résultats démontrent une certaine hétérogénéité des réponses des étudiants au sein des groupes expérimental et témoin. En effet, comme expliqué précédemment, les étudiants furent sélectionnés de manière aléatoire à l'intérieur de trois des quatre profils du programme de sciences humaines offerts au Collège Laflèche. Les professions qui semblent les plus en vue au sein des deux groupes sont celles classées à l'intérieur des catégories *enseignement* ainsi que *psychologie/social*. Au total, ce sont 48,72% des réponses qui se réfèrent à ces deux grandes catégories.

Dans le groupe témoin toutefois, c'est plus du quart des répondants qui disent ne pas savoir dans quel domaine s'orienter. Quoique cette statistique ne soit pas si surprenante considérant que les étudiants de ce cours sont à leur première année collégiale, elle fait tout de même contraste avec les résultats du groupe expérimental dans lequel seulement un répondant (6,25%) mentionne ne pas savoir où s'orienter professionnellement.

En revanche, plus de répondants du groupe expérimental (18,75% contre 8,7%) disent vouloir occuper un poste «important», voire un poste patronal dans leur vie professionnelle. Cette réponse donne une orientation sur la place que les répondants veulent occuper dans l'hierarchie socio-économique, mais ne donne pas davantage l'orientation au sens d'un champ disciplinaire. En ajoutant ces 18,75% de réponses à ceux qui disent ne pas savoir en quoi se diriger, c'est une réponse sur quatre (25%) qui ne répond tout simplement pas à la question en se référant à une orientation professionnelle précise. Ainsi, au total, le nombre de personnes ne précisant pas leur domaine de travail futur est sensiblement équivalent d'un groupe à l'autre (25% pour le groupe expérimental contre un peu moins de 35% pour le groupe témoin).

V. DISCUSSION ET CONCLUSION

Le présent projet visait à explorer l'effet d'une approche pédagogique basée sur l'articulation théorie-pratique sur des étudiants de première année de sciences humaines du Collège Laflèche. L'engagement des étudiants et leur appréciation du cours sont les deux variables dépendantes observées. Concernant l'engagement, les données quantitatives nous démontrent clairement une différence significative entre les deux groupes. En effet les étudiants ayant participé à l'approche dans le milieu (l'école primaire) sont plus engagés à la fin de cette démarche. C'est à tout le moins ce que démontrent nettement les résultats à propos de chacun des types d'engagement (affectif, comportemental, cognitif) ainsi que, bien sûr, en ce qui a trait à l'engagement de manière globale.

De plus, certains des résultats obtenus à l'intérieur du questionnaire qualitatif viennent appuyer ceux du questionnaire quantitatif. C'est le cas de la question cherchant à définir ce qu'est le cours où les étudiants du groupe expérimental connotent beaucoup plus positivement le cours que les étudiants du groupe témoin. Si au sein du groupe expérimental c'est le fait que le cours soit une source d'apprentissage qui ressort, il en va tout autrement dans le cas du groupe témoin. En effet, une très faible proportion des réponses de ce dernier parle de source d'apprentissage et c'est presque la majorité qui se réfère au désintéressement ou à l'inutilité pour définir sa réponse.

Le même type d'observation peut être fait dans le cas de la question sur ce que permet le cours de méthodologie. D'un côté, une bonne proportion des étudiants du groupe expérimental insiste sur le fait que le cours les outille, leur permettant d'apprendre ou les outillant d'une manière ou d'une autre. À l'opposé, ce n'est qu'au sein du groupe témoin où des réponses ressortent comme quoi le cours, à leurs yeux, ne permet tout simplement rien.

Dans le même sens, la recherche met en lumière qu'une beaucoup plus grande proportion des étudiants ayant participé à l'expérience de terrain dit avoir apprécié la recherche et le contenu du cours en tant que tel. Aussi, une proportion significative de ce groupe des étudiants n'évoque aucun élément à améliorer dans le cours. Dans le groupe témoin, le fait de vouloir apporter des modifications au contenu théorique du cours est un aspect qui revient deux fois plus que chez le groupe expérimental.

