

La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial

Jacques Boisvert

*Avec la collaboration
de Josée Paradis*



Juin 2008

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

Révision linguistique : Marie Gravel

Mise en page : Annie Garand

Illustrations : Madeleine Ouellette

LES PRODUCTIONS *frp*
Responsable : Lucie Lahaie

On peut obtenir des copies supplémentaires de ce rapport de recherche en s'adressant au :

Fonds de rayonnement pédagogique
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
30, boul. du Séminaire,
C.P. 1018
Saint-Jean-sur-Richelieu (Qc)
J3B 7B1

Téléphone : (450) 347-5301, poste 2273
Télécopieur : (450) 347-9720
Courriel : lucie.lahaie@cstjean.qc.ca

Dans le texte qui suit, nous utilisons le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte. Par ailleurs, les citations tirées des entrevues reproduisent le plus fidèlement possible les paroles qui ont été prononcées.

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

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

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2008
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2008
ISBN 2-921049-24-4

À Clémentine et à Aimée

Résumé

Motivation scolaire – Collège – Garçons – Filles – *Sciences humaines*

Les différences de comportements et d'attitudes reliés à la motivation scolaire, chez les garçons et les filles, et selon leur calibre scolaire, demeurent une source de préoccupation dans le milieu collégial et elles nécessitent de poursuivre la recherche pour mieux saisir la nature et les composantes de ce phénomène.

L'objectif principal de la recherche consiste à comparer la motivation en contexte scolaire chez les filles et les garçons inscrits en *Sciences humaines* au collégial, et ce, au cours des trois premières sessions de leur programme d'études. Les objectifs particuliers visent à décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation chez les filles et les garçons, à dégager les convergences et les divergences entre filles et garçons ainsi qu'entre les élèves forts et les élèves faibles sur le plan scolaire.

Cette recherche, d'abord et avant tout qualitative, tente de comprendre la motivation à partir des significations que les élèves lui donnent. Elle se réfère à un modèle sociocognitif de la motivation scolaire qui spécifie des déterminants et des indicateurs en interaction. Les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche comprennent des entrevues de groupe, un questionnaire à questions ouvertes ainsi que trois instruments de mesure de la motivation.

Les données ont été recueillies au cours de trois sessions consécutives auprès des garçons et des filles inscrits en première session du programme de *Sciences humaines*, à l'automne 2006, au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Nous avons dégagé les convergences et les divergences entre les quatre sous-groupes constitués des garçons forts et faibles ainsi que des filles fortes et faibles, pour chacune des trois premières sessions de leur programme d'études et dans une perspective évolutive.

L'analyse des données fait ressortir que garçons et filles partagent plusieurs points mais qu'ils se démarquent également sous plusieurs aspects de leur motivation, notamment quant à la perception de leur compétence à accomplir leur programme d'études et au choix d'entreprendre leurs études collégiales. Des similitudes, mais aussi de nettes différences, ont par ailleurs été dégagées entre les élèves forts et les élèves faibles.

Tout en établissant des liens avec des recherches antérieures, nous formulons en conclusion des considérations méthodologiques, des implications pour améliorer la motivation, des pistes de recherche et quelques recommandations.

Summary

Motivation at school – College – Males – Females – *Social Science*

The differences in behavior and attitudes between males and females in terms of motivation at school and depending on the academic strength of the student, remains a concern within the college milieu and requires continuing research in order to better understand the nature and composition of this phenomenon.

The main objective of this research is to compare the motivation of males and females registered in *Social Science* at the college level, and more specifically during the first three sessions of their program of study. The particular objectives are to describe the determining factors and indicators of motivation in males and females, to identify the similarities and differences between the two sexes as well as between academically stronger and weaker students.

This mainly qualitative research seeks to understand motivation using the students' own interpretation of it. It refers to a socio-cognitive model of motivation at school that defines determining factors and indicators in interaction. The data collection method used in the research included group interviews, an open-answer questionnaire as well as three instruments to measure motivation.

The data was collected from males and females registered in the first session of the *Social Science* program at Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu in the autumn of 2006 and followed for three consecutive sessions. We have highlighted the similarities and differences between four subgroups of academically stronger and weaker males and females for each of the three following sessions with a perspective of their evolution.

The data analysis reveals that males and females share many points but are also very different in terms of other aspects of their motivation such as their perception of their ability to succeed in their program of study and their original decision to undertake college studies. Similarities but clear differences were also revealed between the academically stronger and weaker students.

While creating links with past research, we will present conclusions accompanied by methodological considerations, implications for improving motivation, research paths and some recommendations.

Remerciements

Je veux d'abord remercier les nombreux élèves du programme de *Sciences humaines* qui ont accepté de consacrer une partie de leur temps pour participer à la recherche. Que ce soit en remplissant le questionnaire et les tests à deux reprises ou, encore, en participant trois fois aux entrevues de groupe, ils ont fait preuve d'une grande ouverture et de beaucoup de générosité. Les attitudes de franchise et d'authenticité, qu'ils ont adoptées tout au long du processus de collecte de données, ont grandement contribué à cerner avec justesse les multiples facettes de leur motivation scolaire. Merci à ces élèves du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, cohorte de l'automne 2006, issus des trois profils d'études du programme de *Sciences humaines*.

Par son expérience de terrain et la finesse de ses observations, Josée Paradis a contribué à hausser le niveau de qualité de la recherche. Je remercie sincèrement ma cochercheuse pour sa contribution exemplaire au déroulement de la recherche. Que ce soit dans les entrevues, au cours des discussions sur le phénomène de la motivation, lors de l'analyse des données ou, encore, dans la signification à tirer de la démarche de recherche, sa participation et sa collaboration ont toujours été sous le signe du dynamisme, de la découverte et du questionnement. En particulier, Josée a pris en charge le volet quantitatif de la recherche dont les résultats composent le chapitre 5 du rapport.

La confiance du Cégep dans le projet et son soutien financier pour compléter mon dégageant à titre de chercheur principal, et celui de mon assistante, furent très appréciés. Je désire remercier Richard Pigeon, directeur des études, et Chantal Denis, directrice générale.

Je remercie également les personnes suivantes qui m'ont apporté leur contribution : Richard Harnois, adjoint à la direction des études, pour la gestion administrative du projet; Lucie Lahaie, adjointe à la direction des études et responsable du Fonds de rayonnement pédagogique, pour l'aide apportée à la publication du rapport de recherche; Mado Brousseau et Isabelle Bernatchez, pour leur support technique; Denise Barbeau à titre de consultante pour le guide d'entrevue; Jonathan Tellier pour la conception d'un programme de saisie des données quantitatives; Julie Meloche à titre de consultante en statistiques; France Aubé et Thérèse Surprenant, pour les données fournies au registrariat; Sheila Crawford pour la version anglaise du résumé; Francine Bertrand pour la transcription des entrevues; Marie Gravel pour la révision linguistique; Annie Garand pour la transcription de données et la mise en page du rapport de recherche; Madeleine Ouellette pour les illustrations. Sans compter les nombreux professeurs du programme de *Sciences humaines* qui ont ouvert leur classe et permis à leurs élèves d'y remplir les questionnaires et de répondre aux questions des tests.

Il va sans dire que cette recherche n'aurait pu se réaliser sans la subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Je remercie enfin mon épouse, ma famille et mes amis qui m'ont témoigné de la compréhension tout au long du processus.

Tables des matières

Résumé.....	V
Summary.....	VII
Remerciements.....	IX
Liste des figures	XV
Liste des tableaux.....	XVII
Introduction.....	1

Première partie CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

Chapitre 1 : La définition du problème, l'état de la question et les objectifs de la recherche	5
1.1 La définition du problème.....	5
1.1.1 Les fondements du projet.....	5
1.1.2 L'intérêt particulier du problème.....	6
1.1.3 L'enrichissement des résultats d'études antérieures	7
1.1.4 La délimitation du problème et l'ampleur de la recherche	8
1.2 L'état de la question.....	8
1.2.1 Trois recherches sur les différences entre garçons et filles quant à la réussite scolaire	8
1.2.2 Cinq études abordant les différences de motivation entre garçons et filles au collégial.....	10
1.2.3 Les orientations retenues dans notre recherche	12
1.3 Les objectifs de la recherche.....	12
Chapitre 2 : Le cadre conceptuel et méthodologique.....	13
2.1 Le cadre conceptuel	13
2.1.1 L'apprentissage scolaire.....	13
2.1.2 La dynamique motivationnelle	14
2.2 Le cadre méthodologique.....	15
2.2.1 La recherche qualitative et interprétative.....	15
2.2.2 La population et l'échantillon	16
2.2.3 Les méthodes et les outils de collecte de données	17
2.2.4 Les opérations choisies pour l'analyse	20
2.2.5 Les critères méthodologiques	20
2.2.6 Les considérations éthiques	21

Deuxième partie :
ANALYSE, DISCUSSION ET SYNTHÈSE

Chapitre 3 : La motivation chez les garçons	29
3.1 Contexte	30
3.1.1 Automne 2006.....	30
3.1.2 Hiver 2007	33
3.1.3 Automne 2007.....	34
3.2 Déterminants	37
3.2.1 Perception de la valeur d'une activité.....	37
3.2.2 Perception de sa compétence à accomplir une activité.....	44
3.2.3 Perception de la contrôlabilité d'une activité.....	53
3.3 Perception de sa propre motivation.....	64
3.3.1 Automne 2006.....	64
3.3.2 Hiver 2007	72
3.3.3 Automne 2007.....	73
3.4 Indicateurs.....	84
3.4.1 Choix d'entreprendre une activité.....	84
3.4.2 Persévérance	93
3.4.3 Engagement cognitif à accomplir une activité.....	103
3.4.4 Performance	111
Chapitre 4 : La motivation chez les filles	123
4.1 Contexte	124
4.1.1 Automne 2006.....	124
4.1.2 Hiver 2007	127
4.1.3 Automne 2007.....	128
4.2 Déterminants	133
4.2.1 Perception de la valeur d'une activité.....	133
4.2.2 Perception de sa compétence à accomplir une activité.....	140
4.2.3 Perception de la contrôlabilité d'une activité.....	151
4.3 Perception de sa propre motivation.....	164
4.3.1 Automne 2006.....	164
4.3.2 Hiver 2007	173
4.3.3 Automne 2007.....	174
4.4 Indicateurs.....	187
4.4.1 Choix d'entreprendre une activité.....	187
4.4.2 Persévérance	196
4.4.3 Engagement cognitif à accomplir une activité.....	207
4.4.3 Performance	216
Chapitre 5 : Résultats des garçons et des filles sur les tests de motivation	227
5.1 Présentation des résultats de l'automne 2006	227

5.1.1	Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS).....	227
5.1.2	Échelle de motivation à l'école (ÉMÉ).....	230
5.1.3	Questionnaire sur les buts en contexte scolaire (QBCS)	232
5.2	Présentation des résultats de l'automne 2007	234
5.2.1	Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS).....	234
5.2.2	Échelle de motivation à l'école (ÉMÉ).....	236
5.2.3	Questionnaire sur les buts en contexte scolaire (QBCS)	238
5.3	Comparaison des résultats de l'automne 2006 et de l'automne 2007.....	240
5.3.1	Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS).....	240
5.3.2	Échelle de motivation à l'école (ÉMÉ).....	242
5.3.3	Questionnaire sur les buts en contexte scolaire (QBCS)	244
5.4	Interprétation des résultats selon le modèle sociocognitif de la motivation	246
5.4.1	Les déterminants de la motivation	246
5.4.2	Les indicateurs de la motivation	247
Chapitre 6 : Comparaison de la motivation chez les garçons et les filles.....		251
6.1	Comparaisons entre garçons forts et filles fortes	251
6.1.1	Le contexte.....	251
6.1.2	Les déterminants de la motivation	251
6.1.3	La perception de sa propre motivation.....	252
6.1.4	Les indicateurs de la motivation	253
6.2	Comparaisons entre garçons faibles et filles faibles	258
6.2.1	Le contexte.....	258
6.2.2	Les déterminants de la motivation	258
6.2.3	La perception de sa propre motivation.....	259
6.2.4	Les indicateurs de la motivation	260
6.3	Présentation des profils motivationnels	261
6.3.1	Le portrait motivationnel des garçons forts	261
6.3.2	Le portrait motivationnel des filles fortes	262
6.3.3	Le portrait motivationnel des garçons faibles	263
6.3.4	Le portrait motivationnel des filles faibles	263
6.3.5	Différences selon le calibre et le genre	264
Conclusion		267
Bibliographie.....		273
Annexe 1 : Questions d'entrevue sur les composantes du modèle sociocognitif de la motivation		281
Annexe 2 : Questionnaire sur la motivation scolaire.....		283
Annexe 3 : Description des mesures du test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)		285

Liste des figures

Figure 2.1 : Modèle de la motivation en contexte scolaire	15
---	----

Liste des tableaux

Tableau 2.1 : Spécification des méthodes de collecte de données utilisées à chacune des trois sessions avec répartition des garçons forts (G+), garçons faibles (G-), filles fortes (F+) et filles faibles (F-).....	17
Tableau 3.1 : Synthèse des résultats pour la composante « Contexte » chez les garçons	36
Tableau 3.2 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la valeur d'une activité » chez les garçons.....	43
Tableau 3.3 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa compétence à accomplir une activité » chez les garçons.....	51
Tableau 3.4 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité » chez les garçons	61
Tableau 3.5 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa propre motivation » chez les garçons	80
Tableau 3.6 : Synthèse des résultats pour la composante « Choix d'entreprendre une activité » chez les garçons.....	90
Tableau 3.7 : Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007, tel qu'il est estimé par les garçons forts à l'automne 2007 (n = 14).....	98
Tableau 3.8 : Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007 tel qu'il est estimé par les garçons faibles à l'automne 2007 (n = 4).....	99
Tableau 3.9 : Synthèse des résultats pour la composante « Persévérance » chez les garçons...	101
Tableau 3.10 : Synthèse des résultats pour la composante « Engagement cognitif à accomplir une activité » chez les garçons.....	109
Tableau 3.11 : Synthèse des résultats pour la composante « Performance » chez les garçons ...	117
Tableau 4.1 : Synthèse des résultats pour la composante « Contexte » chez les filles.....	131
Tableau 4.2 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la valeur d'une activité » chez les filles.....	139

Tableau 4.3 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa compétence à accomplir une activité » chez les filles	148
Tableau 4.4 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité » chez les filles	160
Tableau 4.5 : Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa propre motivation » chez les filles	182
Tableau 4.6 : Synthèse des résultats pour la composante « Choix d'entreprendre une activité » chez les filles	194
Tableau 4.7 : Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007, tel qu'il est estimé par les filles fortes à l'automne 2007 (n = 13).....	201
Tableau 4.8 : Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007 tel qu'il est estimé par les filles faibles à l'automne 2007 (n = 7)	203
Tableau 4.9 : Synthèse des résultats pour la composante « Persévérance » chez les filles	205
Tableau 4.10 : Synthèse des résultats pour la composante « Engagement cognitif à accomplir une activité » chez les filles	214
Tableau 4.11 : Synthèse des résultats pour la composante « Performance » chez les filles	223
Tableau 5.1 : Résultats statistiques pour le TSIMS selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2006 (T1).....	229
Tableau 5.2 : Résultats statistiques de l'ÉMÉ selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2006 (T1)	231
Tableau 5.3 : Résultats statistiques du QBCS selon le genre et le calibre à l'automne 2006 (T1)	233
Tableau 5.4 : Résultats statistiques pour le TSIMS selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2007 (T2)	235
Tableau 5.5 : Résultats statistiques de l'ÉMÉ selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2007 (T2)	237
Tableau 5.6 : Résultats statistiques du QBCS selon le genre et le calibre à l'automne 2007 (T2)	239

Tableau 5.7 : Résultats des analyses comparatives pour le TSIMS entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2)	241
Tableau 5.8 : Résultats des analyses comparatives pour l'ÉMÉ entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2)	243
Tableau 5.9 : Résultats des analyses comparatives pour le QBCS entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2)	245
Tableau 5.10 : Répartition des mesures des trois tests de motivation en fonction des déterminants et des indicateurs du modèle sociocognitif de la motivation scolaire.....	246
Tableau 5.11 : Présentation des différences significatives selon le genre et le calibre, en fonction des sessions, des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire.....	248
Tableau 6.1 : Les convergences et les divergences entre les garçons (G) et les filles (F) et en fonction de leur calibre scolaire	255

Introduction

Le rapport de recherche est divisé en deux grandes parties. D'abord, le contexte théorique et la méthodologie, ensuite l'analyse et la synthèse des données. L'ensemble est organisé en six chapitres – deux pour la première partie et quatre pour la seconde – dont les grandes lignes sont présentées ci-après.

Le premier chapitre présente la définition du problème, expose l'état de la question et formule les objectifs de la recherche. De manière à pouvoir offrir une formation adaptée aux filles et aux garçons du collégial, en vue d'une insertion sociale réussie et pour un plein épanouissement personnel, il est nécessaire d'actualiser la compréhension de leur univers. Une meilleure connaissance de la motivation en contexte scolaire chez les garçons et les filles contribuerait à inspirer des pistes d'intervention en vue d'améliorer leur réussite. L'état de la question rapporte trois recherches sur les différences entre garçons et filles quant à la réussite scolaire, ainsi que cinq études abordant les différences de motivation entre garçons et filles au collégial. L'objectif général consiste à comparer la motivation en contexte scolaire chez les filles et les garçons inscrits en *Sciences humaines* au collégial, et ce, au cours des trois premières sessions de leur programme d'études.

Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel axé sur la présentation du modèle de motivation en contexte scolaire proposé par Viau (1994). Son modèle de motivation consiste en une composante contextuelle et en sept composantes relatives à l'élève auxquelles nous avons ajouté celle de la perception de sa propre motivation. Cette recherche de nature principalement qualitative cherche à comprendre la motivation à partir des significations que les élèves lui prêtent. La seconde partie du chapitre présente la population et l'échantillon, les méthodes et les outils de collecte de données, la méthode d'analyse des données, les critères méthodologiques de même que les considérations éthiques.

Les chapitres trois, quatre et cinq englobent les analyses des données recueillies sur la motivation. Le chapitre trois aborde la motivation chez les garçons forts et faibles, et le chapitre quatre chez les filles fortes et faibles. Ces deux chapitres présentent les données issues des entrevues de groupe et des questionnaires, l'ensemble portant sur les différentes composantes de la motivation selon leur évolution au fil des trois premières sessions du collégial. Le chapitre cinq concerne les résultats quantitatifs et présente les résultats des trois tests utilisés pour mieux connaître la motivation scolaire des garçons et des filles de *Sciences humaines*, tout en tenant compte de leur calibre scolaire.

Le sixième et dernier chapitre propose une synthèse de l'ensemble des données. La première section établit la comparaison entre garçons forts et filles fortes sur le plan de la motivation, en dégagant leurs convergences et divergences sur chacune des neuf composantes du modèle utilisé. La deuxième section compare garçons faibles et filles faibles selon la même optique. La troisième section esquisse un profil motivationnel pour les garçons forts, les filles fortes, les garçons faibles et les filles faibles, ainsi que les différences selon le calibre et le genre.

En conclusion, nous établissons des liens avec des recherches antérieures et formulons des considérations méthodologiques, faisons ensuite ressortir les implications à l'égard de la motivation, pour enfin suggérer des pistes de recherche et proposer quelques recommandations.

Première partie
Contexte et méthodologie

Chapitre 1

La définition du problème, l'état de la question et les objectifs de la recherche

Dans ce premier chapitre, nous mettons en lumière la définition du problème et exposons l'état de la question. Puis, nous terminons cette présentation par la formulation des objectifs de recherche.

1.1 La définition du problème

En termes de définition du problème, nous établissons d'abord les fondements de notre recherche. Nous évoquons ensuite les raisons de notre intérêt face au problème et esquissons de quelle manière le projet enrichirait les résultats d'études antérieures. Enfin, nous délimitons le problème en montrant son importance et décrivons brièvement l'ampleur de la recherche.

1.1.1 Les fondements du projet

Dans un texte synthèse sur les consensus en éducation, Jacques Tardif (1997) avance que, au collégial, les enseignants délaissent un paradigme axé sur l'enseignement pour en adopter un qui, lui, met l'accent sur l'apprentissage. Cette situation de rupture oriente les enseignantes et les enseignants vers la recherche d'un nouvel équilibre, processus que Tardif cherche à soutenir en soumettant « des conclusions qui font consensus au regard de l'apprentissage signifiant » (p. 15). Parmi ces conclusions consensuelles, l'auteur rapporte notamment celles relatives à la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage, la première étant que l'apprentissage est essentiellement une construction personnelle qui résulte d'un engagement actif.

Par une connaissance plus approfondie de la façon différenciée qu'ont garçons et filles d'apprendre dans le contexte scolaire du collégial, des interventions pourront en découler, tant en classe qu'à l'extérieur, afin de favoriser une meilleure réussite autant chez les filles que chez les garçons. Les différences entre l'apprentissage et la motivation chez les filles et chez les garçons représentent ainsi un thème de choix pour une meilleure compréhension du phénomène de la réussite au collégial.