De façon globale, cette étude exploratoire tend à démontrer une différence significative au niveau de l'engagement des étudiants et de l'appréciation que ceux-ci font du cours. Soutenant les résultats auxquels l'étude arrive, les recherches menées depuis plus de 25 ans démontrent que les étudiants qui reçoivent un enseignement qui leur permet d'organiser leur apprentissage, de gérer des processus de résolution de problèmes et d'apprendre à partir des échanges avec les autres étudiants obtiennent de meilleurs résultats sur les plans de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire⁵³. Dans le même sens, Vallerand, Fortier et Guay stipulent que les buts difficiles et accessibles ont un effet motivationnel important, dans la mesure où ils induisent un sens d'accomplissement personnel⁵⁴.

Il faut énoncer quelques limites à l'étude. Tout d'abord, il ne s'agit pas du même enseignant qui a offert les charges de cours des deux groupes. Ainsi, même s'il n'est pas lieu de remettre en question les compétences de ces deux enseignants, la personnalité de chacun peut avoir joué un rôle (qu'il soit positif ou négatif) dans les réponses des étudiants. La répartition non équivalente des deux groupes est également un point à souligner. D'ailleurs, Archambault et Janosz mettent bien en évidence le fait que les filles sont généralement plus engagées que les garçons⁵⁵, ce qui peut avoir eu un impact sur les résultats d'engagement du groupe expérimental ayant une plus grande proportion de filles. L'absence de pré-test n'a pas pu permettre de démontrer l'équivalence des groupes. L'ajout de plus d'un groupe témoin jouerait également un important rôle dans ce renforcement de la validité.

Malgré le caractère exploratoire de cette étude, il faut noter que le projet semble avoir eu des retombées positives chez les étudiants, l'enseignant ainsi que dans le milieu de pratique. Le témoignage post-expérimentation recueilli chez l'enseignant-chercheur démontre en effet que chez le groupe expérimental, la volonté de remettre au milieu un rapport de recherche de grande qualité est devenue progressivement l'objectif premier de l'ensemble des équipes. Les connaissances acquises devenaient un moyen d'atteindre cet objectif, et non une fin en soi. Ainsi, le volume obligatoire et les compétences de l'enseignant devenaient très utiles pour atteindre cet objectif. Les étudiants ont participé activement à ce cours et ils avaient l'impression de réaliser

⁵³ Bear et Cameron cités dans Bowen, Chouinard et Janosz, op. cit.

⁵⁴ Robert J. Vallerand, M. S. Fortier et F. Guay. «Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout», *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1997, p. 1161-1176.

⁵⁵ Archambault et Janosz, op. cit.

quelque chose d'important. Les écrits de Jacques Tardif appuient cette perception de l'enseignant⁵⁶. En effet, ce dernier stipule que l'étudiant doit percevoir une valeur à la tâche qu'il doit effectuer. Il doit y voir une contribution utile pour la société en plus d'y percevoir des retombées sociales, affectives et cognitives. La perception de la valeur de la tâche est déterminante pour sa motivation et son engagement. L'enseignant-chercheur ajoute que la motivation et la participation des étudiants étaient fortes et les co-évaluations d'équipes n'indiquaient pas que certains étudiants étaient désengagés. C'est dans cette atmosphère que s'est déroulé ce projet.

L'enseignant-chercheur a joué un rôle de superviseur, de motivateur. Il participait activement au projet et les étudiants appréciaient beaucoup cette situation. Toujours selon Tardif, il incombe à l'enseignant de donner une signification à chaque activité qu'il présente à l'étudiant⁵⁷. C'est une des ses premières responsabilités. Plus précisément, plus l'enseignant rend explicite à l'étudiant la signification des activités qu'il présente et plus ce dernier reconnaît cette signification, plus il attribue de l'importance à ses activités. Par conséquent, l'étudiant s'engage, participe et persiste davantage et son degré de motivation scolaire est beaucoup plus élevé.

Des commentaires ont également été recueillis dans le milieu de pratique. Les enseignants de l'école Le P'tit Bonheur étaient impressionnés par la qualité et l'ampleur du projet réalisé. Les résultats venaient confirmer certaines de leurs perceptions, mais amenaient aussi de nouveaux éléments et des nuances. Ils ont affirmé vouloir participer à nouveau à un projet de recherche avec le Collège Laflèche.

Compte tenu du succès de cette expérience et de l'appréciation des enseignants du Collège Laflèche et des intervenants du milieu de pratique, il faut se questionner sur les suites à donner à cette étude. Serait-il pertinent de répéter une telle expérimentation avec des groupes d'autres programmes qui ont à effectuer des recherches dans le cadre d'un cours de méthodologie? Dans cette optique, afin de pousser plus loin cette recherche, les prochaines études pourraient chercher à démontrer l'impact qu'a une telle démarche d'apprentissage sur les étudiants.

Par ce processus d'apprentissage de co-construction, il ne faut pas non plus sous-estimer le fait que l'enseignant lui-même se forme personnellement et professionnellement. Ainsi, une étude

⁵⁶ Tardif, op. cit.

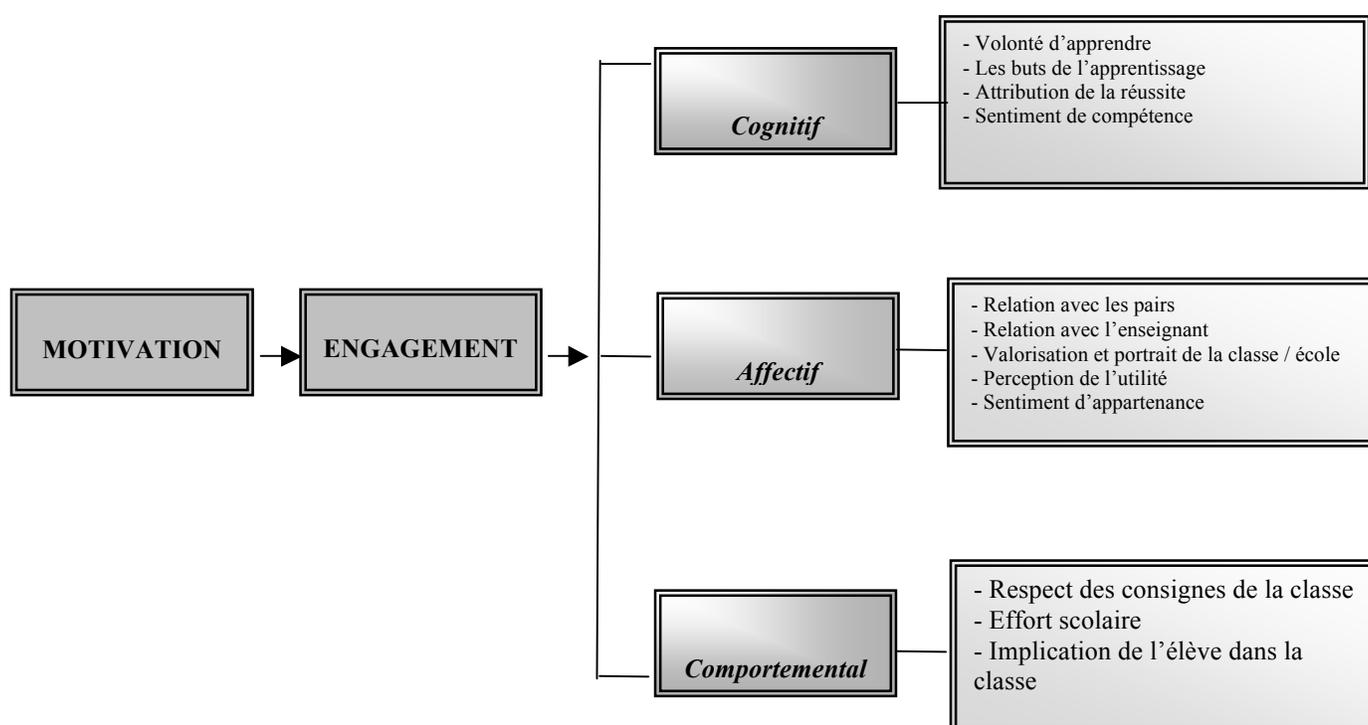
⁵⁷ Idem

ultérieure pourrait chercher à faire la lumière sur la pratique réflexive de l'enseignant et sur sa propre démarche dans le cadre de ce cours de méthodologie des sciences humaines. Ce type d'expériences ou tout autre type de stages de recherche, en éducation, s'avère d'une pertinence hors du commun pour la formation.