Des différences entre garçons et filles dans l'apprentissage

En conclusion de leur recherche sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire, Terrill et Ducharme (1994) suggèrent, à titre de piste de recherche intéressante, d'examiner les facteurs qui expliqueraient l'engagement dans les études plus prononcé chez les filles que chez les garçons. Plus récemment, dans la discussion de leurs résultats de recherche, Gingras et Terrill (2006) avancent l'idée que le taux de diplomation des garçons pourrait augmenter par l'implantation de mesures visant à favoriser leur réussite dès la première session.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) fait également état du rapport à l'école nettement différent selon le sexe, les filles ayant plus souvent que les garçons tendance à adopter des comportements scolaires favorisant une certaine réussite; aux yeux du CSE, les écarts croissants

de réussite entre garçons et filles constituent « une dimension incontournable de la réflexion sur la réussite » et « le phénomène doit être mieux documenté scientifiquement, en particulier sur le plan de la compréhension des facteurs explicatifs » (p. 96). Dans un avis paru quelques années plus tard, deux des cinq orientations formulées par le Conseil supérieur de l'éducation (1999) consistent à reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation, de même qu'à tenir compte du besoin des adolescents et des adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2002b) mentionne quelques études qui examinent le phénomène de différenciation des cheminements scolaires et vocationnels des élèves, selon le sexe, entre autres quant à la persévérance et aux comportements durant les études. Une enquête sur la réussite scolaire des garçons (Collège Ahuntsic, 2002) relève une différence marquée entre les garçons et les filles sur les sources de motivation face aux études collégiales, les stratégies d'étude utilisées et le temps consacré aux études. Paradis (2000) établit que les causes des échecs scolaires en première session au collégial sont différentes pour les garçons et pour les filles.

En somme, les différences de comportements et d'attitudes en milieu scolaire – en particulier ceux relatifs à l'apprentissage, en concordance avec le paradigme en émergence – demeurent une source de préoccupation en éducation et elles nécessitent de poursuivre la recherche pour mieux saisir la nature et les composantes de ce phénomène.

Des recherches pour mieux comprendre la réalité étudiante actuelle

Le fait de recueillir les points de vue des élèves sur leur réalité collégiale correspond au besoin des responsables de la formation de connaître – et ce, d'une façon périodique – le sens que prêtent les élèves aux différentes dimensions auxquelles ils sont confrontés au cours de leur formation. Une enquête (Jean et Rondeau, 2003) réalisée dans dix collèges auprès de 106 élèves éprouvant des difficultés nuisant à leur réussite représente un exemple de ce genre d'études.

Dans un avis publié en avril 2000, le Conseil supérieur de l'éducation formule une orientation visant à mieux connaître la réalité étudiante actuelle. À cette fin, « le Conseil recommande aux établissements d'enseignement collégial et universitaire, par le biais de leur bureau de recherche institutionnelle, des équipes de recherche ou des chercheurs indépendants : de poursuivre les travaux de recherche permettant de mieux comprendre la réalité étudiante, les obstacles à la réussite, les soutiens à la persévérance ainsi que la réalité vécue par les sous-groupes de la population étudiante les plus touchés par l'exclusion des études universitaires et par l'abandon des études » (CSE, 2000, p. 91). Tout en soulignant l'état limité de l'avancement des connaissances sur la question de la réalité étudiante actuelle, le Conseil soutient qu'une formation adaptée nécessite une connaissance renouvelée de la réalité étudiante. Nous partageons cette idée du CSE quant à l'importance d'une compréhension régulièrement actualisée de l'univers étudiant, en particulier quant à leur motivation à apprendre.

1.1.2 L'intérêt particulier du problème

Notre intérêt dans ce projet de recherche prend sa source dans la conviction, partagée par le Conseil supérieur de l'éducation (2002a), que la réussite scolaire du plus grand nombre représente un des enjeux majeurs de l'éducation au Québec. L'un des défis à relever pour faire

face à la société du savoir est celui de l'adaptation du système d'éducation à la diversité des besoins éducatifs des jeunes et des adultes. Si l'on considère l'évolution des taux de diplomation pour les filles et les garçons au collégial (CSE, 2002a, p. 25-26), on constate que la situation ne s'est pas vraiment améliorée en 20 ans, soit entre 1980 et 2000. Si l'on considère le DEC préuniversitaire, c'est toujours *grosso modo* deux finissants sur trois qui obtiennent leur diplôme, toutes durées d'études confondues. En 1999-2000, par exemple, 60,1 % des hommes comparativement à 72,9 % des femmes ont obtenu leur diplôme, pour un total de 67,5 % : si la situation des hommes apparaît plus préoccupante, nous pouvons toutefois constater que la situation reste à améliorer également chez les femmes.

Dans une analyse des chiffres sur l'accès aux études collégiales à l'enseignement régulier, Bernard (2003) montre que la marge entre les garçons et les filles atteint 18,4 points en faveur des filles en 2000-2001. Au premier trimestre au collégial, les filles réussissent mieux que les garçons : le taux de réussite de plus de 75 p. 100 des cours présente un écart de 16,2 points de pourcentage pour la cohorte de 2001. Finalement, le taux de diplomation au cours de la durée prévue des études collégiales présente un écart en faveur des filles qui se situe au-dessus des 13 points de pourcentage à partir des cohortes de 1996. Tout en rappelant que l'écart entre les sexes ne doit pas masquer le fait que la majorité des garçons réussissent à l'école et que les garçons – ni les filles d'ailleurs – ne forment pas un groupe homogène, Bernard conclut avec le point de vue suivant : « Toutefois, le problème majeur n'est pas que les garçons réussissent moins bien que les filles, mais plutôt que les premiers n'atteignent pas les taux de réussite escomptés. » (p. 21) À la suite de l'examen de l'évolution de la diplomation et de la persévérance scolaire au Québec (MEQ, 2004), on conclut que la « scolarisation moindre [des garçons] apparaît une menace sérieuse à leur potentiel d'intégration dans la société » (p. 9).

Bien que les statistiques aident à préciser l'ampleur du phénomène, notre intérêt de recherche réside plutôt dans une approche qualitative visant à comprendre davantage l'univers mental des garçons et des filles. Cette problématique de la réussite scolaire des filles et des garçons suscite notre intérêt depuis plusieurs années. L'observation de nos classes, les échanges avec les élèves et nos lectures sur le sujet¹ nous ont amenés à réfléchir et à discuter régulièrement de la question avec les collègues. Il apparaît qu'il y a encore beaucoup à apprendre pour mieux comprendre la situation scolaire des garçons et des filles au collégial.

1.1.3 L'enrichissement des résultats d'études antérieures

Le projet enrichit les résultats d'études antérieures (Bouchard, 2003; Gagnon, 1999; Gingras et Terrill, 2006; Karsenti et Thibert, 1994; Lapostolle, Massé et Pinho, 2005; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997; Roy, 2003b; Terrill et Ducharme, 1994) de la manière suivante. Par sa centration spécifique sur l'univers mental des garçons et des filles du collégial, en ce qui a trait à leur vécu scolaire actuel, l'étude ajoute une contribution aux connaissances existantes sur ces élèves.

¹ Parmi les écrits consultés, mentionnons les suivants : *Réussite des garçons* (document non daté publié par la Fédération des cégeps); *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite* (Rivière, 2002); *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités* de Jean Desilets (PERFORMA, juin 2000); le rapport de recherche (PAREA) de Margot Kaszap (1996); les articles de Jacques Belleau (2003), Yves Blouin (2003), Luc Desautels (2004), Renée-Claude Lorimier (2001), Jacques Roy (2003a) et le dossier sur la réussite scolaire au collégial (mai 2001) parus dans *Pédagogie collégiale*; l'article de Céline Saint-Pierre (2003) et l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1999) intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.

L'étude aborde également un élément clé de l'apprentissage, soit la motivation à apprendre. Finalement, notre perspective est longitudinale car elle prend en compte l'évolution des aspects de la motivation, examinés chez les mêmes élèves au cours des trois premières sessions de leur programme d'études.

1.1.4 La délimitation du problème et l'ampleur de la recherche

De manière à pouvoir offrir une formation adaptée aux filles et aux garçons du collégial, en vue d'une insertion sociale réussie et pour un plein épanouissement personnel, il est nécessaire d'actualiser la compréhension de leur univers, notamment par une meilleure connaissance de la motivation en contexte scolaire pour chacun des deux sexes. La réussite des garçons et des filles au collégial reste en deçà des objectifs visés. L'apprentissage différencié des garçons et des filles représente un domaine de recherche dont l'approfondissement poussé apparaît avantageux. Une meilleure connaissance de la motivation en contexte scolaire chez les garçons et les filles contribuerait à inspirer des pistes d'intervention en vue d'une meilleure réussite des unes et des autres.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des études de nature qualitative et interprétative. D'une durée de deux ans, cette recherche analyse l'évolution d'une cohorte d'élèves inscrits en *Sciences humaines* en ce qui concerne leur motivation scolaire. Trois séries d'entrevues réalisées en petit groupe sont complétées par les réponses à un questionnaire ainsi qu'à trois échelles de mesure portant sur la motivation scolaire.

1.2 L'état de la question

Dans cette section portant sur l'état de la question, nous exposons d'abord trois recherches québécoises qui ont comparé garçons et filles sur le plan de la réussite scolaire, et ce, aux trois premiers ordres d'enseignement, afin d'illustrer le développement précoce et continu des attitudes face à la réussite scolaire. Nous examinons ensuite cinq études réalisées dans le réseau collégial qui ont mis en relief les différences entre garçons et filles quant à la motivation et aux attitudes face à l'étude.

1.2.1 Trois recherches sur les différences entre garçons et filles quant à la réussite scolaire

La réussite au primaire

La recherche de Gagnon (1999) portait sur des jeunes de cinquième année et visait à examiner le phénomène de la meilleure réussite des filles dès le primaire. L'échantillon comprenait 45 élèves qui ont été répartis selon le sexe, le milieu socio-économique et le calibre scolaire. Chaque élève a été rencontré en entrevue individuelle alors que les parents de ces enfants étaient interviewés peu après. L'objectif principal était de comprendre le rapport à l'école des garçons et des filles à partir de leurs propres points de vue. Alors que la majorité des filles affirment aimer l'école, l'ensemble des garçons disent l'aimer peu ou pas du tout. Dans leur relation avec l'enseignant ou l'enseignante, les filles faibles sur le plan scolaire se conduisent généralement bien; quant aux garçons faibles, ils sont totalement démotivés et perturbent la classe. Les filles s'estiment selon leurs résultats scolaires et comparent leurs résultats entre elles, alors que les garçons ont des

activités autres que l'école pour se valoriser et s'investissent moins à l'école. Une des conclusions importantes de l'étude soutient que les garçons seraient avantagés s'ils ne s'enfermaient pas dans les limites imposées par la culture masculine, alors que la culture développée par les filles vise l'émancipation des rôles sociaux². Pour notre propre étude, nous avons retenu l'importance du concept de stéréotypes sexuels et, sur le plan méthodologique, l'utilisation de l'entrevue, ainsi que la prise en compte du calibre scolaire pour une analyse plus nuancée des propos recueillis chez les élèves.

La représentation de l'école au secondaire

Dans le but, entre autres, de comprendre les raisons du fait que davantage de filles que de garçons réussissent à l'école, Bouchard (2003) a notamment comparé les témoignages de garçons en difficulté et de garçons performants. Comme elle le mentionne, « cette approche permet de tenir compte des différences entre les garçons, plutôt que de les considérer comme un groupe homogène » (p. 36). L'analyse consultée dans l'article touche à la représentation que ces garçons se font de l'école et à la perception qu'ils ont de leurs enseignants et de leurs enseignantes. D'une manière globale, les élèves performants ont une représentation largement positive de l'école et un rapport à l'autorité beaucoup plus harmonieux que les garçons en difficulté qui, eux, se font plutôt une représentation négative de l'école. L'auteure conclut son texte en rappelant que la variable pédagogique, bien que centrale, ne doit pas être surestimée car d'autres contraintes extérieures à l'école influencent la réussite scolaire, telles l'implication parentale, l'origine sociale et les sous-cultures de masculinité.

La principale faiblesse relevée dans cette étude est le nombre réduit d'élèves qui composent l'échantillon, soit 20 garçons (9 en difficulté, 3 considérés moyens, 8 performants), compte tenu que l'on couvre les cinq années du secondaire : ce petit nombre limite les possibilités de transférabilité des résultats. De plus, la représentation de l'école est abordée sous un angle qui semble demeurer assez général. Dans notre recherche, nous avons tenu compte des deux limites mentionnées ci-dessus en établissant un échantillon suffisant et en couvrant de façon méthodique les dimensions essentielles rattachées à la motivation scolaire. Nous avons toutefois retenu l'idée de la chercheuse de comparer des garçons en difficulté et des garçons performants, de manière à ne pas présenter les garçons comme un groupe homogène³; cette manière de faire a aussi été appliquée aux filles qui ont également été classées en deux sous-groupes en fonction de leur rendement scolaire. De plus, nous avons pris quelque peu en considération des facteurs de réussite extérieurs à l'école, tels que le niveau socio-économique des parents et leur engagement dans les études de leur enfant.

² L'enquête de Bouchard et St-Amant (1996), menée auprès de 2 249 élèves de troisième secondaire issus de 24 écoles réparties sur tout le territoire québécois et visant à examiner le phénomène de la meilleure réussite scolaire et le moindre décrochage des filles, concluait également qu'un meilleur rendement scolaire, tant pour les garçons que pour les filles, passe par un affranchissement des modèles de sexe.

³ Rappelons la mise en garde similaire de Bernard (2003) que nous avons rapportée dans la section traitant de la définition du problème.

La réussite au collégial

Le rapport de recherche de Rivière, Sauvé et Jacques (1997), intitulé « Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite », présente la démarche suivie par les chercheurs pour appréhender le phénomène de la réussite à partir des croyances que les élèves entretiennent face à la réussite. Dans la collecte de données, les auteurs de cette recherche d'approche qualitative d'inspiration phénoménologique ont d'abord utilisé un questionnaire auprès d'élèves en *Sciences humaines* (n = 81) pour ensuite réaliser des entrevues en profondeur (n = 20). Les chercheurs ont relevé une typologie de croyances en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle et des conditions féminine et masculine : 1. Répulsion, 2. Résignation, 3. Utilisation, 4. Actualisation, 5. Harmonisation. Alors que les croyances des deux premiers types se retrouvent chez les élèves les plus faibles, celles se rapportant aux deux derniers types sont le fait des élèves les plus forts, la majorité des élèves entretenant des croyances du troisième type. Si les filles ont des conceptions moyennes ou élaborées des trois genres de réussite, la majorité des garçons entretiennent des conceptions élémentaires.

Des éléments de cette recherche réalisée dans un cadre qualitatif ont guidé notre propre démarche méthodologique, notamment la séquence questionnaire-entrevues en profondeur et la distinction entre élèves faibles et forts. À la différence toutefois de cette recherche où toutes (sauf deux) les entrevues individuelles furent menées par des élèves du programme *Techniques de recherche, enquête et sondage*, nous avons réalisé nous-mêmes la totalité des entrevues, en compagnie de notre cochercheuse Josée Paradis, compte tenu que les notes prises lors de ces entrevues influencent de manière déterminante l'analyse subséquente du matériel (Deslauriers, 1991, p. 60).

1.2.2 Cinq études abordant les différences de motivation entre garçons et filles au collégial

Les traits distinctifs des filles et des garçons

En vue d'apporter un éclairage nouveau sur les causes possibles de la supériorité des filles sur le plan scolaire, les résultats de l'étude de Terrill et Ducharme (1994) mettent en évidence ce qui distingue filles et garçons quant aux attitudes et aux comportements à l'égard des études. Voici quelques-unes des principales différences observées. Les filles : « aiment davantage étudier, elles consacrent beaucoup plus de temps à leurs devoirs et à leurs leçons, elles aspirent en plus grand nombre à des études universitaires, elles utilisent davantage la bibliothèque, elles sont plus nombreuses à effectuer des lectures et des travaux scolaires non obligatoires, et elles pratiquent plus d'activités culturelles compatibles avec les apprentissages scolaires, comme la musique, les concerts, le théâtre, les jeux intellectuels, etc. » (p. 274). Par ailleurs, les garçons auraient des attitudes négatives envers les études, invoquant davantage que les filles le manque de motivation et de discipline. Selon les auteurs, ces différences illustrent un plus fort investissement ou engagement dans les études chez les filles.

Dix ans plus tard, Gingras et Terrill (2006) ont complété l'étude précédente en comparant, notamment, les caractéristiques des élèves de la cohorte 2002 à celles de leurs aînés de 10 ans. En ce qui concerne le facteur sexe, l'écart entre les moyennes générales du secondaire (MGS) s'est maintenu dans le cas des deux échantillons de l'étude : 77 pour les filles et 75 pour les

garçons en 1992, 79 et 77 respectivement pour les élèves de la cohorte 2002. Les taux de réussite et de diplomation sont également différents. Par exemple, 76 % des étudiantes de la cohorte 1992 ont obtenu leur D.E.C. alors que seulement 66 % de leurs confrères l'ont obtenu. L'autre exemple porte sur les élèves de la cohorte 2002 : 67 % des filles avaient réussi tous leurs cours de première session, mais seulement 50 % chez les garçons. Les auteurs de la recherche ont d'ailleurs pu constater qu'il y avait un lien significatif entre le degré de motivation et la réussite en première session. Gingras et Terrill (2006) suggèrent dans leur conclusion d'effectuer une recherche du même type sur des élèves qui ont commencé leurs études collégiales, afin d'examiner l'évolution de plusieurs caractéristiques – notamment la motivation – après une session passée au collégial.

Les modifications de la motivation dans la première session d'études

Karsenti et Thibert (1994) ont étudié l'influence du genre⁴ sur les modifications dans la motivation d'élèves de cégep, à l'intérieur d'une session d'études. Dans la première semaine de la session d'études, 2 434 cégépiens⁵ ont complété l'Échelle de Motivation en Éducation et ils l'ont remplie de nouveau trois mois plus tard. Parmi les différences significatives entre filles et garçons : une autodétermination plus grande chez les filles quant à la motivation intrinsèque (s'engager dans une activité pour la satisfaction qui en découle) et une moindre baisse de la motivation chez les filles après trois mois. Pour notre projet, l'utilisation de cet instrument d'évaluation de la motivation scolaire validé nous est apparue pertinente comme mode complémentaire de collecte des données.

Les modèles de sociabilité différents selon le sexe

Dans son étude exploratoire auprès des élèves du Cégep de Sainte-Foy portant sur les logiques sociales qui conditionnent la réussite, Roy (2003b) met en évidence que des modèles de sociabilité différents selon le sexe influencent la réussite. Les filles sont plus motivées que les garçons et les motifs d'abandon diffèrent selon le sexe : absence d'intérêt et volonté de se réorienter chez les garçons, « surcharge » de travail chez les filles. L'auteur fait l'hypothèse que les garçons seraient plus individualistes, moins « conformistes » dans leurs rapports avec le milieu scolaire alors que les filles seraient plus perméables à leur entourage. L'utilisation des réseaux sociaux serait également différente : « les filles utiliseraient leurs réseaux sociaux à des fins d'entraide scolaire, entre autres, alors que l'aspect ludique caractériserait le rapport des garçons à leurs réseaux sociaux » (p. 88).

Les garçons et les mesures d'aide en français

La recherche de Lapostolle, Massé et Pinho publiée en 2003 dresse, notamment, le profil motivationnel en français de garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante au moment de l'entrée à l'enseignement collégial. Les garçons sont moins motivés que les filles à

⁴ Dans les écrits scientifiques anglo-saxons en sciences humaines, on utilise le terme « genre » depuis des dizaines d'années, le terme « sexe » désignant l'appartenance sexuelle déterminée biologiquement et anatomiquement, alors que le terme « genre » se rapporte aux aspects comportementaux reconnus socialement et culturellement comme masculins ou féminins (Lajoie, 2003, p. 26). Comme le résume Leach (2003) : « These terms [sex and gender] are not interchangeable. One is biologically determined and the other socially determined. » (p. 16)

⁵ Âgés en moyenne de 19 ans, 1 597 filles et 837 garçons provenant d'un cégep de la région de Montréal.

s'améliorer en français et ce degré de motivation constitue un élément essentiel pour prédire la note obtenue au terme du cours. Selon les auteurs, « il est nécessaire qu'ils [les garçons] perçoivent comme *élevé* ou *très élevé* ce degré de motivation à s'améliorer en français pour obtenir la note de passage » (Lapostolle, Massé et Pinho, hiver 2005, p. 36). Plusieurs autres différences entre garçons et filles sont relevées, telles que les buts d'apprentissage et de performance que l'élève se fixe et les stratégies d'apprentissage utilisées. La distinction entre buts d'apprentissage et de performance, de même que la variété des types de stratégies d'apprentissage utilisées, font également partie des aspects abordés dans notre étude. L'interrogation par questionnaires et les entrevues en groupes restreints représentent, par ailleurs, des moyens de collecte de données utilisés qui ont inspiré notre propre démarche de recherche.