Les conclusions de cette étude semblent démontrer clairement qu'il serait possible de reproduire une telle expérience de sorte que le programme de sciences humaines du Collège Laflèche puisse produire une démarche systématique du cours de méthodologie des sciences humaines auprès des étudiants. Cette démarche semble être bénéfique pour les étudiants, mais également pour les milieux de pratique. En effet, des recherches-actions visant à répondre aux besoins de milieux de pratique sont en même temps des contributions sociales non négligeables. Cela pourrait devenir des engagements et partenariats concrets dans différents domaines en Mauricie (sur les plans sociaux, économiques, éducatifs ou même politiques). En somme, il y a lieu de croire qu'une telle démarche de recherche puisse constituer une voie d'avenir bénéfique à la fois pour l'étudiant, l'enseignant et la communauté.

ANNEXES

ANNEXE 1 : COMPOSANTES DE L'ENGAGEMENT



ANNEXE 2
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche dans le cadre du cours de
Méthodes de recherche en sciences humaines

Notre équipe de recherche effectue une étude portant sur l'engagement des étudiants de sciences humaines dans le cours de *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Nous sollicitons votre collaboration à cette étude.

Votre participation consiste à :

- Accepter de suivre les soixante heures de cours (à l'hiver 2007) en suivant une nouvelle approche pédagogique
- Réaliser une recherche en répondant à un besoin d'un milieu précis.
- Remplir les auto-évaluations tout au long de la session.
- Remplir deux questionnaires à la toute fin de la session pour rendre compte de votre expérience.

Soyez assuré(e) de la confidentialité de la démarche. Votre nom, les observations, vos réponses aux questionnaires et/ou entrevues ne seront aucunement divulgués. Seuls les enseignants-chercheurs participant à cette étude auront accès aux données. De plus, les documents seront détruits à la fin du projet. Enfin, nous tenons à vous informer que vous êtes libre de participer à cette étude. Vous pouvez donc vous retirer en tout temps, et ce, sans aucun préjudice.

Pour toutes questions supplémentaires, vous pouvez contacter Monsieur Daniel Landry enseignant au Collège Laflèche au département des sciences humaines.

Nous vous remercions de votre collaboration,
Geneviève Bergeron
Diane Dumont
Daniel Landry
Stéphane Roy

J'ai lu les informations et j'accepte de participer à cette étude. oui non

Signature du/de la participant(e)

Date

ANNEXE 3
QUESTIONNAIRE D'ENGAGEMENT

Les questions suivantes visent à recueillir votre perception du cours de méthodologie des sciences humaines suivi au Collège Laflèche à la session d'hiver 2007. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Répondez spontanément par la réponse qui vous ressemble le plus à chacune des questions.

Attention : Répondez à toutes les questions. Une seule réponse par énoncé.

ÂGE : _____

SEXE : _____

Pour chacun des énoncés suivants, choisissez l'affirmation qui vous ressemble le plus

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1. Je fais mes devoirs à la maison (ou toute autre préparation au cours).				
2. Je participe activement lors des activités du cours de méthodologie des sciences humaines.				
3. Je m'entends bien avec mon enseignant.				
4. Je suis bien organisé dans mon matériel du cours de méthodologie des sciences humaines (cahiers, notes de cours).				
5. Je me fixe des objectifs à atteindre dans mon cours de méthodologie des sciences humaines.				
6. Je suis ponctuel à mes cours.				
7. Je suis responsable de mes réussites dans le cadre du cours de méthodologie des sciences humaines.				
8. Il m'arrive de remettre mon travail à plus tard dans le cadre du cours de méthodologie des sciences humaines.				
9. Je respecte les consignes de l'enseignant.				

10. Je m'applique dans la qualité des tâches à faire hors classe.				
11. Je me sens compétent dans le cours de méthodologie des sciences humaines.				
12. J'ai un comportement scolaire adéquat.				
13. Je m'applique dans la qualité des tâches que je fais dans le cadre du cours.				
14. Je suis présent à mes cours de méthodologie des sciences humaines.				
15. Je m'entends bien avec les membres de mon équipe.				
16. Je suis en accord avec le fonctionnement et les règles du cours de méthodologie des sciences humaines.				
17. Je participe activement lors des discussions de mon équipe.				
18. Je participe activement lors des travaux en équipe.				
19. Le cours de méthodologie des sciences humaines stimule ma curiosité.				
20. J'aime assister au cours de méthodologie des sciences humaines.				
21. Le cours de méthodologie des sciences humaines me permet de faire des apprentissages pertinents				
22. J'ai la volonté d'apprendre dans mon cours de méthodologie des sciences humaines.				
23. Je suis responsable de mes échecs dans le cadre du cours de méthodologie des sciences humaines.				

ANNEXE 4
QUESTIONNAIRE D'ENGAGEMENT

Complétez les phrases suivantes en utilisant le ou les mots-clés, expressions ou images qui, selon vous, décrivent le mieux votre pensée.

1. Pour moi, poursuivre mes études post-secondaires c'est

2. Pour moi, le cours de méthodologie des sciences humaines c'est...

3. Le cours de méthodologie des sciences humaines me permet de...

4. Par rapport à mes études, je suis motivé par...

5. Je peux réussir mon cours de méthodologie des sciences humaines grâce à ...

6. Au niveau professionnel, je projette être...

7. Ce que j'ai aimé du cours de méthodologie des sciences humaines c'est ...

8. Ce que j'améliorerais du cours de méthodologie des sciences humaines c'est ...

ANNEXE 5
Calendrier des activités du groupe expérimental au cours de méthodologie des sciences humaines (hiver 2007)

Semaines et dates	Activités prévues	Activités hors classe
1. 16 et 18 janvier	Présentation du plan de cours Présentation du projet de recherche Formation des équipes Grille d'évaluation du travail d'équipe Formulation d'une question générale Recherche documentaire	Lecture chapitres 1 et 2.1
2. 23 et 25 janvier	Recherche documentaire Rédaction de fiches bibliographiques Formulation de la problématique et opérationnalisation des concepts (Introduction, plan de travail et rédaction)	Lecture chapitres 2.2 et 3.1 Recherche documentaire Rencontre avec les enseignants, le jeudi 25 janvier à 15h30 à l'école Le P'tit Bonheur
3. 30 janvier et 1 février	Formulation de la problématique et opérationnalisation des concepts (Introduction, plan de travail et rédaction) 1^{er} test : chapitres 1, 2, 3.1 (jeudi 1 février) 5%	Préparation pour le 1^{er} test Poursuivre la recherche documentaire Débuter la rédaction de la problématique Lecture chapitre 3.2
4. 6 et 8 février	Formulation de la problématique et opérationnalisation des concepts (Introduction, plan de travail et rédaction)	Poursuivre la rédaction de la problématique Lecture chapitre 4
5. 13 et 15 février	Formulation de la problématique et opérationnalisation des concepts (Introduction, plan de travail et rédaction) 2^e test : chapitres 3.2, 4 (jeudi 15 février) 5% Précorrection possible, remise avant le jeudi 15 février	Préparation pour le 2^{ième} test Compléter la rédaction de la problématique
6. 20 et 22 février	Formulation de la problématique et opérationnalisation des concepts (Introduction, plan de travail et rédaction) Remise du 1^{er} rapport (jeudi 22 février) 25%	Lecture chapitre 5

	Remise de l'évaluation du travail d'équipe (obligatoire)	
7. 27 février et 1 mars	Méthodes de recherche et les techniques : le sondage, le questionnaire et l'entrevue (chap. 5 et 6)	Lecture chapitre 6 Débuter la rédaction du 2 ^e rapport
	Semaine de relâche	Lecture chapitre 7 Poursuivre la rédaction du 2 ^e rapport
8. 13 et 15 mars	Méthodes de recherche et les techniques : l'observation, l'analyse de traces et l'expérimentation (chap. 7 à 9) (15 mars, absence de l'enseignant)	Lecture chapitre 8 Poursuivre la rédaction du 2 ^e rapport
9. 20 et 22 mars	Rédaction du rapport 2 Méthodes de recherche : l'expérimentation (chap. 9) (Le 20 et 22 mars absence de l'enseignant)	Lecture chapitre 9 Poursuivre la rédaction du 2 ^e rapport
10. 27 et 29 mars	Rédaction du rapport de la deuxième étape 3^e test : chapitres 5 à 9 (jeudi le 29 mars) 5%	Préparation pour le 3^{ième} test Poursuivre la rédaction du 2 ^e rapport
11. 3 et 5 avril	Remise du 2^e rapport 15% (mardi 3 avril) Remise de l'évaluation du travail d'équipe (obligatoire) Collecte et organisation des données, rédaction du rapport final	Collecte et organisation de données Lecture chapitre 10 Préparation pour le 4^{ième} test
12. 12 avril (jeudi)	Collecte et organisation des données, rédaction du rapport final 4^e test : chapitre 10 (jeudi 12 avril) 5%	Collecte et organisation de données
13. Semaine des Sciences humaines 5%		Rédaction du rapport final
14. 24 et 26 avril	Rédaction du rapport final Précorrection possible, remise avant le jeudi 26 avril	Rédaction du rapport final
15. 1 et 3 mai	Rédaction du rapport final	Rédaction du rapport final
8 mai	Exposés oraux (mardi 8 mai) 10% Remise du rapport final (mardi 8 mai) 25% Remise de l'évaluation du travail d'équipe (obligatoire)	