1.2.3 Les orientations retenues dans notre recherche

Les études mentionnées inspirent des angles d'analyse et apportent des indications pour l'examen de la motivation scolaire chez les filles et les garçons du collégial. Parmi les orientations retenues dans notre recherche, soulignons en particulier le choix d'aborder la motivation en fonction de plusieurs facteurs reliés entre eux, la distinction entre élèves forts et faibles, l'adoption d'une perspective longitudinale ainsi que l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données telles que l'entrevue, le questionnaire et des instruments d'évaluation de la motivation scolaire validés.

1.3 Les objectifs de la recherche

Cette dernière section du chapitre énonce l'objectif général de la recherche et les objectifs particuliers.

L'objectif général de la recherche consiste à comparer la motivation en contexte scolaire chez les filles et les garçons inscrits en *Sciences humaines* au collégial, et ce, au cours des trois premières sessions de leur programme d'études.

Les objectifs particuliers se formulent comme suit :

- Décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation chez les filles et chez les garçons;
- Dégager les convergences et les divergences entre les filles et les garçons;
- Mettre en évidence les convergences et les divergences entre les élèves forts et les élèves faibles sur le plan scolaire.

Chapitre 2

Le cadre conceptuel et méthodologique

Le présent chapitre se divise en deux parties. Nous mettons d'abord en relief les grandes lignes du cadre conceptuel, en particulier la présentation d'un modèle de motivation en contexte scolaire. Nous exposons ensuite le cadre méthodologique, notamment par la description des instruments de collecte des données.

2.1 Le cadre conceptuel

La revue de littérature sur les écrits et les recherches ayant pour thème les différences entre garçons et filles, en ce qui concerne l'apprentissage et la motivation en contexte scolaire, telle qu'elle a été réalisée dans le premier chapitre, nous amène à définir les deux principaux concepts qui servent de références dans notre propre recherche : le concept d'apprentissage scolaire, ainsi que la notion de dynamique motivationnelle, la motivation étant la dimension reliée à l'apprentissage que nous avons retenue pour notre recherche.

2.1.1 L'apprentissage scolaire

Après avoir présenté les principales conceptions de l'apprentissage qui prévalent actuellement et une définition générale de l'apprentissage humain, Vienneau (2005) propose une définition de l'apprentissage scolaire :

« L'apprentissage scolaire est le processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte. L'apprentissage est un processus cumulatif, toute nouvelle connaissance venant enrichir la structure cognitive de l'apprenant. C'est aussi un processus de nature culturelle et multidimensionnelle dans lequel toutes les dimensions de la personne sont engagées en vue de l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. » (p. 13)

Cette définition se base sur les principes issus d'une conception cognitive de l'apprentissage (Tardif, 1992) et d'une perspective constructiviste (Raymond, 2005). Elle cadre adéquatement avec le paradigme actuel au collégial.

Selon Vienneau, les facteurs internes de l'apprenant constituent les déterminants fondamentaux de l'apprentissage scolaire. Cet auteur présente le modèle de Landry et Robichaud (1985, dans Vienneau, 2005) qui regroupe les nombreuses variables en quatre facteurs internes essentiels de l'apprentissage scolaire : le facteur de l'aptitude, les apprentissages acquis, la disposition affective et la disposition cognitive. Parmi les éléments reliés à la disposition affective, la motivation est à souligner¹ puisque, selon Vienneau (2005), « pour plusieurs, la motivation à apprendre demeure *le* facteur capital du rendement scolaire » (p. 41).

¹ Notons que le thème « motivation » correspond à l'un des deux thèmes (l'autre étant le rendement) qui dominent le discours sur la réussite, selon une analyse de premier niveau réalisée à partir des propos de 171 participants au forum virtuel, dans le cadre du premier colloque du Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec tenu en avril 2004 (Baby, p. 9, *in* DeBlois, 2005). Dans l'étude de Bousquet (2005), la motivation se situe au cœur de la

Parmi les différents sujets reliés au thème de l'apprentissage scolaire, nous retenons pour notre propre recherche celui de la motivation, à cause de son importance parmi les facteurs explicatifs du rendement scolaire et de son caractère prioritaire au sein des préoccupations reliées à la réussite éducative. Rappelons que notre recherche vise à comparer la motivation chez les garçons et chez les filles inscrits en *Sciences humaines* au collégial. La prochaine section présente un modèle de motivation en contexte scolaire sur lequel nous nous appuyons dans notre démarche de recherche.

2.1.2 La dynamique motivationnelle

Par son degré d'élaboration et sa mise en relief de la dynamique motivationnelle, le modèle de motivation en contexte scolaire proposé par Viau (1994) nous apparaît un modèle approprié pour notre étude. La définition du chercheur de la motivation en contexte scolaire est la suivante : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève 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 but » (p. 32). Son modèle de motivation en contexte scolaire illustre cette définition et il consiste en une composante contextuelle et en sept composantes relatives à l'élève qui, en interaction, amènent la dynamique motivationnelle. Présentons brièvement les composantes du modèle et la dynamique motivationnelle.

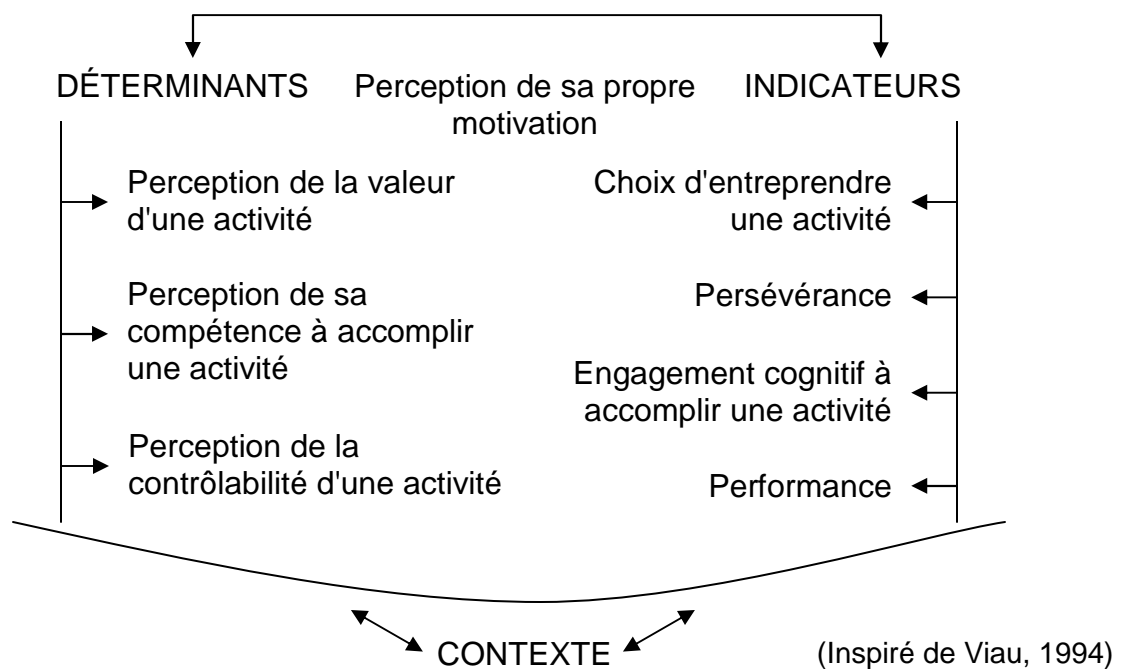
Le contexte correspond aux activités d'enseignement et d'apprentissage chez l'élève. Les déterminants sont les composantes de la motivation directement influencées par le contexte : dans le modèle, il s'agit de la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage proposées. Viau retient trois types de perception qui influencent particulièrement la motivation en contexte scolaire : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. Il est à noter que nous ajoutons au modèle une composante supplémentaire, soit la perception de sa propre motivation : les élèves se réfèrent spontanément à leur propre motivation dans leurs propos et, à ce titre, il apparaît pertinent d'en tenir compte étant donné son impact potentiel dans la dynamique motivationnelle. Les autres composantes sont les indicateurs qui mesurent le degré de motivation d'un élève (le choix d'entreprendre une activité, la persévérance et l'engagement cognitif à l'accomplir) qui, de concert, influencent un dernier indicateur, soit la performance de l'élève. La figure 2.1 présente les composantes du modèle de la motivation en contexte scolaire.

La dynamique motivationnelle se compose de trois relations. La première relation relie les déterminants et les indicateurs : la façon dont un élève se perçoit en rapport avec des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'y engager et de persévérer jusqu'au niveau de performance qu'il souhaite atteindre. La seconde relation s'effectue entre les quatre types de perception mentionnés : celles-ci s'influencent mutuellement. La relation entre les indicateurs constitue la troisième des relations.

représentation sociale du personnel enseignant en *Sciences humaines* à l'égard des élèves au premier trimestre collégial. La motivation en contexte scolaire est centrale pour plusieurs auteurs : facteur qui optimise l'apprentissage (Archambault, 2000, p. 22-26); rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite ou l'échec scolaires (Boutin et Daneau, 2004, p. 50); place prépondérante dans une approche par compétences (Scallon, 2004, p. 93).

Tous les éléments du modèle sont décrits en détail dans l'ouvrage de Viau. Nous nous sommes limités à l'essentiel pour les besoins de notre présentation. Pour une compréhension plus approfondie du modèle proposé, il est avisé de consulter Tardif (1992) qui, dans le chapitre consacré à la motivation scolaire, aborde la dynamique motivationnelle dans des termes semblables, notamment les trois systèmes de perception et le caractère systémique de la motivation scolaire². Le modèle de motivation scolaire de Barbeau, Montini et Roy (1997) complète adéquatement la connaissance sur les facteurs en cause dans la motivation scolaire selon l'approche sociocognitive.

FIGURE 2.1
Modèle de la motivation en contexte scolaire



2.2 Le cadre méthodologique

2.2.1 La recherche qualitative et interprétative

Notre recherche correspond à ce qu'il est convenu de nommer la recherche qualitative/interprétative car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. La définition permet de situer ce type de recherche : « La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche

² Il est intéressant de constater qu'un professeur du collégial, Richard Moisan du Cégep de Sherbrooke, proposait il y a quelques années (Moisan, 2001) un guide de planification en vue de circonscrire les principales variables de la motivation dont les principes sont tirés de l'ouvrage de Tardif.

les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail. » (Denzin et Lincoln, 1994, dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174)

2.2.2 La population et l'échantillon

La population comprend tous les garçons et filles qui débutent leurs études collégiales au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu dans le programme de *Sciences humaines* à l'automne 2006; ces élèves représentent la cohorte dont nous avons étudié la motivation en contexte scolaire au cours de trois sessions consécutives, soit à l'automne 2006, à l'hiver 2007 et à l'automne 2007. Ce programme préuniversitaire comprend un grand nombre d'élèves, répartis assez également entre filles et garçons³, et il constitue un bassin de choix pour qui veut comprendre la dynamique motivationnelle en contexte scolaire étant donné les problèmes de motivation assez fréquents habituellement éprouvés par les élèves de ce programme.

Certains éléments de l'expérience professionnelle des deux chercheurs les prédisposent à saisir adéquatement la signification des données colligées au cours de la recherche auprès des élèves du programme. Mentionnons-en quelques-uns. Le chercheur principal œuvre dans ce programme d'études depuis plus de trente ans, principalement à titre de professeur de psychologie mais également comme chercheur depuis une quinzaine d'années; cette expérience prolongée a été très utile pour le déroulement de la recherche et la compréhension des données. Sa dernière recherche (Boisvert, 2007 et 2006) qui a porté sur les représentations sociales des garçons en *Sciences humaines* a également ouvert des pistes de réflexion sur la thématique de l'apprentissage et de la motivation dans ce programme d'études. Quant à la cochercheuse, Josée Paradis, son expérience de travail avec les élèves du programme concerné l'a amenée à en développer une connaissance approfondie, ce qui constitue un atout certain pour la bonne marche de la présente recherche : professeure de psychologie dans le programme depuis une quinzaine d'années, responsable des contrats de réussite pour les élèves qui en font partie, formatrice et responsable du Centre d'aide en méthodologie fréquenté notamment par les élèves de *Sciences humaines* et, finalement, chercheuse et auteure d'une étude (Paradis, 2000) portant sur les élèves en échec après une première session de collégial.

Pour la partie de la collecte de données faisant appel à l'entrevue, nous avons constitué un échantillon intentionnel dont le double critère d'échantillonnage reposait sur le sexe et sur la performance scolaire. Nous avons retenu un groupe d'une soixantaine d'élèves pour les entrevues de groupe, divisé en deux sous-groupes égaux de garçons et de filles et comprenant chacun un nombre équivalent d'élèves forts et d'élèves faibles, selon le critère de calibre scolaire utilisé⁴; les élèves provenaient des trois profils d'études (Administration et économie, Individu et

³ Dans le nombre d'inscriptions de la session automne 2006 pour le programme de *Sciences humaines*, au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, la répartition des 294 élèves était la suivante : 161 filles et 133 garçons. Leur répartition dans les trois profils d'études était comme suit : 18 filles et 37 garçons en Administration et économie; 107 filles et 56 garçons en Individu et société; 36 filles et 40 garçons en Ouverture sur le monde.

⁴ Le critère déterminant le niveau de performance scolaire, pour la première session, était la moyenne générale au secondaire (MGS) et, pour chacune des deux sessions suivantes, la cote R accumulée à la fin de la session précédente. À chacune des trois sessions, une moyenne pour les garçons et une moyenne pour les filles étaient établies pour chacun des trois profils d'études en *Sciences humaines* : les élèves sur la moyenne et au-dessus étaient

société, Ouverture sur le monde), et ce, en proportion de la distribution des élèves dans les trois profils. Ce nombre a diminué progressivement aux deuxième et troisième sessions, compte tenu en particulier des échecs, des abandons et des changements de programme. La participation aux entrevues se déroulait sur une base volontaire : si plusieurs élèves ont refusé de participer aux entrevues de première session, ceux qui y ont participé ont tous accepté, sans exception, de revenir à l'entrevue de la session suivante lors de notre demande à la fin de l'entrevue.

En ce qui concerne la collecte de données à partir de documents écrits, que nous avons fait remplir à l'automne 2006 et l'automne 2007, nous avons pu rejoindre une bonne proportion des élèves ayant débuté le programme à l'automne 2006 (la population). Lors de ces première et troisième sessions, nous allions dans les classes pour leur faire remplir l'un des tests de mesure de la motivation (le TSIMS : voir la description plus loin), ce qui nécessitait environ une période de cours. Pour ne pas empiéter davantage sur le temps d'enseignement des professeurs collègues qui nous ouvraient leur porte de classe pour la passation du test, nous avons choisi de remettre à chacun des élèves une enveloppe contenant le questionnaire et les deux autres tests de motivation (voir la description plus loin), avec la consigne de les remplir et de remettre l'enveloppe à leur professeur au cours suivant. Le tableau 2.1 montre une conséquence prévisible d'une telle procédure : plus d'élèves ont rempli le TSIMS que le questionnaire et les deux autres tests de motivation.

TABLEAU 2.1
Spécification des méthodes de collecte de données
utilisées à chacune des trois sessions avec répartition des garçons forts (G+), garçons
faibles (G-), filles fortes (F+) et filles faibles (F-)

	SESSION 1 (automne 2006)				SESSION 2 (hiver 2007)				SESSION 3 (automne 2007)			
Nombre d'entrevues	20				15				18			
Sous-groupes	G+	G-	F+	F-	G+	G-	F+	F-	G+	G-	F+	F-
Nombre d'élèves rencontrés	19	16	17	16	13	7	10	9	14	4	13	7
Questionnaire (n)	23	19	36	26					12	2	23	12
Tests de motivation												
TSIMS (n)	29	19	54	41					21	10	28	16
ÉMÉ (n)	23	19	37	26					14	3	25	14
QBCS (n)	23	19	37	26					14	3	25	14

2.2.3 Les méthodes et les outils de collecte de données

Deux méthodes de collecte de données sont privilégiées : l'entrevue de groupe et les documents écrits qui comprennent le questionnaire à questions ouvertes et les trois tests de motivation. Cette utilisation de méthodes différentes vise à confronter les données colligées d'une certaine façon

considérés de calibre fort, ceux en dessous de la moyenne de calibre faible. Pour les entrevues, un petit nombre d'élèves ont changé de catégories aux deuxième et troisième sessions, passant du calibre fort au calibre faible ou vice-versa.

avec d'autres qui ont été obtenues de façon complètement différente : ce procédé de triangulation méthodologique assure une description plus complète du phénomène à l'étude. Voici une brève description des outils de collecte de données, soit le guide d'entrevue, le questionnaire et les tests de motivation.

Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue de groupe semi-dirigée, construit dans le but de faciliter l'expression verbale des élèves concernant les différentes composantes de leur motivation scolaire, comprend une phase d'introduction qui donne l'orientation générale de la recherche et incite les élèves à livrer le plus honnêtement possible leur vision des choses (« Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses »; « Ce qui est important, c'est que vous soyez francs et honnêtes »; « Ce que nous voulons, c'est de connaître le mieux possible vos opinions personnelles ») : cette façon de procéder semble avoir favorisé un climat favorable à l'expression des élèves. Nous débutons l'entrevue avec des questions sur leur contexte particulier, relatives à leur choix de programme et de profil d'études en *Sciences humaines* et au choix de carrière envisagé. Des questions précises et ouvertes étaient par la suite formulées sur chacun des déterminants ou indicateurs de la motivation, selon l'ordre suivant : perception de la valeur d'une activité, perception de sa compétence à accomplir une activité, persévérance, choix d'entreprendre une activité, engagement cognitif, performance et perception de la contrôlabilité de la tâche. Après avoir abordé tous ces thèmes, nous posons aux élèves des questions générales sur les indicateurs et les déterminants de leur motivation scolaire, de manière à saisir le mieux possible la perception qu'ils ont de leur propre motivation scolaire.

Le questionnaire

Le questionnaire, construit pour les besoins de la recherche, est bâti de manière à susciter l'expression des répondants sur les facteurs personnels reliés à la motivation scolaire. Il était demandé aux élèves de répondre à des questions larges et ouvertes. La première question se formule comme suit : « Dresse une liste des éléments qui te motivent [autre sous-question : « qui ne te motivent pas »] à venir au collège ». La deuxième question est présentée en deux volets : « Sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très forte), peux-tu situer ta motivation actuelle au collège? Pourquoi? ». En général, dans les réponses aux questions à développement, chaque sous-question comprenait entre une et six lignes.

Les tests de motivation

Voici une brève description des trois tests de motivation qui ont été choisis en fonction des objectifs à atteindre dans notre recherche.

Le Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS), mis au point par Denise Barbeau (1994), comprend deux sections. La première, composée de 65 questions avec échelle à choix de réponses en cinq points, examine des indicateurs de la motivation scolaire tels que la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ses connaissances ainsi que des déterminants comme les stratégies autorégulatrices, l'engagement cognitif et la participation. La seconde partie comprend 18 questions sur la perception attributionnelle (À quoi j'attribue ma réussite ou mon échec à cette situation), en utilisant une procédure de réponses semblables à la première partie, tout en demandant d'identifier la cause principale pour chacune des six

situations présentées. Ce test répond aux caractéristiques de validité de contenu (entre autres, par jugement d'experts) et de construit et il répond aux exigences relatives à la fidélité.

L'Échelle de motivation dans les études (ÉMÉ), développée par Vallerand et ses collaborateurs (1989) pour les études collégiales, est un instrument basé sur une théorie d'autodétermination. Cet instrument se présente sous la forme de 28 items répartis en 7 sous-échelles comprenant chacune 4 items, sur lesquels l'élève prend position sur une échelle en 7 points. Ce test examine trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), trois types de motivation extrinsèque (identifiée, introjectée et à régulation externe) et l'« amotivation ». Sa validité de construit s'appuie sur une série d'analyses corrélationnelles entre les sept sous-échelles, sa validité concomitante repose sur des corrélations avec d'autres construits psychologiques en éducation tels que l'intérêt et la satisfaction, et sa validité prédictive réside dans sa capacité à prédire un comportement de décrochage au cégep. Sa fidélité s'établit sur une corrélation test-retest de 0,75 sur un intervalle de un mois.