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, Isabelle et Michel JANOSZ. «L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques», *Revue de psychoéducation*. vol. 36, no 1, 2006, p. 81-107.
- ARPIN, Lucie et Louise CAPRA. *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière Éducation, 2001.
- BANDURA, Albert. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck Université, 2003.
- BARBEAU, Denise. «La motivation scolaire», *Pédagogie collégiale*, 7,1, 20-27. Montréal, 1993.
- BÉGIN, Guy. *Protocole de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. Ste-Hyacinthe, Edisem, 1986.
- BELMONT M. J. et Elizabeth Ann SKINNER. «Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year», *Journal of Educational Psychology*. 85, 4, 1993, p. 571-581.
- BOUFFARD, Thérèse, Roch CHOUINARD et Claudette MARINÉ. «Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre», *Revue des sciences de l'éducation*. XXX, 1, 2004, p. 3-8.
- BOWEN, François, Roch CHOUINARD et Michel JANOSZ. «Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des étudiants du primaire» *Revue des sciences de l'éducation*. XXX, 1, 2004, p. 49-70.
- CÔTÉ, José, Marie-Fabienne FORTIN et Françoise FILION. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation, 2005.
- DUPONT, Pierrette, Marcelle GINGRAS et Bernard TÉTREAU. *Inventaire visuel d'intérêts professionnels : outil d'exploration de soi et du monde du travail*. Sherbrooke, Librairie GGC, 2000.

- FREDERICKS, J., P. BLUMENFELD et A. PARIS. «A. school engagement: Potential of the concept, and state of the evidence», *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1 (Spring 2004), p. 59-109.
- GALAND, Benoît. «Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des étudiants». *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, no 1, 2004, p. 125-142
- JIMERSON, S. R., CAMPOS, E., & J. GREIF. «Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms», *The California School Psychologist*, 8, 7-27, 2003.
- KIESLER, Charles A. *The Psychology of Commitment*. New York, Academic Press, 1971.
- LEGENDRE, Marie-Françoise. «Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation», *Revue de l'AQEFLS*, 23, 1, 2001, p. 12-30.
- LEGENDRE, Rénaud. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal, Guérin, 1993.
- MASLOW, Abraham H. *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row, 1954.
- PAILLÉ, Pierre. «De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier», *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 1996, p.179-193.
- PAILLÉ, Pierre. *La méthodologie qualitative : posture de recherche et travail de terrain*. Paris, Armand Colin, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. «Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance» dans Pierrette LHEZ, Dominique MILLET et Bernard SÉGUIER (dir.), *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance Alternance et complexité en formation*. Éducation & Santé & Travail social, Paris, Éditions Seli Arslan, 2001, p. 10-27.
- PERRENOUD, Philippe. «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants» dans Maurice TARDIF, Claude LESSARD et Clermond GAUTHIER (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, 1998, p. 153-199.

- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.
- VALLERAND, Robert J., M. S. FORTIER et F. GUAY. «Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout», *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1997, p. 1161-1176.
- VIAU Rolland, Jacques JOLY et Denis BÉDARD. «La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, no 1, 2004, p. 163-176
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Montréal/Bruxelles, Édition du renouveau pédagogique/De Boeck Université, 1994.
- WEINER, Bernard. «Motivation» in M.C. ALKIN (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (6e éd.), New York, Macmillan, 1992, p. 860-865.
- WIGFIELD, A., J. S. ECCLES, D. MacIVER, D.A. REUMAN and C. MIDGLEY. «Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to Junior High School», *Developmental Psychology*. 27, 1991, 552-565.