Le Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS), construit par Bouffard et ses collaborateurs (1998), comprend 22 énoncés à propos desquels l'élève prend position sur une échelle en 6 points, en se référant à un cours particulier qu'il est en train de suivre, soit un cours de sociologie, un cours d'administration ou un cours de psychologie en ce qui a trait à notre recherche. Ce questionnaire évalue les buts de maîtrise (8 items), les buts de performance (7 items) et les buts d'évitement (7 items). La validité de contenu repose sur des coefficients de cohérence interne et la validité de construit est axée sur une analyse factorielle qui confirme le modèle à trois facteurs, soit que ces types de buts représentent des construits distincts. Quant à la validité concomitante, elle s'exprime par une validité convergente avec l'Échelle de motivation dans les études : buts de maîtrise (motivation intrinsèque), buts de performance (motivation extrinsèque), buts d'évitement (« amotivation »). La fidélité est vérifiée par une stabilité temporelle jugée très satisfaisante, sur un intervalle de quatre ou cinq semaines, avec une corrélation test-retest de 0,84 pour les buts de maîtrise et de 0,81 pour les buts de performance et les buts d'évitement.

La complémentarité

Le questionnaire, les tests de motivation et le guide d'entrevue sont des outils de collecte de données qui nous apparaissent complémentaires. Le questionnaire, rempli individuellement, donne des réponses écrites à des questions générales. Les trois tests relatifs à la motivation scolaire sont des instruments d'évaluation validés qui fournissent des données quantitatives, permettant ainsi des comparaisons statistiques entre les garçons et les filles et entre les forts et les faibles. La cinquantaine d'entrevues réalisées en petit groupe portent sur des questions plus précises et constituent un lieu d'interactions stimulant pour l'expression des élèves. Les trois types d'outils de collecte de données fournissent des données quantitatives et qualitatives et ils font appel à une passation individuelle ou collective : ces caractéristiques permettent de remplir le critère de triangulation méthodologique.

Le corpus

Le corpus comprend donc l'enregistrement sonore et la transcription écrite complète des entrevues de groupe ainsi que les réponses au questionnaire et aux tests de motivation. Signalons

que les données d'entrevue ont été recueillies au cours de chacune des trois premières sessions – chaque fois à partir de la mi-session – alors que celles des documents écrits, soit le questionnaire et les trois tests de motivation, l'ont été seulement aux première et troisième sessions. De plus, les élèves interviewés aux sessions 2 et 3 font partie de ceux qui ont participé à l'entrevue initiale de la session 1, et ceux qui ont rempli le questionnaire et les tests de motivation à la session 3 avaient déjà rempli ceux de la session 1. Nous présentons les questions posées en entrevue à l'annexe 1, le questionnaire sur la motivation scolaire à l'annexe 2 et la description des mesures du TSIMS à l'annexe 3. Le tableau 2.1 présente les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche pour chacune des trois sessions, avec la répartition des élèves selon le genre et le calibre scolaire.

2.2.4 Les opérations choisies pour l'analyse

Une démarche inductive a présidé à l'analyse des données. Boutin (1997) souligne le fait que l'analyse des données s'appuie sur une bonne connaissance de la technique d'analyse de contenu à propos de laquelle existent plusieurs ouvrages (parmi ceux qu'il mentionne : Bardin, 1977; Landry, 1992; L'Écuyer, 1989). Les opérations d'analyse, telles qu'elles sont présentées par plusieurs chercheurs spécialisés dans la recherche qualitative (Boutin, 1997; Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1999), comportent plusieurs étapes. D'abord, le codage : comme le mentionne Deslauriers (1991), « Dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage. Cette opération désigne le *découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement.* » (p. 70) La mise à jour de catégories, par un procédé de déconstruction et de reconstruction des données, constitue une autre étape. Les liens entre les catégories permettent d'identifier des thèmes. L'objectif final de l'analyse consiste à produire une synthèse explicative des données recueillies. L'étape ultime de la recherche demeure de mettre en relief ce que l'on a appris sur le phénomène à l'étude, de comparer ces connaissances à ce que l'on sait déjà et de spécifier la contribution de notre recherche à l'avancement des connaissances dans le domaine concerné.

2.2.5 Les critères méthodologiques

Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative, appelés critères méthodologiques par Savoie-Zajc (2000), se nomment différemment de ceux de la recherche quantitative : crédibilité plutôt que validité interne, transférabilité en remplacement de validité externe, fiabilité plutôt que fidélité et confirmation au lieu d'objectivité. Considérons brièvement chacun de ces critères, en fournissant une définition sommaire avancée par l'auteure et en mentionnant un ou plusieurs moyens pour y répondre dans notre projet de recherche.

La crédibilité (« les acteurs se retrouvent dans le sens décrit de leur réalité ») sera atteinte par l'engagement prolongé du chercheur au collègue et par la triangulation des méthodes (plus d'un mode de collecte des données). La transférabilité (« les résultats de l'étude peuvent être adaptés, aidant ainsi l'utilisateur des résultats de la recherche à mieux comprendre son contexte ») sera remplie au moyen d'une description riche du milieu et du contexte de la recherche – notamment les caractéristiques de l'échantillon – et la tenue d'un journal de bord par le chercheur, sorte de « mémoire vive » de la recherche. La fiabilité (« il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude ») sera atteinte par la tenue d'un journal de bord et par la triangulation du

chercheur au cours de laquelle « le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche et discute avec quelqu'un d'autre qui questionne les décisions prises au cours de la recherche » (p. 195). La confirmation (« les données produites sont objectives ») sera remplie par la justification des instruments de collecte de données, par la clarification et l'application judicieuse des approches d'analyse et par la vérification externe des données. Sur ce dernier critère, afin de contrer les limites reliées aux préconceptions du chercheur dans l'analyse des entrevues de recherche, Boutin (1997) recommande de « faire appel à une quotation (*sic*) effectuée par deux ou plusieurs personnes indépendamment les unes des autres » (p. 141).

2.2.6 Les considérations éthiques

Le respect des participants à la recherche requiert que les principes déontologiques soient suivis. La confidentialité des données a été assurée en conservant pour l'usage exclusif du chercheur et des personnes qui l'assistent tous les documents sonores et écrits recueillis dans le cadre de la recherche. L'anonymat des sujets a été préservé en substituant un symbole au nom des sujets, en omettant dans le rapport les données susceptibles de permettre l'identification d'un sujet et en s'abstenant de révéler l'identité des sujets, que ce soit dans le rapport de recherche ou des publications et communications en découlant. Quant à l'obtention du consentement libre et éclairé des sujets, ces derniers ont été adéquatement informés des objectifs du projet et des implications reliées à leur participation; ils ont signé un formulaire de consentement et pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment.



Deuxième partie
Analyse, discussion et synthèse



Chapitre 3

La motivation chez les garçons

Le chapitre trois présente les résultats reliés aux garçons pour chacune des composantes du modèle de motivation adopté dans notre recherche. Les résultats sont regroupés en quatre parties : le contexte, les déterminants, la perception de sa propre motivation et les indicateurs.

Les sources des données sont de deux ordres, soit les entrevues pour toutes les composantes à chacune des trois sessions et les questionnaires à questions ouvertes pour la composante « Perception de sa propre motivation » pour les première et troisième sessions. En ce qui a trait aux entrevues, rappelons que les garçons forts étaient au nombre de 19 à l'automne 2006, 13 à l'hiver 2007 et 14 à l'automne 2007; quant aux garçons faibles, leur nombre était de 16 à l'automne 2006, sept à l'hiver 2007 et quatre à l'automne 2007. Compte tenu du nombre limité d'élèves interviewés – particulièrement les garçons faibles aux deuxième et troisième sessions – il est avisé d'adopter une attitude de prudence quant à la signification à accorder aux résultats obtenus, le but étant davantage de faire ressortir des tendances que d'établir des certitudes. Quant aux questionnaires, les garçons forts étaient au nombre de 23 à l'automne 2006 et de 12 à l'automne 2007; en ce qui concerne les garçons faibles, leur nombre était de 19 à l'automne 2006 et de seulement deux à l'automne 2007.

Chaque composante sera abordée selon la même séquence. Les résultats des garçons forts seront d'abord présentés et, ensuite, ceux des garçons faibles. Suivra alors la comparaison entre les deux sous-groupes, en faisant ressortir les convergences et les divergences. Cette façon de faire sera appliquée pour chacune des trois sessions, soit l'automne 2006, l'hiver 2007 et l'automne 2007. Un tableau synthèse des résultats terminera la séquence. Il est à noter que des extraits d'entrevue, ou de questionnaire, serviront à illustrer plus concrètement les résultats présentés.

Voici des précisions sur la présentation des données. L'analyse de contenu a permis de dégager des catégories pour chacune desquelles un dénombrement a été effectué. Le nombre de fois qu'un élément de contenu apparaît, à tel moment et pour tel sous-groupe, est rapporté dans le texte sous la forme de chiffres précis ou, pour ne pas alourdir le texte, le plus souvent à l'aide de proportions. Ces fractions – par exemple la moitié, les deux tiers ou le quart – reflètent au plus près possible le rapport du chiffre au nombre total. Nous avons préféré utiliser les fractions plutôt que les pourcentages pour plusieurs raisons. D'abord, il s'agit d'une recherche qualitative visant à dégager des tendances, et non pas à confirmer ou à infirmer une hypothèse. Ensuite, le nombre d'élèves étant réduit, il n'apparaît pas approprié de faire appel à des pourcentages. En d'autres termes, le fait d'écrire 75 % pour communiquer l'idée qu'une catégorie est le choix de trois élèves sur quatre ne semble pas pertinent. D'ailleurs, lorsqu'un sous-groupe est composé d'un nombre inférieur à huit, nous utilisons les chiffres réels pour indiquer les proportions, par exemple deux sur sept, trois sur quatre ou un sur deux. Enfin, l'utilisation de fractions facilite les comparaisons entre des sous-groupes composés d'un nombre d'élèves différents, l'idée de proportions aidant à saisir les ressemblances et les différences : un écart de moins de un dixième est considéré comme une convergence, de un dixième et plus une divergence. Par conséquent, nous présentons systématiquement les données dans les tableaux en utilisant les fractions; à titre de rappel du nombre réel d'élèves, nous indiquons toutefois sous chacun des tableaux le nombre

d'élèves pour chaque session selon les modes de collecte de données adoptés, soit les entrevues et les questionnaires.

3.1 Contexte

Les questions portant sur le contexte concernent les raisons du choix de programme et de profil en *Sciences humaines*, ainsi que le ou les choix de carrière envisagés. Nous présentons les réponses principales pour chacune des trois premières sessions pour les garçons forts et les garçons faibles, en dégagant les convergences et les divergences entre les deux sous-groupes de garçons.

3.1.1 Automne 2006

Garçons forts

Plus du tiers des garçons forts choisissent leur programme et profil par intérêt pour les matières enseignées, et environ le même nombre à titre de préalables pour l'université. Près du tiers évitent les études en sciences ou dans une technique alors que, pour plus du quart des garçons interviewés, les études en *Sciences humaines* ne constituent qu'un deuxième choix. Quant au choix de carrière, un sur deux reste ouvert à plusieurs possibilités et plus d'un sur cinq ne vise pas un domaine relié aux sciences humaines.

« Moi, j'ai choisi ce programme-là parce que j'avais dans l'idée d'aller à l'université pour être professeur. Je ne le sais pas encore c'est quoi ma branche mais je savais que ce n'était pas des sciences ou des mathématiques, chimie ou technologie. Je m'intéresse beaucoup plus à l'humain, comment il peut agir, qu'aux machines. » 4M1+¹

« Bien, moi, à cause que je ne me voyais pas faire une technique de trois ans tout de suite, à cause que je voulais aller à l'université. Puis je ne voulais pas non plus aller dans sciences de la nature parce que ça avait l'air trop *tough*, puis ça ne me tentait pas de faire ça. Ça fait que je me suis dit : " je vais aller en *Sciences humaines*, Administration, parce que c'est quand même des maths puis je vais pouvoir aller à l'université avec ça, à peu près dans n'importe quoi sauf dans le domaine de la santé. " Ça fait que je me dis que c'était un choix polyvalent, même si je ne savais pas trop où m'en aller encore. » 2M8+

« Bien, moi, c'est parce que je savais déjà où je voulais m'en aller. Et en *Sciences humaines*, c'est le programme qu'il fallait que je prenne pour pouvoir aller dans le

¹ Le symbole 4M1+ comprend plusieurs éléments qui signifient ce qui suit :

- 1) Le chiffre 4 identifie le profil Individu et société; notons que le chiffre 2 réfère au profil Administration et économie et le chiffre 5 au profil Ouverture sur le monde.
- 2) M réfère au genre masculin.
- 3) Le chiffre 1 identifie l'élève numéro 1 dans son profil, ce classement se basant sur la moyenne générale au secondaire (MGS).
- 4) Le signe + veut dire que l'élève fait partie des forts quant à son calibre scolaire; le signe - le placerait dans les faibles sur le plan scolaire; les forts se situent en haut de la moyenne de la MGS pour les élèves de leur profil d'études, les faibles en bas de cette moyenne.

Il est à noter que l'usage des parenthèses qui encadrent un symbole, par exemple (5M10+) à l'hiver 2007, signifie qu'il y a eu un reclassement pour cet élève lors de la deuxième session : en se basant sur la cote R, à la suite des résultats accumulés au cours de la première session du collège, l'élève fait alors partie des faibles sur le plan scolaire. Dans le cas de (5M26-) à l'hiver 2007, ce dernier se classe parmi les forts à la deuxième session.

domaine que je voulais réaliser plus tard dans la vie. Moi, je suis en Administration et économie. Je veux devenir comptable. » 2M3+

« Bien, moi, je suis en *Sciences humaines*, profil Ouverture sur le monde. Puis, j'ai choisi ça pas par défaut, comme pas mal de gens le pensent, mais plus parce que ça englobait plein de cours qui me semblent être attrayants. Alors, je suis allé dans ça parce que c'est ce qui m'intéressait et que les sciences de la nature ça m'intéressait plus ou moins. Pour mes choix de carrière, c'est encore nébuleux mais il y a plein de possibilités comme politique, le droit, le journalisme, tout ce qui englobe en fait les sciences humaines. En fait, j'ai pas encore choisi, donc je suis là pour ça en fait. » 5M1+

« Bien, moi, je suis en *Sciences humaines* parce que, bien, j'aurais été en *Techniques policières* mais j'ai été refusé, j'ai été retranché après les tests physiques. Puis, il fallait que je m'inscrive dans un programme, puis je me suis dit que *Sciences humaines* c'était le meilleur programme pour moi. Parce que si je voulais continuer au cégep, puis après ça à l'université en criminologie, il fallait que j'aie dans un programme préuniversitaire. » 4M2+

« Bien, moi, je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire mais je savais que j'aimais pas les sciences. Ça fait que je suis venu en *Sciences humaines*. Je n'aurais pas été en sciences pures. » 2M10+

« Moi, j'ai choisi ça, la grosse raison c'est parce que je ne savais pas quoi faire. Ça fait que je ne voulais juste pas arrêter l'école totalement pendant un an pour pas arrêter totalement. Ça fait que je savais que ça convenait un peu à mes goûts. Puis, le profil Ouverture sur le monde, c'est surtout ça, pour ce que ça dit, « ouverture sur le monde », parler avec les gens. Puis, peut-être ce que je veux faire plus tard, c'est sûrement dans le tourisme, me diriger vers ça. » 5M10+

« Moi, j'avais essayé de m'inscrire en *Techniques policières* à Maisonneuve. J'ai été refusé faute de place. Il n'y avait plus de place. Ça fait que j'ai regardé ça, puis j'ai décidé de venir en *Sciences humaines* pour commencer mes cours de base. Puis, après ça, j'avais pensé retourner là-bas. Mais plus ça va, plus je pense que je vais aller en criminologie à la place. Puis, je suis en profil Individu. » 4M5+

« Je suis en Individu et société et j'ai choisi ça à cause que les sciences de la nature c'est pas ma force, je ne suis pas à ma place là-dedans. Puis, je vais sûrement aller en psycho ou en communication à l'université. » 4M14+

« Moi, j'étais pas encore sûr de mon choix de carrière. Donc, j'ai pris quelque chose qu'on m'a dit qui était général – profil Individu – ça je l'ai pris au hasard. » 4M8+

Garçons faibles

Plus du tiers des garçons faibles choisissent leur programme et profil par intérêt pour les cours et plus de la moitié y voient le préalable aux études universitaires. Il est à noter que, pour aucun des garçons faibles, le programme et le profil en *Sciences humaines* ne constituent un second choix. En termes de choix de carrière, ils se répartissent à peu près également entre des choix précis, des possibilités multiples et l'absence de choix; par ailleurs, aucun ne mentionne ne pas viser un domaine des sciences humaines.

« Bien, j'ai pris Administration, j'ai choisi Administration à cause que j'aimais beaucoup les mathématiques. Puis, aussi, je voulais un côté humain; c'est pour ça que je n'ai pas

été en *Sciences de la nature*. Puis, j'avais l'intention peut-être de prendre option biologie à ma session 2 pour m'en aller en psychologie. » 2M21-

« Bien, moi, j'ai choisi le programme de *Sciences humaines* parce que mes prochains choix universitaires, je ne suis pas trop sûr. J'ai choisi *Sciences humaines* aussi parce que je ne voulais pas de maths, c'est une matière qui me fait un peu horreur. J'ai choisi aussi ce programme-là pour les possibilités que ça m'offrait comme à l'université. Puis, j'ai choisi en particulier le profil Monde pour la raison que ce sont tous des sujets qui viennent me chercher : histoire, politique, des choses comme ça. » 5M28-

« Moi, je suis en *Sciences humaines*, Individu et société. Puis, je ne savais pas trop quoi faire. Je suis venu jouer au football. Puis, je voulais faire mes cours de base pour me décider un peu. » 4M23-

« Bien, moi, présentement j'étais sur le marché du travail. Puis, j'ai fait des démarches d'orientation pour retourner à l'école. Je ne savais pas dans quoi m'inscrire. Sauf que ma démarche a fini vers mai environ. Ça fait que j'étais en retard pour m'inscrire pour les techniques. Je voulais m'inscrire en *Techniques de travail social* mais, là, justement c'est déjà tout pris. Ça fait que j'étais venu en *Sciences humaines* pour m'avancer dans mes cours. Sauf que, là, j'hésite à soit aller à l'université ou soit prendre la technique l'an prochain. » 5M29-

« Moi, j'ai pris *Sciences humaines* parce que c'était le mieux adapté pour ce que je veux faire. Je veux être comptable agréé. Ça fait que je vais aller faire une maîtrise à l'université. Ça fait que j'ai pris *Sciences humaines*, Administration et économie. » 2M20-

« J'ai pris *Sciences humaines* parce que c'est des matières que j'aime, genre histoire, politique. Ça fait que c'est ça qui m'a amené à choisir ce programme-là. J'ai pris Ouverture sur le monde parce que ça semblait intéressant. Puis, sinon, je ne le sais pas trop qu'est-ce que je veux faire plus tard comme métier. Mais je sais que je veux aller à l'université. Puis, je vais sûrement trouver bientôt. » 5M27-

« Moi, je vais vous dire franchement, c'était pour boucher un trou parce que je n'ai pas été accepté la première fois en *Cinéma et communications*. Puis, moi, j'avais mes notes de français qui étaient trop basses. Ça fait que j'ai décidé de faire *Sciences humaines*, profil Monde, puis d'aller ensuite en communication, sûrement à l'université. » 5M33-

« Bien, moi, honnêtement, je ne savais pas quoi faire. Ça fait que je suis allé en *Sciences humaines*, Ouverture sur le monde. Puis, à la prochaine session, je change de programme pour aller en administration parce que je me suis plus dirigé. » 4M30-

Convergences et divergences

Les garçons faibles et forts se ressemblent quant à la proportion d'élèves qui affirment avoir choisi leur programme et profil par intérêt et comme préalables aux études universitaires. Ils diffèrent toutefois sur deux aspects. Environ un garçon fort sur quatre, et aucun garçon faible, mentionne que le programme de *Sciences humaines* représente un second choix. Environ un garçon fort sur cinq ne vise pas une carrière reliée au domaine des sciences humaines, alors qu'aucun garçon faible n'indique une telle chose. Les garçons forts sont proportionnellement deux fois plus nombreux que les faibles à envisager des possibilités multiples pour leur choix de carrière.

3.1.2 Hiver 2007

Garçons forts

Environ deux garçons forts sur trois déclarent que le programme et le profil leur conviennent et les intéressent; aucun n'évoque le programme de *Sciences humaines* comme un second choix. Près de la moitié ont modifié leur choix de carrière, depuis la session précédente, et plus du tiers disent avoir un choix de carrière précis; aucun ne mentionne ne pas viser une carrière reliée aux sciences humaines.

Programme et profil

« Jusqu'à date, je trouve ça assez correct. Je trouve que je suis dans mon élément. »
2M3+

« J'aime beaucoup faire des choses manuelles, du sport. J'ai pensé à une technique policière. » 2M3+

Carrière

« J'ai commencé mes cours de psychologie, c'est intéressant; tranquillement, je pense me diriger là-dedans. » 4M5+

Garçons faibles

Chez quatre des cinq garçons faibles qui donnent leur opinion sur les raisons du choix de programme et de profil – deux sur les sept n'ayant pas exprimé leur idée sur cet aspect –, l'intérêt pour le programme et le profil s'avère nul ou mitigé. De plus, quatre comptent suivre les cours du programme comme préalables à l'université ou, dans un cas, à un autre programme collégial. Sur les cinq qui se sont prononcés sur leur choix de carrière, deux affirment ne pas savoir, deux autres être ouverts à diverses possibilités et un seul mentionne avoir un choix précis.

Programme et profil

« Je ne pense pas vraiment que ça va me servir. J'ai juste pris ce cours-là parce que je n'avais pas vraiment l'idée de ce que je voulais faire à date. » 4M21-

« Sauf que, moi, je suis déjà un peu tanné de l'école. » 2M25-

Carrière

« Ça va se décider entre un cours de science politique, ou science politique et philosophie. Ou aller dans l'armée : ça va dépendre comment vont se passer mes trois prochaines sessions. » 5M28-

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles présentent plutôt des divergences, à l'hiver 2007, sur leur façon d'envisager leur programme et leur choix de carrière. Alors que la majorité des garçons forts manifestent de l'intérêt pour leur programme d'études, ce n'est pas le cas des garçons faibles qui se représentent leur programme davantage comme un préalable à d'autres études. Pour ce qui est de la carrière, les garçons forts sont proportionnellement plus nombreux à avoir un choix précis.

3.1.3 Automne 2007

Garçons forts

Au cours de la troisième session, environ deux garçons forts sur trois manifestent de l'intérêt pour leur programme et leur profil et, pour plus de la moitié, leur vision ne s'est pas modifiée depuis la session précédente. Pour ce qui est de leur choix de carrière, deux sur trois mentionnent un choix précis de carrière et plus de la moitié affirment avoir des choix différents de ceux de la session précédente.

Programme et profil

« Pour ce qui est du profil, je ne sais pas trop si j'ai bien choisi : j'y allais surtout pour les voyages. » 5M1+

« Moi, c'est un programme qui a un profil qui me rejoint parfaitement. J'adore l'histoire, je veux aller faire des voyages en Belgique. » 5M4+

« Je pense que c'est quand même un bon choix. Je ne regrette pas d'avoir pris ça quand même, malgré que c'est pas la joie. » 5M2+

« Oui, cela me convient, mais je commence à être écœuré. » 2M9+

« Ce n'est pas vers quoi je veux aller, sciences humaines. Donc, j'essaie encore de trouver ma voie. Je cherche encore. » 5M10+

Carrière

« Je désire m'en aller en urbanisme. Je ne savais pas où me diriger mais des gens m'ont fait réaliser que je devais m'en aller là-dedans. » 5M2+

« Je me dirige plus vers une technique que vers de longues études comme en psychologie sportive. J'aurais aimé ça mais je ne suis pas quelqu'un qui a le goût d'aller à l'école encore bien longtemps. » 5M10+

« J'ai pris la décision que j'allais en relations internationales à l'UQAM. Ça, ça m'intéresse beaucoup. » 5M6+

Garçons faibles

D'emblée, trois des quatre garçons faibles interviewés au cours de la troisième session expriment leur intérêt pour le programme de *Sciences humaines*; celui qui estimait ce programme inapproprié pour lui venait de changer de programme dans l'heure précédant l'entrevue. De plus, trois élèves ont des choix précis de carrière et le même nombre affirment ne pas avoir modifié leur choix de carrière par rapport à la session précédente.

Programme et profil

« Parce que *Sciences humaines* c'était inapproprié pour moi, je ne me plaisais pas là-dedans. » 5M33-

« Je pense que, oui, c'est le domaine pour lequel j'ai le plus d'intérêt. » 4M25-

Carrière

« J'ai changé pour m'en aller en informatique [...]. Je compte poursuivre à l'université en réseautique. » 5M33-

« Je pense aller en santé ou être prof de quelque chose, culture physique ou histoire. » 4M25-

Convergences et divergences

En cette troisième session, garçons forts et faibles convergent quant à leur intérêt pour le programme d'études en *Sciences humaines* ainsi que sur le choix précis de leur carrière. Ils diffèrent sur le fait qu'une proportion de deux garçons forts sur trois mentionnent apprécier leur profil d'études, alors qu'un seul garçon faible sur les quatre y fait allusion. Quant au changement dans le choix de carrière, par rapport à la session précédente, plus de la moitié des garçons forts font un choix différent, alors que trois des quatre garçons faibles n'ont pas changé sur ce point.

Le tableau 3.1 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Contexte ». Les mots clés utilisés dans le tableau, accompagnés des fractions pour spécifier la proportion, ont pour fin de fournir une vue d'ensemble des trois premières sessions; pour le détail, on peut se référer à l'analyse qui précède.

TABLEAU 3.1
Synthèse des résultats pour la composante « Contexte »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS (G+) Choix programme et profil	Par intérêt 1/3 Comme préalables 1/3 Évitement sciences ou techniques 1/3 Second choix 1/4	Par intérêt 2/3 Second choix : aucun	Par intérêt 2/3 Pas vision modifiée 1/2 Profil d'études apprécié 2/3
Choix carrière	Plusieurs possibilités 1/2 Pas domaine sciences humaines 1/5	Choix modifié 1/2 Choix précis 1/3 Pas domaine sciences humaines : aucun	Choix différents 1/2 Choix précis 2/3
FAIBLES (G-) Choix programme et profil	Par intérêt 1/3 Comme préalables 1/2 Second choix : aucun	Intérêt nul ou mitigé 4/7 Comme préalables 4/7	Par intérêt 3/4 Profil d'études apprécié 1/4
Choix carrière	Choix précis 1/3 Possibilités multiples 1/4 Non-choix 1/3 Pas domaine sciences humaines : aucun	Ne savent pas 2/7 Plusieurs possibilités 2/7 Choix précis 1/7	Choix précis 3/4 Pas choix différents 3/4
CONVERGENCES Choix programme et profil	Par intérêt 1/3 G+; 1/3 G-		Par intérêt 2/3 G+; 3/4 G-
Choix carrière	Comme préalables 1/3 G+; 1/2 G-		Choix précis 2/3 G+; 3/4 G-
DIVERGENCES Choix programme et profil	Second choix 1/4 G+; aucun G-	Par intérêt 2/3 G+ Comme préalables 4/7 G-	Profil d'études apprécié 2/3 G+; 1/4 G-
Choix carrière	Pas domaine en sciences humaines 1/5 G+; aucun G- Possibilités multiples 1/2 G+; 1/4 G-	Choix précis 1/3 G+; 1/7 G-	Choix différent 1/2 G+ Pas choix différent 3/4 G-

Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16

Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7

Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.2 Déterminants

Les déterminants, ou sources, de la motivation comprennent trois systèmes de perception dans le modèle utilisé, soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir une activité et la perception de la contrôlabilité d'une activité. Dans cette section, nous les abordons dans cet ordre.

3.2.1 Perception de la valeur d'une activité

Nous présentons les réponses des garçons, formulées à chacune des trois premières sessions, à propos de leur perception de la valeur d'une activité, plus spécifiquement ce que leur apporte le collège. Nous demandions aux élèves : « Jusqu'à maintenant, qu'est-ce que le fait de venir au collège vous a apporté? Quelle importance accordez-vous au fait de venir au collège et pourquoi? ».

Automne 2006

Garçons forts

Le plus grand nombre de réponses des garçons forts, pour environ la moitié des élèves, réfèrent aux attitudes ou habiletés personnelles développées au collège, telles que la gestion du temps, la discipline et l'autonomie. Pour près de la moitié d'entre eux, le fait d'établir de nouveaux contacts sociaux leur apparaît aussi un apport important de leur vie au collège. Quant aux nouvelles connaissances acquises durant les cours, cet aspect est mentionné par moins du quart des élèves.

« Ce que cela m'a apporté, je dirais plein de nouvelles connaissances. On parlait justement d'apprendre. Je me vois encore sortir du petit nid du secondaire. Puis, là, j'arrive ici. C'est gros, c'est sérieux, c'est pas mal plus sérieux. Il faut tout que je fasse moi-même. Puis ce que ça m'a apporté, bien, c'est ça, c'est une autonomie puis une plus grande connaissance, puis une certaine ouverture d'esprit aussi parce que, selon mes cours que j'ai eus, ça m'a apporté ça. » 4M1+

« Bien, moi, c'est surtout l'autonomie à cause qu'il y avait une grande différence, là. Surtout que, moi, j'allais dans un collège privé, ça fait que c'était bien encadré tout le temps. Puis, j'étudiais jamais non plus puis j'avais tout le temps des bonnes notes. C'était facile. Puis, là, j'arrive ici puis il faut que tu étudies, puis tout. Puis, là, c'est dur parce qu'il faut que tu te motives puis, avant, tu ne le faisais jamais, tu n'étais pas habitué. Puis, là, il faut que ça change. Ça fait que, ça, c'est des changements d'habitudes. C'est pour ça que c'est plus dur de commencer le cégep. » 2M8+

« Bien sûr, c'est comme les autres : les connaissances. Apprendre à connaître beaucoup de monde. Et aussi, vu que justement l'horaire est flexible, ça fait pas routinier. C'est plus à chaque semaine, c'est pas pareil. Tes devoirs, t'es pas obligé de les faire chaque jour. Le soir, tu peux faire autre chose que... Moi, en tout cas, mes devoirs je les fais beaucoup pendant le jour où j'ai des gros trous d'horaire. Ça apporte une vie de rythme un peu différent, plus intéressant que le secondaire. » 4M4+

« Moi, ça m'a apporté plus d'autonomie vu que l'horaire est plus varié et différent. Une journée de congé durant la semaine. Aussi, ça m'a apporté plus de connaissances, autant de personnes que de connaissances au sens propre; en fait, j'ai rencontré plus de gens. Ça

a accentué ma vie sociale. J'ai des cours plus variés et précis qu'au secondaire, donc c'est quand même plaisant d'avoir ces connaissances-là. » 5M1+

« Bien, c'est sûr que ça me responsabilise de venir au cégep. Parce que c'est toi qui décides, disons, ta prise en main. Puis, aussi, je pourrais dire que ça m'a appris à m'organiser, le cégep, parce qu'avant au secondaire je ne faisais aucun devoir ou j'étudiais tout croche. Mais, là, j'organise mes études, mes devoirs. » 5M4+

« C'est pas mal ça aussi : l'organisation. Parce qu'au secondaire, tu es tout le temps encadré; mais, là, c'est " lâché lousse ", ça fait que c'est à peu près ça : l'organisation. » 5M5+

« Je ne sais pas. Ça développe une plus grande autonomie personnelle, organiser. S'organiser, ça devient important. » 4M16+

« Tu développes une autonomie personnelle, puis c'est ça. Mais ça te force aussi à *conscientiser* tes actes parce que, si tu fais pas tes affaires, bien tu es plus dans le trouble qu'au secondaire, tu peux moins facilement t'en échapper. Ça fait que ça te responsabilise en plus. » 4M7+

Garçons faibles

Le quart des garçons faibles considèrent l'apprentissage des connaissances, et la même proportion envisagent le développement de nouvelles passions, comme un apport significatif du collège. Environ le quart mentionnent le développement d'attitudes ou d'habiletés personnelles comme l'autonomie, la maturité et la gestion du temps. Seulement deux élèves affirment que l'aspect social, soit rencontrer de nouvelles personnes, est un apport important du collège.

« Moi, ça m'a apporté des connaissances dans ce que je voulais faire. Disons que, au début, tu viens au collège, il y a plein de choix. Tu ne sais pas où t'enligner. Puis, ça va être après que ça va commencer; vraiment, tu sais plus où tu t'en vas. Comme moi, j'ai pris Administration. Mais, là, je ne le sais pas. Je voudrais peut-être changer à la prochaine session. » 2M25-

« Bien, moi, j'ai pas vraiment appris grand-chose. J'ai appris des petits faits anodins. Mais, à part ça, moi, j'ai surtout été concentré par le football. J'ai pas eu le temps de me concentrer bien bien sur le collège, juste essayer d'avoir des bonnes notes puis faire des cours de base. » 4M25-

« Moi, ça m'a confirmé que la philosophie ce n'était pas toujours super mais que, dans le fond, ça peut nous faire réfléchir sur bien des affaires. Mais qu'en même temps, exemple le midi, on peut aller se baigner. Ça fait qu'on peut se maintenir en forme si on a la chance. Les horaires flexibles, ça nous permet ça. » 4M20-

« Bien, j'ai appris à connaître du nouveau monde parce que, moi, je suis allé l'année passée au collège [X]. Ça fait que le monde d'ici, bien là, je m'étais éloigné un peu puis tout. Puis, il y a des nouvelles matières qu'on n'avait pas vues au secondaire; comme la philosophie, ça on n'avait vraiment pas vu ça. Puis, c'est vraiment quelque chose qui m'intéresse quand même, là. Ça ouvre puis ça sert pas juste en philosophie, ça sert dans tout. Puis, ça sert à plus penser. Puis quand on fait aussi des affaires en français, bien, tu sais, on a un meilleur sens de la critique, tout. » 2M20-

« Bien, ça a apporté des nuances à mon choix que je vais prendre comme carrière plus tard. Parce que, avant, je me disais je veux aller en histoire. Mais, là, je ne suis plus trop sûr. » 5M27-

« Oui, bien, l'année passée, le secondaire c'était : je ne travaille pas, je fais genre un peu ce que je veux, là, tu sais. Je ne faisais pas réellement mes travaux. Puis, depuis que je suis ici, je fais vraiment gros mes travaux. Je suis vraiment assidu à tout. Puis c'est ça. Ça m'a apporté vraiment quand même un peu; si on veut, de la maturité. » 5M33-

« Beaucoup de connaissances. Bien, premièrement, ça m'a confirmé plusieurs choses que je savais ou que je pensais savoir. Ça m'a amené peut-être des nouvelles passions au niveau intellectuel. » 5M26-

« Qu'est-ce que le collège m'a apporté? Bien, pas mal de choses. Ça peut être soit dans les cours ou les trucs que tu as appris, ou dans la gestion du temps puis tout, là. Tu sais, comme il y en a gros qui viennent au cégep, ont des jobs, ont des amis, ont des blondes puis ils font plein d'affaires. Puis, c'est beaucoup une question de gestion de temps. Au secondaire, c'était différent. Au secondaire, tu avais de telle heure à telle heure puis, après ça, tu faisais ce que tu voulais. Mais au cégep, tu sais, il faut que tu gères ton temps. Il y a plus d'étude à faire qu'au secondaire. Puis toutes ces choses-là. Mais, en gros, c'est la gestion du temps. » 5M21-

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent quant à l'apport du collège en termes d'acquisition des connaissances : c'est l'opinion d'environ le quart de chacun des deux sous-groupes. Les garçons forts et faibles diffèrent toutefois sur les autres aspects abordés. Les garçons forts perçoivent le collège davantage comme un lieu propice pour le développement de plusieurs attitudes ou habiletés personnelles, que l'on peut associer à des conditions de réussite scolaire, et pour la création de nouveaux contacts sociaux. Quant aux garçons faibles, ils semblent envisager plus que les garçons forts l'opportunité de développer de nouvelles passions, notamment en français et en philosophie.

Hiver 2007

Garçons forts

Au cours de la deuxième session, à l'hiver 2007, près de la moitié des garçons forts considèrent l'importance du collège en termes d'étape pour l'université. Un peu plus du tiers mentionnent l'acquisition de nouvelles connaissances dans les cours; trois élèves, soit près du quart, se réfèrent au développement personnel et un seul fait mention des amis. Dans l'ensemble, environ deux sur trois accordent la même importance au collège qu'à la première session. Il est intéressant de noter qu'au moins deux élèves affirment accorder beaucoup d'importance au collège malgré une motivation plus ou moins forte.

« C'est sûr que j'ai toujours trouvé ça important de venir, peu importe que j'aime ou que j'aime pas. C'est important d'étudier [...]. Je ne suis pas nécessairement motivé mais je viens pareil, je trouve ça important. » 5M2+

« Ça permet d'élargir nos connaissances un peu, puis c'est ça que j'aime bien. » 4M2+

« Je suis content d'apprendre, d'avoir des nouvelles connaissances. » 2M3+

« C'est super important parce que, en gros, ça prend un D.E.C. pour aller à l'université et, pour moi, c'est un choix. J'ai décidé que j'allais à l'université. Donc, ce n'est pas une question : c'est la route à prendre puis je vais la prendre et je vais faire ce qu'il faut [...]. C'est très important. Je ne pourrais pas considérer de l'abandonner. » 5M6+

« C'est sûr que c'est important de venir aux cours parce que, si on manque des notes, des explications puis tout ça, ça va aller mal. Ça, c'est important. La motivation, c'est autre chose. » 4M14+

Garçons faibles

Dans ce sous-groupe, deux des sept garçons faibles disent accorder de l'importance au fait de s'inscrire dans un programme technique, et un seul à celui d'aller à l'université. Aussi, deux d'entre eux soulignent l'importance des amis au collège. En comparaison de la session précédente, cinq garçons faibles accordent plus d'importance au collège.

« Je trouve que l'école c'est important. Pour l'instant, vu que je n'ai pas encore trouvé le cours que je veux faire, c'est comme juste un peu important. Je sais que je dois aller à l'école. » 4M21-

« Selon moi, c'est important parce qu'une personne comme moi qui veut aller à l'université, veut veut pas, il faut que tu ailles à tes cours. » 5M21-

« Mais, là, je mets beaucoup plus d'importance parce que justement, moi aussi, je suis en contrat de réussite. » 5M28-

« Pas mal plus [d'importance accordée au collège]. J'en donne plus parce que, maintenant, j'ai une motivation à y aller parce que je sais dans quoi je m'en vais après. Puis je sais que ça va m'aider à rentrer, tandis qu'à la session passée, je le savais pas trop. Donc, j'en accorde plus. » (5M10+)

Convergences et divergences

Aucune convergence n'est repérée. Les principales divergences relevées sont les suivantes. La moitié des garçons forts, et un seul des sept garçons faibles, évoquent l'importance du collège en termes d'une étape vers l'université; deux des sept garçons faibles, mais aucun garçon fort, envisagent l'importance du collège en fonction d'une étape vers un programme technique. Alors que le tiers des garçons forts disent accorder de l'importance aux nouvelles connaissances apprises dans les cours, aucun garçon faible n'en fait mention. Le quart des garçons forts, et aucun des garçons faibles, se réfèrent au développement personnel. Les amis représentent de l'importance au collège pour deux des sept garçons faibles mais pour un seul des 13 garçons forts. De plus, cinq des sept garçons faibles considèrent le collège plus important qu'à la première session, alors que les deux tiers des garçons forts y accordent la même importance.

Automne 2007

Garçons forts

À l'exception d'un seul, tous les garçons forts considèrent le collège comme important ou même, pour trois d'entre eux, très important. Le cinquième des élèves envisagent l'importance du collège en termes d'étape vers l'université et le tiers en tant que passage nécessaire pour occuper un bon emploi. Autour du tiers des garçons forts se réfèrent au savoir accumulé et le même

nombre au fait que le collège correspond à leurs valeurs personnelles. La moitié affirment accorder la même importance au collège qu'à la session précédente.

« La vision que j'ai des cours présentement au niveau du cégep, c'est le passage obligatoire que je suis obligé de faire pour me rendre à l'université. C'est pas complètement inutile ce que j'apprends. » 5M2+

« Moi, j'ai pour principe que pour avoir une bonne *job*, il faut quand même étudier assez longtemps. » 2M9+

« Moi, je trouve que c'est important de venir au cégep parce que tu apprends des connaissances. Même si ce sont des cours qui ne te serviront à rien plus tard, au moins tu as eu des connaissances. Donc, apprendre c'est toujours utile. On ne sait jamais quand on va avoir besoin de ces connaissances-là. » 5M10+

« Plus tard, plus tu es instruit, plus tu es quelqu'un; pas nécessairement d'important mais plus tu as de chance de te démarquer et de réussir ta vie du mieux que tu peux. Donc, [pour] moi aussi, le cégep c'est très important. » 4M5+

« J'accorde quand même beaucoup d'importance à venir au cégep parce qu'on apprend toujours. Moi, je suis comme un passionné, j'aime ça apprendre des nouvelles choses. » 2M1+

« L'importance que je donne au cégep vient surtout par l'implication que j'y mets à apprendre des nouvelles choses. » 2M1+

« L'importance que je donne au cégep vient surtout par l'implication que j'y mets. En dehors de mes cours, j'ai beaucoup d'implications parascolaires [...]. C'est un mode de vie, un ensemble. Tu gères un noyau alentour de ça et tu en fais plus que simplement étudier à tes cours. Sinon, ça devient redondant et stagnant. Je pense que ça aide à balancer mieux que simplement faire des études pendant deux, trois mois de temps. » 5M6+

Garçons faibles

Tous les garçons faibles disent considérer le collège comme important, aucun très important. Plus encore, trois des quatre garçons faibles envisagent l'importance du collège en termes d'étape vers l'université. Un seul d'entre eux se réfère aux notions apprises. Alors que trois accordent au collège la même importance qu'à la session précédente, le quatrième mentionne que c'est encore plus important pour lui.

« C'est drôle, ces temps-ci, c'est comme plus important pour moi. Je viens plus parce que j'ai une motivation, celle de changer de programme puis de réussir et d'avoir des bonnes notes. » 5M33-

« C'est important, je veux aller à l'université. Le cégep, c'est un besoin. » 4M30-

« C'est important parce que ça nous prépare. Je pense que le cégep a son rôle à jouer. Je pense qu'on se planterait royalement à l'université si on n'avait pas ça parce que, au secondaire, on n'étudiait pas puis on passait pareil. C'était pas difficile. » 5M21-

Convergences et divergences

La quasi-totalité des garçons forts et faibles disent considérer le collège comme important. Une minorité, soit respectivement le tiers et le quart, accordent de l'importance aux connaissances acquises. Les principales divergences sont les suivantes. Le cinquième des garçons forts, mais aucun des garçons faibles, disent considérer le collège comme très important. Le cinquième des garçons forts et trois des quatre garçons faibles envisagent l'importance du collège en termes d'étape vers l'université; le tiers des garçons forts, mais aucun garçon faible, comme un passage nécessaire pour occuper un bon emploi. Les valeurs personnelles sont mentionnées par le tiers des garçons forts mais par aucun garçon faible. Alors que la moitié des garçons forts accordent la même importance au collège, par rapport à la session précédente, c'est le cas de trois des quatre garçons faibles.

« J'ai été surtout mis dans un environnement où on prône l'étude. Surtout que, moi, je risque sûrement d'être le premier garçon de la famille qui va entrer à l'université. Alors je trouve ça très valorisant. » 2M3+

Le tableau 3.2 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de la valeur d'une activité ». Les mots clés utilisés dans le tableau, accompagnés des fractions pour spécifier la proportion, ont pour fin de fournir une vue d'ensemble des trois premières sessions; pour le détail, on peut se référer à l'analyse qui précède.

TABLEAU 3.2
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la valeur d'une activité »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS (G+)	Gestion du temps, discipline, autonomie 1/2 Nouveau savoir 1/4 Nouveaux contacts 1/2	Étape vers l'université 1/2 Nouveau savoir 1/3 Développement personnel 1/4 Amis 1/13 Même importance 2/3	Importance 13/14 Grande importance 1/5 Étape vers l'université 1/5 Passage nécessaire pour un bon emploi 1/3 Savoir accumulé 1/3 Valeurs personnelles 1/3 Même importance 1/2
FAIBLES (G-)	Gestion du temps, maturité, autonomie 1/4 Nouveau savoir 1/4 Nouvelles passions 1/4 Nouveaux contacts 1/8	Étape vers l'université 1/7 Étape vers programme technique 2/7 Amis 2/7 Plus d'importance 5/7	Importance 4/4 Grande importance : aucun Étape vers l'université 3/4 Savoir accumulé 1/4 Même importance 3/4 Plus d'importance 1/4
CONVERGENCES	Nouveau savoir 1/4 G+; 1/4 G-		Importance 13/14 G+; 4/4 G- Savoir accumulé 1/3 G+; 1/4 G-
DIVERGENCES	Gestion du temps, autonomie 1/2 G+; 1/4 G- Nouveaux contacts 1/2 G+; 1/8 G- Nouvelles passions 1/4 G-	Étape vers l'université 1/2 G+; 1/7 G- Étape vers programme technique : aucun G+; 2/7 G- Nouveau savoir 1/3 G+; aucun G- Développement personnel 1/4 G+; aucun G- Amis 1/13 G+; 2/7 G- Même importance 2/3 G+ Plus d'importance 5/7 G-	Grande importance 1/5 G+; aucun G- Étape vers l'université 1/5 G+; 3/4 G- Passage nécessaire pour un bon emploi 1/3 G+; aucun G- Valeurs personnelles 1/3 G+; aucun G- Même importance 1/2 G+; 3/4 G-

Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16

Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7

Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.2.2 Perception de sa compétence à accomplir une activité

L'examen de la perception de sa compétence à accomplir une activité – cette importante composante de la motivation – s'est articulé dans le cadre des entrevues autour de trois questions : « Pensez-vous que vos études au secondaire vous ont préparé à réussir au collégial et pourquoi? »; « Selon vous, avez-vous ce qu'il faut pour réussir des études collégiales et pourquoi? » et « Si vous aviez à évaluer sur une échelle de 1 à 10 le niveau de confiance que vous avez à réussir les tâches exigées en *Sciences humaines*, quelle serait votre note et pourquoi? ». Nous rendons compte des principaux éléments de réponse des garçons pour chacune des trois sessions, en distinguant garçons forts et garçons faibles et en mettant en évidence les convergences et les divergences entre les deux sous-groupes.

Automne 2006

Garçons forts

Environ le quart des 19 garçons forts considèrent que le secondaire les prépare bien au collégial sur le plan des cours et des connaissances de base et la même proportion sur le plan des attitudes ou habiletés telles l'autonomie et l'adaptation; par contre, le cinquième estiment avoir une préparation déficiente sur le plan des méthodes d'étude et trois des 19 garçons sur ceux de la planification et de la gestion du temps. Près du tiers ont exprimé avoir ce qu'il faut pour réussir des études collégiales car ils disent manifester de l'intérêt et de la détermination; par ailleurs, un cinquième du sous-groupe affirment avoir des lacunes quant à leur volonté et leur ambition de réussir et trois élèves sur la gestion du temps et l'organisation de leur travail. Ils évaluent leur niveau de confiance en moyenne à 7,7, tous étant situés entre 7,5 et 10, sauf un à 5 (sur les 19 garçons forts, nous avons retiré l'autoévaluation d'un élève qui s'était donné 1, jugeant que ce résultat donnerait une image trompeuse de la moyenne de l'ensemble). Le quart évoquent leurs bonnes capacités de compréhension et trois sur les 19 leurs bons résultats scolaires; le cinquième des garçons forts mentionnent une motivation faible et deux élèves leur propension à exécuter leur travail à la dernière minute.

« Au niveau du français, c'était quelque chose qui était, je me rappelle en secondaire 5, c'était très poussé. J'avais jamais connu ça une année aussi forte en français. Puis, j'ai eu beaucoup d'analyses de textes à faire. Puis, je me rends compte que c'est ce qu'on fait au cégep. C'est sûr que c'est plus poussé encore mais j'étais préparé. » 4M1+

« Ouais, j'ai tout ce qu'il faut. J'ai rien qu'à me forcer parce que, des fois, c'est la motivation qui manque. Quand tu rentres au cégep, c'est surtout tes amis ta priorité à ce temps-ci de notre vie. Les études, bien des fois, ça passe en deuxième. Mais j'ai tout ce qu'il faut, c'est juste qu'il faut que je me force. C'est juste ça qu'il faut. » 2M8+

« Bien, franchement, moi, je trouve que non parce que, justement, l'horaire est flexible. On a plus de temps pour pouvoir effectuer des projets, c'est pas strict, c'est vraiment ouvert d'esprit. Le secondaire, je trouvais que c'était " tu fais ça, tu fais ça; c'est beau, tu as ta note et tu peux aller au collège ". Mais, ici, on peut voir vraiment l'importance à attribuer aux connaissances de comment gérer son temps et de planifier ses travaux, tout ça. Au secondaire, je trouvais vraiment que je me pognais le beigne et j'avais de bons résultats. Comparé à maintenant, il faut vraiment que je me force pour pouvoir voir une différence. Ça c'est pas mal ça que j'ai remarqué. » 2M3+

« Bien, je trouve que le secondaire ne m'a pas préparé au collégial. Sur le point des connaissances, c'est sûr que ça aide : on est bien préparé. Mais c'est pas ça le plus important. On est ici pour apprendre, alors d'une façon ou d'une autre, si on ne sait pas la connaissance on va l'apprendre. Le point plus méthodologiquement, les recherches, les examens et tout ça, mon année de secondaire 5, faire des devoirs : c'est quoi ça veut dire? Je ne connaissais pas vraiment ça étudier, t'as pas besoin d'étudier et tu passes ton examen haut la main. Tandis qu'ici, tu étudies comme un fou et tu vas avoir 60 % pile. Le niveau de difficulté est beaucoup plus grand à cause de ça. On n'est pas trop bien préparé pour ça. » 4M4+

« Bien, moi, je pense que oui parce que c'est comme, moi, je trouve c'est comme ça se suit. Comme le secondaire 3, c'est un peu plus de travail que quand tu es en secondaire 4 après. Puis ça gradue tout le temps. Puis au cégep, c'est juste, comme, tu montes juste la même coche. Il faut juste que tu sois capable de te responsabiliser [...]. Moi, je pense que j'ai ce qu'il faut parce que, dans le fond, tu as juste besoin d'aller à tes cours puis écouter, puis faire ce que tu as à faire. Puis, tu peux pas vraiment échouer si tu te forces vraiment. » 4M2+

« Moi, je trouve que la marche entre le secondaire puis le cégep est vraiment très grande. Puis, le moins quelque'un n'est pas capable de s'adapter, il en subit les conséquences. Ça fait je trouve que la préparation peut être meilleure. » 5M4+

« Moi aussi, je suis persuadé que j'ai ce qu'il faut. J'ai ce qu'il faut. Il faut me pousser dans le dos parce que je suis quelqu'un qui remet tout au lendemain. Ça fait que je me retrouve souvent avec bien des travaux à remettre en même temps puis à faire pendant la dernière semaine. Sauf que, c'est ça, avec un peu de motivation que, pour l'instant, j'ai pas parce que je sais que ça m'intéresse pas puis c'est pas dans ce domaine-là que je veux aller plus tard. Bien, pour l'instant, je l'ai pas la motivation. Mais quand la motivation va être là, je suis certain que je vais avoir ce qu'il faut pour réussir, qu'il n'y aura pas de problème. Lire, pour moi, c'est pas un problème. Il faut juste que j'arrête de tout remettre au lendemain, puis faire mes travaux à temps. Puis ça va être parfait, je vais réussir à passer assez facilement. » 5M10+

« Bien, j'imagine que j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales mais faudrait plus d'organisation. C'est parce que, des fois, je perds mon temps. Comme là, en fin de session, je suis vraiment saturé. Mais au début de la session, genre les deux premiers mois, c'était n'importe quoi. C'était stupide. Je faisais rien. Le cégep, c'était comme à côté. Il y avait juste la musique. C'est ça. » 4M16+

Garçons faibles

La moitié des garçons faibles estiment que les cours de base et les connaissances acquises au secondaire les préparent adéquatement aux études collégiales. Près de la moitié soulèvent des limites du secondaire quant aux méthodes de travail et d'étude, alors que plus du tiers soutiennent avoir la motivation et la confiance pour réussir. Près du tiers soulignent ne pas fournir suffisamment d'efforts ou de temps, et la même proportion expriment des doutes quant à leur capacité de réussir, celle-ci dépendant d'une série de conditions. Ils évaluent leur niveau de confiance en moyenne à 7,6, tous se situant entre 6,2 et 10 à l'exception d'un seul qui s'est donné 5. Près du tiers mentionnent leur intérêt et la même proportion expriment de la crainte face aux difficultés, quelques-uns déplorant leur piètre gestion du temps.

« Je crois que j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales mais, en même temps, je me rends un peu compte que je devrais travailler plus. Mais d'après moi, oui, je peux réussir parce que j'ai une facilité générale avec l'école puis je comprends relativement vite. On me le dit puis, tu sais, si je fais un exercice, je peux comprendre le principe. Mais, sinon, ça devrait bien aller. » 2M21-

« J'en doute. En revenant, deux semaines après la semaine de lecture, j'ai commencé à douter un peu. Je pense que j'ai bien des choses à revoir de mon côté, surtout dans mon organisation du temps parce que, disons que j'ai certaines difficultés de ce côté-là. » 5M28-

« Je trouve que ça m'a plus ou moins aidé le secondaire parce qu'il y a des choses qui se ressemblent mais il y a beaucoup de choses plus hautes, si on veut. Ça ne se ressemble pas vraiment les méthodes de travail. Les travaux sont beaucoup plus longs. » 4M23-

« Moi, je pense avoir ce qu'il faut. Sauf, peut-être, la volonté de le faire parce que, des fois, je me dis que je serais capable, oui, mais je suis pas prêt à mettre les efforts pour. Des fois, je me dis " est-ce que ça vaut la peine? " parce que je ne sais même pas franchement ce que je veux faire. Comme je disais, je voulais m'enligner comptable puis travailler avec tout ce qui touche l'argent, les finances, mais c'est parce qu'il y a plein d'autres branches aussi qui m'intéressent. Ça fait que c'est pour ça que je ne le sais plus. » 2M25-

« Moi, je dirais que oui parce que, surtout, en grande partie, tout le monde est intelligent. Tout le monde peut réussir s'ils mettent le temps, l'effort puis s'ils sont motivés pour le faire. Moi, personnellement, jusqu'ici, j'ai des bonnes notes puis je suis confiant que je vais réussir. Ça, y a aucun problème. » 5M29-

« Moi aussi, je suis confiant que je vais réussir. J'ai quand même des bonnes notes. Puis, genre, ça va bien. puis je suis décidé à faire ce que je veux faire. Puis, ça fait même assez longtemps. Mon but, il est fixé puis je veux l'atteindre. » 2M20-

« Moi, je pense que j'ai été vraiment bien préparé à ça pour les connaissances. Je me rends compte, surtout dans mes cours de français, que j'ai vraiment été super bien préparé. Mais au niveau de l'étude hors collège, je trouve que c'est une affaire qu'il faut développer par soi-même puis que, dans le fond, tu sais, l'école secondaire ne peut pas vraiment t'enseigner comment étudier tant que ça, tu sais. Me semble, elle donne des travaux à faire si tu veux mettre de l'effort. » 2M16-

« Bien, moi, je pense que j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales. C'est vraiment la motivation qui va faire si tu vas réussir ou non. Si tu es motivé à réussir, tu vas travailler en conséquence puis c'est là que tu vas être capable de réussir. Moi, je sais que j'ai la motivation. Cette session-ci, c'est un peu plus difficile mais je le sais que j'ai la motivation puis qu'à la fin de mes deux ans et demi ici je vais être capable, tu sais, je vais m'en aller à l'université. Puis je suis confiant de ça, je suis confiant en mes moyens. » 5M21-

Convergences et divergences

Le tiers des garçons forts et des garçons faibles convergent quant à leur motivation à réussir et le niveau de confiance moyen des deux sous-groupes est quasi identique, avec 7,7 et 7,6. Les deux sous-groupes diffèrent sur leur perception de l'apport du secondaire. La moitié des garçons faibles, et seulement le quart des garçons forts, considèrent avoir acquis les connaissances de

base pour réussir au collégial alors qu'une proportion semblable déplorent les lacunes relatives aux méthodes de travail et d'étude; quant aux attitudes reliées à l'autonomie, le quart des garçons forts en font mention mais aucun des garçons faibles. Près du tiers des garçons faibles, et aucun des garçons forts, expriment des doutes et des craintes à propos de leur réussite; plus du quart des garçons forts, et aucun garçon faible, mentionnent que leur capacité de compréhension les rend confiants pour réussir dans le programme de *Sciences humaines*.

Hiver 2007

La question sur l'apport du secondaire n'a pas été conservée, sa pertinence étant jugée beaucoup moindre à partir de la deuxième session au collégial. Tout en conservant la question sur la confiance à réussir en *Sciences humaines*, nous interrogeons les élèves sur les changements possibles sur ce plan par rapport à la session précédente. Nous avons également demandé quelles étaient les forces et les faiblesses, à réaliser les tâches, qu'ils avaient identifiées après une session d'études au collège.

Garçons forts

Les garçons forts s'attribuent, en moyenne, 8,5 sur une échelle de 1 à 10 pour leur niveau de confiance à réussir en *Sciences humaines*, tous se situant entre 7,5 et 10. Près du tiers donnent pour raison la facilité qu'ils éprouvent à l'école et la même proportion affirment donner les efforts suffisants; environ le quart disent avoir la conviction personnelle de réussir. Environ les trois quarts déclarent éprouver la même confiance qu'à la session précédente et le quart affirment avoir une confiance plus grande, aucun ne mentionnant une baisse de confiance. Les trois principales forces identifiées, chacune pour environ le tiers des garçons forts, sont l'écoute et la prise de notes en classe ainsi que l'assimilation rapide de la matière. Pour plus de la moitié, la principale faiblesse identifiée correspond à des lacunes dans la gestion du temps et l'organisation du travail; plus du tiers éprouvent également des difficultés de concentration, notamment lors de la prise de notes.

« Parce que j'ai beaucoup de facilité à l'école. Pas besoin de beaucoup étudier. Pas de difficulté à développer une question et à faire des liens. » 4M2+

« Je sais que je suis capable de réussir avec tout ce que j'ai appris, tout ce que j'ai étudié. » 2M3+

« Je n'ai pas de misère à réussir, tant que je travaille un petit peu. Ça me satisfait très bien, je n'ai pas peur du tout. Je suis très confiant. » 5M6+

Garçons faibles

Les sept garçons faibles s'attribuent, en moyenne, 7,7 pour leur niveau de confiance, tous se situant entre 6,5 et 9. Les raisons invoquées à l'appui de leur confiance comprennent des aspects positifs et négatifs. Plus de la moitié soulignent l'effort ou l'étude, mais environ le tiers mentionnent les difficultés en français et la même proportion le manque d'étude. Environ les trois quarts disent éprouver une confiance plus grande qu'à la session précédente, notamment en raison d'une orientation de carrière mieux ciblée et d'une étude plus poussée; le quart affirment avoir conservé le même niveau de confiance. Les deux principales forces identifiées, chacune pour environ la moitié des garçons faibles, sont l'écoute en classe et de bonnes capacités

intellectuelles, se référant au raisonnement, à la bonne compréhension de la matière ainsi qu'à l'assimilation rapide des connaissances. Les deux faiblesses éprouvées, chacune par plus de la moitié, sont les lacunes en français, notamment sur le plan de l'orthographe, de même que la remise des travaux à la dernière minute; pour près du tiers, l'apprentissage par cœur constitue une faiblesse, exprimant les limites de leur mémoire à court terme.

« Parce que j'étudie jamais [...]. J'ai toujours jamais étudié. Mais j'ai de la facilité à retenir les choses. Comme j'étudie jamais, il faut tout le temps me fier à ma mémoire. J'échoue quelques examens mais je passe quand même. » 4M21-

« J'étudie mais moyennement, aussi par manque de temps ou par manque de motivation, dépendant des matières. » 5M21-

« Parce que je sais que je suis capable de réussir, sans même mettre tous les efforts, parce que j'ai réussi la session passée. Ça fait que, maintenant, je donne plus d'importance puis je me force plus. Je donne plus de temps à mes études. Il n'y a pas de raison pourquoi, à cette session-ci, je ne passerais pas. » (5M10+)

« J'apprends vite, tu sais. Quand j'écoute attentivement le professeur, ça rentre vite puis j'ai pas besoin d'étudier beaucoup. Je relis deux fois mes notes puis je vais avoir un bon résultat sans passer des heures. » (4M4+)

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles diffèrent quant aux différents aspects de leur confiance à réussir en *Sciences humaines*. Leur moyenne de niveau de confiance s'avère assez différente, les forts atteignant 8,5 et les faibles 7,7. De plus, alors que le tiers des garçons forts mentionnent leur facilité à l'école et le quart d'entre eux leur conviction personnelle de réussir, plus de la moitié des garçons faibles évoquent plutôt leurs difficultés en français et la même proportion leur manque d'étude. Près du tiers des garçons forts, mais plus de la moitié des garçons faibles, affirment déployer des efforts pour réussir. Quant à la confiance éprouvée, en regard de la session précédente, les deux sous-groupes diffèrent : dans une même proportion des trois quarts, les forts éprouvent la même confiance alors que les faibles se disent plus confiants qu'à la session précédente.

Les garçons forts et faibles tiennent des propos convergents en regard du problème suivant : plus de la moitié des garçons des deux sous-groupes relèvent comme difficulté leurs lacunes dans la gestion du temps. Les deux sous-groupes diffèrent toutefois sur les autres forces et faiblesses qu'ils ont identifiées. Un tiers des garçons forts et la moitié des garçons faibles rapportent l'écoute en classe et la compréhension de la matière comme des forces qu'ils ont identifiées, le tiers des garçons forts se distinguant par leur mention de la prise de notes en classe. Plus de la moitié des garçons faibles signalent leurs difficultés en français. Si plus du tiers des garçons forts disent éprouver des difficultés de concentration, le tiers des garçons faibles mentionnent leurs limites dans l'apprentissage par cœur à titre de difficulté identifiée.

Automne 2007

Garçons forts

Les garçons forts s'attribuent, en moyenne, 8,4 sur une échelle de 1 à 10 pour leur niveau de confiance. Si près des trois quarts évoquent la volonté de réussir comme source de leur confiance, environ la moitié des élèves déclarent que le temps et les efforts ne viennent pas toujours appuyer ce désir de réussite. En regard du changement dans la confiance, par rapport à la session précédente, la moitié des 10 qui ont répondu ne distinguent aucun changement alors que presque autant mentionnent une baisse de confiance. La compréhension, pour plus du tiers, et la mémoire pour plus du quart sont des forces qu'ils ont identifiées; la présence, l'écoute et la prise de notes en classe représentent d'autres forces mentionnées, chacune par deux des 14 garçons forts. Près de la moitié identifient les lacunes dans la gestion du temps de travail comme la difficulté principale; trois signalent également les cours de français, deux les cours d'anglais et deux ceux de philosophie. Les deux tiers affirment qu'il n'y a eu aucun changement dans leurs forces et faiblesses, en comparaison avec la session précédente; plus du cinquième indiquent une baisse, entre autres un accroissement de la procrastination et des cours perçus plus exigeants en cette troisième session.

« Je pense que j'ai les capacités de réussir les cours, ça, il n'y a pas de problème. Il faut juste que je fournisse l'effort. Je sais que je peux réussir mon D.E.C. en deux ans. »
5M2+

« J'ai confiance en moi. La plupart du temps, quand je comprends les consignes, je fais ce qu'on me demande et j'ai confiance en moi. Je suis pas mal sûr que c'est selon les critères que le prof veut. » 2M1+

« J'ai tout le temps eu cette confiance-là dans mes capacités de réussir, dans tout ce que j'entreprends. Si j'ai un problème, je vais aller trouver les ressources. Peu importe le problème, je vais réussir parce que je le veux. » 4M1+

« Je suis quelqu'un qui est assez confiant [...]. Le problème, c'est pas ma capacité, c'est les efforts que je vais mettre pour faire le travail. Si je mettais tout le temps les efforts nécessaires, j'aurais aucun problème. Mais je prends ça un peu trop relax et c'est ça qui fait que, des fois, les notes c'est pas les résultats que je voulais. » 4M14+

Garçons faibles

Les quatre garçons faibles s'attribuent, en moyenne, 7,3 sur une échelle de 1 à 10 pour leur niveau de confiance. Leurs commentaires, pour trois d'entre eux, convergent vers l'idée que leurs résultats seraient meilleurs s'ils fournissaient l'effort approprié. Par ailleurs, deux des quatre élèves mentionnent une baisse de confiance, un autre une hausse et le dernier aucun changement. Le développement de méthodes d'étude et une meilleure gestion du temps représentent les deux forces principales identifiées, chacune par deux d'entre eux. Un professeur non apprécié et le fait de se laisser influencer à faire une sortie au lieu d'étudier correspondent à deux faiblesses identifiées, chacune par un élève. Pour deux des quatre élèves, forces et faiblesses n'ont pas subi de changement, pour un autre, elles représentent une hausse et, pour le dernier, une baisse.

« Si je me forçais plus, ce serait du 8 [sur une échelle de 1 à 10]. Mais je suis assez confiant de moi pareil. J'ai toujours eu une grande confiance en moi : je me donne 7 pour l'instant. » 4M25-

« Je suis confiant de passer tous mes cours mais je ne mets peut-être pas 100 % de l'effort nécessaire. » 4M30-

« J'ai une certaine tendance à me relâcher au mauvais moment. Moi, j'ai tendance à me relâcher vers la fin, ce qu'il ne faudrait pas que je fasse. Mais, sinon, ça irait bien. » 5M21-

Convergences et divergences

Aucune convergence n'est ressortie de l'analyse. Quant aux divergences, une première concerne la moyenne du niveau de confiance, soit 8,4 chez les forts et 7,3 chez les faibles, pour une différence de plus d'un point sur une échelle de 1 à 10. Le tiers des garçons forts et la moitié des garçons faibles révèlent avoir éprouvé une baisse de confiance à réussir les tâches en *Sciences humaines* depuis la session précédente. La moitié des garçons forts et trois des quatre garçons faibles affirment ne pas fournir les efforts appropriés pour réussir leurs études. Une autre différence a trait aux forces de chacun : celles d'environ la moitié des garçons forts concernent des habiletés intellectuelles, telles la compréhension et la mémoire, et des attitudes appropriées en classe en vue de la réussite comme la présence, l'écoute et la prise de notes; les forces identifiées par trois des quatre garçons faibles correspondent plutôt à l'ajout de temps d'étude. Les deux tiers des garçons forts et deux des quatre garçons faibles affirment être demeurés un peu les mêmes qu'à la session précédente quant à leurs forces et faiblesses.

Le tableau 3.3 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de sa compétence à accomplir une activité ».

TABLEAU 3.3
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa compétence à accomplir une activité »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS (G+)	<p><u>Préparation</u> Cours et connaissances 1/4 Attitudes et habiletés 1/4 Méthodes d'étude déficientes 1/5 <u>Acquis pour réussir</u> Oui car intérêt et détermination 1/3 Lacunes sur volonté de réussir 1/5 <u>Confiance</u> Niveau : 7,7 Capacités de compréhension 1/4 Motivation faible 1/5</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 8,5 Facilité 1/3 et efforts 1/3 Conviction personnelle de réussir 1/4 Même confiance 3/4 Confiance plus grande 1/4 <u>Forces et faiblesses</u> Écoute en classe 1/3, prise de notes 1/3 et assimilation rapide de la matière 1/3 Lacunes dans gestion du temps et organisation du travail 1/2 Difficultés de concentration 1/3</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 8,4 Volonté de réussir 3/4 Manque de temps et d'efforts 1/2 Même confiance 1/3 Confiance moins grande 1/3 <u>Forces et faiblesses</u> Compréhension 1/3 et mémoire 1/4 Écoute en classe 1/7, prise de notes 1/7 et présence 1/7 Lacunes dans gestion du temps 1/2 Difficultés dans cours de français 1/5, d'anglais 1/7 et de philosophie 1/7 Aucun changement 2/3 Baisse 1/5</p>
FAIBLES (G-)	<p><u>Préparation</u> Cours et connaissances 1/2 Méthodes de travail et d'étude déficientes 1/2 <u>Acquis pour réussir</u> Oui car motivation pour réussir 1/3 Manque d'efforts ou de temps 1/3 Doutes sur capacités de réussir 1/3 <u>Confiance</u> Niveau : 7,6 Intérêt 1/3 Crainte face aux difficultés 1/3</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 7,7 Efforts 1/2 Difficultés en français 1/3 et manque d'étude 1/3 Confiance plus grande 3/4 Même confiance 1/4 <u>Forces et faiblesses</u> Écoute en classe 1/2 et bonnes capacités intellectuelles 1/2 Lacunes en français 1/2, remise des travaux à la dernière minute 1/2 et faiblesse de l'apprentissage par cœur 1/3</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 7,3 Efforts à fournir 3/4 Confiance moins grande 2/4 Confiance plus grande 1/4 Même confiance 1/4 <u>Forces et faiblesses</u> Meilleures méthodes d'étude 2/4 et meilleure gestion du temps 2/4 Professeur non apprécié 1/4 et sorties plutôt qu'étude 1/4 Aucun changement 2/4 Hausse 1/4 Baisse 1/4</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
CONVERGENCES	<u>Préparation</u> <u>Acquis pour réussir</u> Motivation à réussir 1/3 G+; 1/3 G- <u>Confiance</u> Niveau de confiance 7,7 G+; 7,6 G-	<u>Confiance</u> <u>Forces et faiblesses</u> Lacunes dans la gestion du temps 1/2 G+; 1/2 G-	<u>Confiance</u> <u>Forces et faiblesses</u>
DIVERGENCES	<u>Préparation</u> Connaissances de base 1/4 G+; 1/2 G- Méthodes de travail ou d'étude déficientes 1/5 G+; 1/2 G- Attitudes reliées à l'autonomie 1/4 G+; aucun G- <u>Acquis pour réussir</u> Doute et crainte à propos de réussite aucun G+; 1/3 G- <u>Confiance</u> Capacité de compréhension 1/4 G+; aucun G-	<u>Confiance</u> Niveau : 8,5 G+; 7,7 G- Facilité à l'école 1/3 G+ et conviction personnelle de réussir 1/4 G+ Difficultés en français 1/3 G- et manque d'étude 1/3 G- Efforts 1/3 G+; 1/2 G- Même confiance 3/4 G+ Confiance plus grande 3/4 G- <u>Forces et faiblesses</u> Écoute en classe 1/3 G+; 1/2 G- Compréhension de la matière 1/3 G+; 1/2 G- Prise de notes 1/3 G+; aucun G- Difficultés de concentration 1/3 G+; aucun G- Faiblesse de l'apprentissage par cœur aucun G+, 1/3 G-	<u>Confiance</u> Niveau : 8,4 G+; 7,3 G- Manque d'efforts 1/2 G+; 3/4 G- Confiance moins grande 1/3 G+; 2/4 G- <u>Forces et faiblesses</u> Habiletés intellectuelles 1/2 G+ et attitudes de réussite 1/2 G+ Ajout de temps d'étude 3/4 G- Pas de changement 2/3 G+; 2/4 G-

Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16

Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7

Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.2.3 Perception de la contrôlabilité d'une activité

Les questions relatives à la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité » visent à obtenir des éléments de réponse quant aux causes des échecs et des réussites (dans un examen, un travail, un exercice ou un cours), telles qu'elles sont attribuées par les garçons. En plus des causes, les élèves sont interrogés sur ce qu'ils ressentent habituellement, lors de ces échecs ou réussites, et sur leurs réactions. Nous présentons les réponses des garçons, d'abord sur les réussites et ensuite sur les échecs, telles qu'elles ont été formulées à chacune des trois premières sessions. Il est à noter que, pour les élèves, la réussite et l'échec ne signifient pas exclusivement obtenir ou non la note de passage dans un cours ou un ensemble de cours, mais réfèrent également à l'atteinte ou non de leurs objectifs personnels sur le plan des notes obtenues.

Automne 2006

Garçons forts

La moitié des garçons forts attribuent leurs réussites au travail, le tiers à l'écoute en classe et, dans une proportion du quart pour chacun des trois éléments suivants, la mémoire, la compréhension et eux-mêmes globalement. Environ la moitié affirment ressentir de la fierté et le sixième se disent contents. Toutefois, un seul mentionne une réaction, soit celle d'obtenir de meilleurs résultats que ses amis. Quant aux échecs, la réponse dominante, et ce, pour la moitié des garçons forts, est le manque d'étude. Plus de la moitié ressentent de la déception et environ le tiers de la frustration. Pour environ la moitié, la réaction est de se reprendre dans le prochain travail ou examen, certains précisant leur action à entreprendre telle l'analyse plus poussée des questions lors d'un examen.

Réussite

« Parce que c'est justement en étudiant, j'ai rafraîchi ma mémoire de ce que le professeur avait dit. Puis, quand j'étudie, bien, j'assimile. Des fois, juste à écouter le professeur, bien, je pars sur quelque chose d'autre. Mais, là, en étudiant, j'apprends, je mémorise puis je m'en rappelle. » 4M1+

« Bien, moi, je trouve que mes résultats viennent seulement de moi-même. Si je l'ai eu, c'est parce que je l'ai mérité. Si j'ai une mauvaise note, c'est soit parce que j'ai eu de la misère à comprendre la phrase – j'ai un problème avec ça depuis que je suis tout petit – soit que j'ai pas assez révisé ou soit je m'en souvenais juste pas. Pour pouvoir être préparé, je sais que le cégep ça va être compliqué, c'est pas une partie de plaisir, je suis là pour réussir. Quand je réussis, je ne me dis pas : " je suis bon, je vais continuer de même, j'ai pas besoin d'étudier ", je me dis seulement que le prochain examen va compter, je me force deux fois plus. » 2M3+

« Bien, quand je réussis c'est plus, c'est un petit peu d'effort mais, je ne sais pas comment dire, l'intelligence est naturelle. Tu sais, je ne veux pas dire que je suis super intelligent mais, tu sais... Puis je ressens, je suis juste soulagé de ne pas avoir à pocher, dans le fond, là. » 2M10+

« Moi, ma réussite revient surtout à mon écoute en classe. Parce que c'est surtout là que je prends le gros de mes informations. C'est sûr que quand j'ai une bonne note, si j'ai eu besoin de travailler fort pour l'avoir, c'est sûr que je vais être fier de moi. Mais si c'est

venu automatiquement, sans quasiment travailler, puis avoir une bonne note parce que c'est juste plus facile pour moi, je vais être un peu indifférent parce que c'est facile, pas besoin de se forcer. » 5M10+

« Ça dépend. Il y a des matières – comme moi la socio j'ai pas de problème –, quand je vois une mise en situation, je comprends les principes. Ça fait que c'est comme plus de ma compréhension de la matière qui fait que je suis capable de réussir à avoir des bonnes notes. Sinon, il y a des matières qui nécessitent plus d'étude, tout ça, c'est le travail. » 4M14+

Échec

« Bien, moi, c'est surtout le manque d'étude puis le manque d'intérêt aussi des fois. Puis quand j'échoue un examen, c'est sûr que je ne suis pas fier de moi. Puis je pense aussi à mes parents parce que c'est mes parents qui me poussent tout le temps à avoir des bonnes notes. » 2M8+

« Bien, moi, ça dépend. Si c'est par un manque d'effort, je ne vais pas nécessairement, je vais être moins déçu parce que je sais que je le mérite. Mais si j'ai mis les efforts dessus et que j'ai une mauvaise note pareil, bien là, ça me déçoit. Tu regardes ta note, tu es découragé un peu mais il faut que tu te reprennes en main et te prouves à toi-même que tu peux avoir une bonne note à l'examen suivant. » 4M4+

« Bien, moi, quand j'échoue dans un travail, c'est parce que je ne m'implique pas assez dans mes études ou je ne m'implique pas assez dans le travail. » 2M9+

« Si j'ai un échec et que c'est une matière où je suis bon, je suis déçu puis je cherche la cause. La cause peut être que j'ai pas assez travaillé ou que je suis arrivé trop à la dernière minute ou une affaire comme ça. » 5M2+

« Moi, quand j'ai un échec, j'attribue ça parce que j'ai pas bien compris. Puis quand j'ai pas bien compris, bien, je suis déçu parce que j'ai l'impression d'avoir perdu mon temps même si la matière m'intéressait pas. Puis, deux jours après, j'ai toujours la frustration d'avoir eu un échec. » 4M7+

« Les causes d'un échec, il y en a plein. Ça peut être une mauvaise écoute en classe, une mauvaise étude; ça peut être des absences aux cours ou un prof que tu trouves moins intéressant ou que tu as un conflit d'intérêts avec. Il y a vraiment tout plein de facteurs qui peuvent faire que tu peux avoir un échec. C'est facile à faire comme c'est facile à éviter. » 4M8+

Garçons faibles

La moitié des garçons faibles attribuent leurs réussites au travail, le tiers à l'écoute en classe. La moitié se disent contents et le tiers ressentent de la fierté. Sur les quatre réactions mentionnées, trois concernent celle de continuer dans la même voie. En ce qui a trait aux échecs, plus des trois quarts mentionnent le manque d'étude. Déception, frustration, démotivation et, même, peur constituent l'éventail de ce qu'ils ressentent, chaque émotion étant vécue par un petit nombre, soit deux ou trois. Pour plus des trois quarts, la réaction est de se reprendre, certains précisant leur réaction, par exemple le recours au centre d'aide et d'animation en philosophie.

Réussite

« Bien, moi, quand je réussis, ça fait toujours un velours de se faire dire qu'on est bon puis qu'on réussit à cause que nos notes le prouvent. Mais habituellement, quand je réussis, c'est à cause que je travaille parce que je suis pas habitué de travailler. D'habitude, les notes sont tout cuit dans le bec. Sauf, là, il faut que tu travailles au cégep. Puis, là, je commence à travailler. » 2M21-

« Moi, j'attribue mes réussites à mes souvenirs, comme des notes, puis de ma raison parce que, des fois, il y a comme des questions qui sont pièges si on veut. Mais, la plupart du temps, c'est à cause que je m'en souviens de la réponse, vu que j'étudie pas, bien c'est comme ça que je me fie. » 4M21-

« Bien, moi, c'est que premièrement j'ai compris la matière puis je l'ai révisée pour l'examen. Même si des fois je pète juste un 60, je vais être *ben* content parce que j'ai eu de la misère avec la matière. Mais j'ai révisé quand même, puis j'ai essayé de comprendre. » 4M23-

« Moi, je trouve que c'est principalement quand tu es présent puis que tu écoutes un maximum dans la classe que c'est là que tu sais, genre, pas mal la majorité de la matière. Puis la révision, elle t'aide à faire ça. » 2M18-

« Les principales causes, moi, je dirais c'est parce qu'on est attentif en classe puis on se concentre puis on révise nos notes, on se prépare aux examens. C'est de mettre le temps. » 5M29-

« Moi, je te dirais que j'attribuerais ça, c'est sûr à l'étude que tu mets avant. Mais je pense aussi à comment tu penses à chaque cours pour comprendre, puis l'énergie que tu mets à chaque cours. » 5M26-

« Bien, les causes, c'est sûr c'est l'étude puis le temps que tu as mis là-dedans. Moi, j'écoute en classe puis j'étudie chez nous. Ça fait que quand je réussis un examen, je sens que je l'ai mérité. Si je l'ai coulé, je sens que c'est parce que je n'ai pas étudié puis je ne l'ai pas mérité tout simplement. » 5M21-

Échec

« Bien, moi, je dis que c'est un manque d'étude ou un manque de comprendre. C'est un manque de volonté, j'aurais dû aller voir le prof si j'avais de la misère. Je me dis ça. » 4M25-

« Moi, je me dis que ça dépend des cours. Des cours que je ne donne pas beaucoup d'effort pour des bonnes notes que j'ai. Mais pour d'autres – comme j'ai eu un échec en économie – c'est parce que j'avais absolument rien fait avant le test. Je pensais que ça serait facile. Puis, genre, là je commence à plus écouter en classe puis à faire d'autres travaux en dehors de la classe pour m'aider. » 2M18-

« D'après moi, c'est vraiment un manque d'attention en cours parce qu'il y a beaucoup de monde qui font juste écouter en cours, qui ne font pas nécessairement leurs devoirs quand ils réussissent à avoir quand même des bonnes notes. Ça fait que si tu es attentif, tu comprends la matière, tu vas quand même avoir une bonne base pour réussir. » 5M29-

« Bien, quand mettons je ne passe pas, je sais que c'est moi qui n'ai pas étudié, bien là je fais " Regarde, tu n'as pas étudié, c'est ta faute ". Ça fait que, tu sais, je ne me sens pas

mal. Mais si j'ai étudié puis j'ai coulé, bien là je fais " Il faut que tu ailles chercher de l'aide " parce que, sinon, tu sais, ça marche pas. » 5M33-

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent quant aux causes de leurs réussites, soit le travail pour la moitié d'entre eux et l'écoute en classe pour le tiers. Nous pouvons toutefois mettre en relief plusieurs divergences. Dans les causes attribuées pour expliquer leurs réussites, les garçons forts sont proportionnellement plus nombreux à se référer à leur mémoire et à leur compréhension, soit le quart pour chacun des deux éléments; par ailleurs, ils sont les seuls à mentionner leur propre personne et, même, pour deux d'entre eux leur intelligence. La moitié des garçons forts et le tiers des garçons faibles ressentent de la fierté face à leurs réussites; le sixième des garçons forts et la moitié des garçons faibles se disent contents. La moitié des garçons forts et plus des trois quarts des garçons faibles invoquent le manque d'étude pour expliquer leurs échecs et ils expriment l'idée de se reprendre comme réaction principale. Quant à leurs réactions face à leurs échecs, les garçons forts se retrouvent dans deux émotions dominantes, soit la déception pour la moitié d'entre eux et la frustration pour le tiers, alors que les garçons faibles éprouvent une variété d'émotions – déception, frustration, démotivation, peur – chacune exprimée par quelques-uns seulement.

Hiver 2007

Garçons forts

Pour les deux tiers des garçons forts, l'effort et l'étude représentent les causes de leurs réussites; près de la moitié se réfèrent également à leur facilité de compréhension et environ le tiers à l'intérêt pour leurs cours. Lorsqu'ils réussissent, les trois quarts se disent contents et plus de la moitié ressentent de la fierté. Plus du tiers réagissent en disant continuer sur leur lancée. Près de la moitié des garçons forts attribuent leurs échecs au manque d'effort ou d'étude, le quart les reliant à une compréhension déficiente et la même proportion à une perte d'intérêt. Près des deux tiers ressentent de la déception, le sixième de la frustration et la même proportion du mécontentement. Environ la moitié des réactions expriment l'idée de se reprendre, près du tiers portent sur la compréhension des erreurs, et une ou l'autre débouche sur l'action telle la fréquentation d'un centre d'aide en français. Enfin, en comparaison à la session précédente, les trois quarts soulignent qu'il n'y a pas de changements quant aux causes attribuées à leurs réussites et à leurs échecs.

Réussite

« Quand je réussis bien, c'est souvent dû à un effort. Il y a la note qui vient avec. Pour de vrai, j'ai pour plus d'efforts plus de bonnes notes, moins d'efforts, moins de bonnes notes [...]. Une session qui part bien, pour moi, c'est une session qui finit bien. » 5M6+

« Quand je réussis, c'est parce que j'ai étudié. J'ai fait ce que j'avais à faire. Je fais mes exercices [...]. Quand j'ai des moins bonnes notes, c'est probablement que je n'ai pas étudié ou que j'ai étudié juste le soir avant, à la dernière minute. » 4M1+

Échec

« Quand j'échoue, normalement je sais que c'est probablement parce que je n'ai pas bien compris quelque chose. » 2M9+

« Quand j'ai en bas de 70, je commence à me dire que je devrais peut-être mettre plus d'efforts dans cette matière-là. J'essaie de voir qu'est-ce que j'ai pas compris, qu'est-ce qui m'a fait donner une note aussi basse, puis j'essaie d'arranger ça [...]. J'essaie de voir c'est quoi la cause de ma basse note, puis j'y remédie en me concentrant là-dessus puis en allant chercher le manque que j'ai eu. » 4M5+

« Quand j'ai un échec, je me sens mauvais, comme si j'avais pas donné, comme si j'étais paresseux. Comme quelqu'un qui respecte pas ses engagements puis qui ne s'est pas forcé. » (5M26-)

Garçons faibles

Plus de la moitié des sept garçons faibles attribuent leurs réussites à leur compréhension et leur logique, quelques-uns à leur effort ou à leur intérêt. Lorsqu'ils réussissent, près de la moitié se disent contents et un seul ressent de la fierté. Près de la moitié réagissent à leurs réussites en continuant l'effort ou en gardant la même méthode de travail. Quant aux échecs, plus de la moitié des élèves en attribuent la cause au manque de travail ou d'étude, deux d'entre eux à une compréhension déficiente et deux au manque d'intérêt. Les émotions reliées aux échecs sont variées : déception et frustration mais aussi fierté d'avoir passé ou, encore, simple constat ou indifférence. Les réactions comportementales sont également variées : effort accru, compréhension des raisons des échecs et recours à des ressources extérieures telles que le professeur. Quant aux changements, en comparaison à la session précédente, plus de la moitié n'ont émis aucun commentaire.

Réussite

« En général [quand je réussis], c'est dû à la motivation. En général, c'est pas mal la motivation, puis l'étude qui vient appuyer ça. Si tu aimes un cours, tu vas être plus porté à étudier pour. » 5M21-

« Les causes de la réussite, je ne sais pas. C'est mon écoute, encore l'attention puis aussi la logique. J'étudie ce qui est à l'examen puis je me fais ma propre logique à moi. Ce sont des choses comme ça qui me permettent de sauver beaucoup de temps. » (4M4+)

Échec

« Bien, moi, je l'attribue [l'échec] à rien. Je vais juste faire mon examen. Si je le passe pas, je le passe pas. Ça me dérange pas bien, bien. » 4M21-

« Quand ça va pas [à cause d'un échec], t'as pas le goût d'y penser. » (4M16+)

« Un cours que tu n'aimes pas, tu vas être moins porté à le réussir. » 5M21-

« Je me dis [en cas d'échec] que c'est sûrement parce que j'avais pas assez étudié ou que je ne comprenais vraiment pas la matière. » 2M25-

« En général [lorsque j'échoue], c'est plus une mauvaise compréhension. Parce que si tu comprends bien, en mémoire les liens vont se faire rapidement et tu vas pouvoir mettre ça sur papier rapidement. » 5M28-

Convergences et divergences

La moitié des garçons forts et faibles attribuent leurs réussites à leur bonne compréhension de la matière. Sur le plan des causes de leurs échecs, la moitié des garçons forts et faibles les attribuent

au manque d'étude, un quart à une compréhension déficiente et le dernier quart à un intérêt limité pour la matière. En ce qui concerne les divergences face aux réussites, les deux tiers des garçons forts les imputent à leur travail et le tiers à leur intérêt. Quant aux émotions face aux réussites, les trois quarts des garçons forts et la moitié des garçons faibles se disent contents; de plus, la moitié des garçons forts et le septième des garçons faibles ressentent de la fierté. Les émotions ressenties face aux échecs diffèrent : les deux tiers des garçons forts éprouvent de la déception et les garçons faibles déclarent ressentir une variété d'émotions. La moitié des garçons forts affirment se reprendre après les échecs, alors qu'il existe un éventail de réactions chez les garçons faibles. Quant aux changements, comparativement à la session précédente, les trois quarts des garçons forts n'indiquent aucun changement et plus de la moitié des garçons faibles n'ont émis aucun commentaire.

Automne 2007

Garçons forts

Plus des deux tiers des garçons forts attribuent leurs réussites à l'effort et la même proportion à leurs habiletés, telle leur facilité d'apprendre. La moitié se disent fiers et la même proportion contents de leurs réussites. Parmi les quelques élèves qui ont parlé de leurs réactions, trois ont affirmé continuer dans la même voie et deux ont dit explicitement que ces réussites les motivaient à poursuivre. La moitié des garçons forts attribuent leurs échecs au manque de travail, plus du quart à une mauvaise gestion du temps et environ le cinquième à un manque de compréhension. Le cinquième des élèves se disent déçus et la même proportion frustrés. La moitié réagissent par le travail et environ le tiers par une analyse de leurs erreurs. Enfin, en comparaison de la session précédente, plus de la moitié mentionnent qu'il n'y a pas de changements quant aux causes attribuées à leurs réussites et à leurs échecs.

Interrogés sur leurs résultats finaux de la session précédente, la moitié des garçons forts déclarent que le résultat le moins élevé par rapport à la moyenne était soit celui obtenu dans le cours de philosophie, soit celui de psychologie; les causes des résultats moins élevés à la session précédente incluent – mentionnées chacune par deux ou trois – le manque d'intérêt, une faible motivation, le manque d'effort ou des habiletés limitées.

Réussite

« Si je réussis, c'est à cause de moi, mon talent puis l'effort. » 5M1+

« Ça dépend beaucoup des matières qu'on a faites, mais j'ai une très bonne mémoire, une facilité d'apprendre. Donc, le succès est entièrement dû à moi puis en partie à mes efforts, mais surtout dû à moi. » 5M4+

« Quand j'ai des réussites, habituellement c'est à cause que j'ai de la facilité. » (5M27-)

« Si je réussis et si j'échoue, j'attribue ça à moi. C'est dû à mon étude, à ma planification du temps, c'est sûr. » 4M1+

« C'est dû au travail, toujours au travail, parce que tu ne t'en sors pas. Ce n'est plus gratuit, il n'y a rien de gratuit. Si tu veux réussir, il y a un travail qui en revient. Si tu ne le fais pas, il y a des grandes chances que tu ne le réussisses pas. » 5M6+

Échec

« Lorsque j'échoue – avoir une note plus basse que la moyenne, parce que je n'ai aucun échec à date au cégep en bas de 60 –, c'est de ma faute. Je n'ai pas travaillé et, aussi, indirectement sur la faute du cours ou du professeur. » 5M1+

« Les échecs, c'est dû à ce que je ne fournis pas nécessairement d'effort dans mes études. » 5M2+

« Je me suis dit que si je ne réussis pas un cours ou un examen, c'est parce que je n'ai pas travaillé. » (4M20-)

« Et quand je ne réussis pas, c'est toujours ça : j'ai pas fait le travail du tout ou j'ai pas fait les efforts qu'il fallait. Parce que je sais que je suis capable d'en avoir des bons résultats. » 5M10+

« Mes échecs, je les donnerais peut-être au manque de temps que je mets sur certaines matières, que probablement je néglige à cause que je me prends un peu trop à la dernière minute, ou que je manque de motivation pour pousser plus. » 4M5+

« J'attribue ça, quand je réussis ou quand j'échoue, c'est pas mal à ma compréhension, à l'effort que j'ai mis. » 4M14+

Garçons faibles

D'emblée, trois des quatre garçons faibles attribuent leurs réussites à l'étude, tous affirment ressentir de la fierté face à leurs réussites et trois se disent contents. De plus, trois des quatre garçons faibles attribuent leurs échecs au manque d'étude et de travail et autant se disent déçus de leurs échecs. Quant aux deux élèves qui se sont exprimés sur leurs réactions face aux échecs, un envisage plus de travail en vue du prochain examen et l'autre, plus vague, exprime l'intention de faire quelque chose. En comparaison de la session précédente, trois garçons sur quatre mentionnent qu'il n'y a pas de changements quant aux causes attribuées à leurs réussites et leurs échecs.

Interrogés sur leurs résultats finaux de la session précédente, trois des quatre garçons faibles indiquent que le cours dont le résultat était le moins élevé par rapport à la moyenne du groupe était celui de français; la cause des résultats moins élevés était le manque d'application pour trois d'entre eux.

Réussite

« L'étude, c'est la principale cause qui fait en sorte que mes notes sont bonnes ou pas bonnes. Dans mon cas, en tous les cas, il y a des fois que c'est la *luck* mais bon... » 5M33-

« Les causes : la préparation. Si je suis prêt, je vais le passer. » 4M30-

« Quand je réussis, c'est dû à la facilité, à la compréhension et à la préparation. Quand on est bien préparé pour un examen, il est plus facile. » 5M21-

Échec

« L'étude, c'est la principale cause. » 5M33-

« Le manque de travail. » 4M25-

« Si je ne suis pas prêt, je l'échoue. » 4M30-

Convergences et divergences

Les deux tiers des garçons forts et trois des quatre garçons faibles considèrent généralement l'effort et l'étude être à l'origine de leurs réussites. Ils divergent sur tous les autres éléments relatifs à la perception de la contrôlabilité d'une activité. Les deux tiers des garçons forts mentionnent leurs habiletés comme cause de leurs réussites. La moitié des garçons forts se disent contents de leurs réussites et la même proportion en ressentent de la fierté; trois des quatre garçons faibles se disent contents et ils éprouvent tous de la fierté. Quant aux causes des échecs, la moitié des garçons forts et trois des quatre garçons faibles pointent le manque d'étude; la mauvaise gestion du temps est soulignée par le quart des garçons forts, la même proportion chez les garçons faibles indiquent plutôt le manque d'application. Le cinquième des garçons forts éprouvent de la déception face à leurs échecs, et c'est le cas de trois des quatre garçons faibles. En réaction aux échecs, la moitié des garçons forts disent se reprendre et le tiers tentent de chercher à comprendre leurs erreurs. Pour la moitié des garçons forts, et trois des garçons faibles, il n'y a pas de changement en comparaison de la session précédente. Le résultat le moins élevé par rapport à la moyenne du groupe, à la session précédente, correspond à celui obtenu dans le cours de philosophie ou de psychologie pour la moitié des garçons forts et à celui du cours de français pour trois des quatre garçons faibles.

Le tableau 3.4 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité ».

TABLEAU 3.4
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS			
Réussites	Travail 1/2 et écoute en classe 1/3 Mémoire 1/4, compréhension 1/4 et eux-mêmes 1/4 Fierté 1/2, contents 1/6	Travail 2/3 Compréhension 1/2 et intérêt 1/3 Contents 3/4 et fierté 1/2 Continuer dans la même voie 1/3	Travail 2/3 et habiletés 2/3 Contents 1/2 et fierté 1/2 Continuer dans la même voie 1/5 Motivation à poursuivre 1/7
Échecs	Manque d'étude 1/2 Déception 1/2 et frustration 1/3 Se reprendre 1/2	Manque d'étude 1/2 Compréhension déficiente 1/4 Perte d'intérêt 1/4 Déception 2/3, frustration 1/6 et mécontentement 1/6 Se reprendre 1/2 Compréhension des erreurs 1/3 Pas de changements 3/4	Manque d'étude 1/2 Mauvaise gestion du temps 1/4 Compréhension déficiente 1/5 Manque d'intérêt 1/5 Déception 1/5, frustration 1/5 Se reprendre 1/2 Compréhension des erreurs 1/3 Pas de changements 1/2 <u>Session précédente</u> Résultat le moins élevé en fonction de la moyenne du groupe à l'hiver 2007 : en philosophie ou en psychologie 1/2
FAIBLES			
Réussites	Travail 1/2 et écoute en classe 1/3 Contents 1/2, fierté 1/3 Continuer dans même voie 1/5	Compréhension et logique 1/2 Contents 1/2, fierté 1/7 Continuer dans même voie 1/2	

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Échecs	Manque d'étude 3/4 Réactions émotives variées 1/2 Se reprendre 3/4	Manque d'étude 1/2 Compréhension déficiente 1/4 Manque d'intérêt 1/4 Réactions émotives variées Réactions comportementales variées Aucun commentaire sur changements 1/2	Manque d'étude 3/4 Manque d'application 3/4 Déception 3/4 Pas de changements 3/4 <u>Session précédente</u> Résultat le moins élevé en fonction de la moyenne du groupe à l'hiver 2007 : en français 3/4
CONVERGENCES Réussites Échecs	Travail 1/2 G+; 1/2 G- Écoute en classe 1/3 G+; 1/3 G-	Compréhension 1/2 G+; 1/2 G- Manque d'étude 1/2 G+; 1/2 G- Compréhension déficiente 1/4 G+; 1/4 G- Intérêt limité 1/4 G+; 1/4 G-	Travail 2/3 G+; 3/4 G-
DIVERGENCES Réussites	Mémoire 1/4 G+ et compréhension 1/4 G+ Eux-mêmes 1/4 G+ Fierté 1/2 G+; 1/3 G- Contents 1/6 G+; 1/2 G-	Travail 2/3 G+ et intérêt 1/3 G+ Contents 3/4 G+; 1/2 G- Fierté 1/2 G+; 1/7 G-	Habilités 2/3 G+ Contents 1/2 G+; 3/4 G- Fierté 1/2 G+; 4/4 G-

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Échecs	Manque d'étude 1/2 G+; 3/4 G- Déception 1/2 G+ et frustration 1/3 G+ Variété d'émotions 1/2 G- Se reprendre 1/2 G+; 3/4 G-	Déception 2/3 G+; variété d'émotions G- Se reprendre 1/2 G+; réactions variées G- Pas de changements 3/4 G+ Aucun commentaire sur changements 1/2 G-	Manque d'étude 1/2 G+; 3/4 G- Mauvaise gestion du temps 1/4 G+ Manque d'application 1/4 G- Déception 1/5 G+; 3/4 G- Se reprendre 1/2 G+ Compréhension des erreurs 1/3 G+ Pas de changements 1/2 G+; 3/4 G- <u>Session précédente</u> Résultat le moins élevé en fonction de la moyenne du groupe à l'hiver 2007 : philosophie ou psychologie 1/2 G+; français 3/4 G-
	Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16	Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7	Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.3 Perception de sa propre motivation

Les questions de l'entrevue portant sur la composante « Perception de sa propre motivation » touchent à deux volets : le niveau de la motivation des élèves et les facteurs qui influencent celle-ci. Pour le premier volet, les deux questions se formulent comme suit : « Êtes-vous une personne motivée dans vos études? » et « De quelle manière est-ce que cela s'exprime chez vous? ». Pour le second volet, la question est la suivante : « Pour vous, qu'est-ce qui influence le plus votre motivation, de manière positive ou négative? ».

Les réponses au questionnaire, tel qu'il a été rempli aux sessions automne 2006 et automne 2007, viennent compléter et recouper celles recueillies en entrevue. D'une part, il est demandé à l'élève de situer sa motivation actuelle au collège, sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très forte), et à en donner les raisons. D'autre part, l'élève doit dresser une liste des éléments qui le motivent à venir au collège et une autre liste des éléments qui ne le motivent pas. Il est à noter que 23 garçons forts et 19 garçons faibles ont répondu au questionnaire à l'automne 2006; de ce nombre, 12 garçons forts, et seulement deux garçons faibles, répondaient de nouveau au questionnaire à l'automne 2007.

Dans la présente section sur la motivation, nous présentons les principaux éléments de réponses aux deux volets, soit ceux de la motivation, telle qu'elle est perçue par les garçons eux-mêmes, et des facteurs qui l'influencent. Pour les sessions automne 2006 et automne 2007, en plus de nous référer aux propos tenus en entrevue, nous intégrons les réponses données au questionnaire. De la même manière que pour les sections précédentes, nous présentons les réponses principales pour chacune des trois premières sessions pour les garçons forts et les garçons faibles, chaque fois en dégagant également les convergences et les divergences entre les deux sous-groupes de garçons. Un tableau synthèse termine la section sur la composante « Perception de sa propre motivation ».

3.3.1 Automne 2006

Garçons forts

Les 19 garçons forts se répartissent à peu près également quant à leur niveau de motivation : un tiers est motivé, un autre tiers plus ou moins et le dernier tiers se dit peu motivé. Le cinquième des élèves mentionnent que leur motivation se manifeste par leur présence aux cours. Quant à l'absence de motivation, elle se manifeste pour près du tiers d'entre eux par un manque de travail et, pour environ le quart, soit par un manque de participation, soit par l'absence aux cours. Au cours des entrevues, près du tiers des garçons forts se réfèrent aux cours comme raison principale de leur motivation et plus du tiers mentionnent soit les cours, soit le manque d'intérêt ou, encore, le manque d'orientation pour justifier leur absence de motivation. Dans les questionnaires, les garçons forts situent leur motivation à 7,4 en moyenne, quatre sur 23 s'attribuant aussi peu que 5, et cinq se donnant seulement 6. Le tiers des répondants mentionnent soit les cours ou l'apprentissage comme raisons principales de leur motivation, et le sixième l'accès à l'université; les cours constituent également la raison principale de non-motivation pour le tiers d'entre eux et, pour le sixième, le manque d'orientation.

Lors des entrevues, plus du tiers des garçons forts envisagent les cours et la même proportion les professeurs comme des facteurs positifs de motivation et, le quart d'entre eux pour chaque élément qui suit : les notes, les amis et les parents. Par ailleurs, plus du tiers considèrent les cours et près du tiers les professeurs comme des facteurs négatifs de motivation, les autres facteurs recueillant un nombre négligeable de choix. Les réponses aux questionnaires apportent un éclairage complémentaire sur le sujet. Les éléments principaux qui motivent à venir au collège sont, pour plus de la moitié des garçons forts, l'aspect social et, pour le tiers d'entre eux, les connaissances qu'on y acquiert; le quart des garçons forts mentionnent les cours et la même proportion le futur emploi, quelques-uns en spécifiant le salaire qui y est associé. Quant aux éléments principaux qui ne motivent pas les élèves, plus du tiers de ces derniers qualifient les cours en termes d'exigences élevées, près du tiers sous l'angle du manque d'intérêt, le cinquième en spécifiant des cours de formation générale comme philosophie et français; pour environ le tiers, l'horaire des cours, ou leur longueur, représente un élément de non-motivation.

Entrevue

En général

« Je suis une personne généralement motivée. C'est sûr qu'il y a des fois que j'ai un *down*, mais je suis motivé parce que je veux réussir [...]. Je suis motivé mais facilement distrait. » 4M1+

« Bien, moi, je suis extrêmement motivé à mes études. Comme j'ai pu le dire auparavant, je passe énormément de temps dessus mes études. » 2M3+

« Bien, en général, je suis quand même motivé. Mais je dirais que ça varie selon les cours. Les cours qui m'intéressent le plus, je vais être très motivé, je vais être vraiment dedans. Et les cours dont je suis moins motivé, soit que je vais manquer quelques heures chaque mois ou soit que je vais être moins dynamique dans les cours. Mais la motivation, en général, je suis motivé mais pas à l'excès. » 5M1+

« Bien, moi, je ne suis pas vraiment motivé parce que c'est pas là-dedans que je veux aller. Moi, j'ai l'intention l'an prochain d'aller en *Techniques policières*. Ça fait que je suis pas plus motivé que ça, mais je fais quand même mes affaires pour pouvoir justement aller, pouvoir réussir à y aller, là. » 4M2+

« Bien, moi, pour l'instant la motivation est quasiment nulle parce que je sais que ce que je fais ça m'amènera nulle part, parce que je m'en vais ailleurs l'année prochaine. Je ne serai pas ici. » 5M10+

« Ma motivation est assez faible. Parce que mon choix de carrière, il est encore ambigu. Ça se voit aussi par ma nonchalance par rapport aux travaux puis aux cours. Mais je suis sûr que si c'était quelque chose qui m'intéresse, ça se verrait aussi, au contraire. » 4M8+

« Toujours dépendant du cours, si le cours est intéressant, si le prof est intéressant, si le prof est captivant, ça varie toujours. Si le prof, mettons, il ferme les lumières puis il met sa diapo, puis bla bla bla, là, excusez mais tu me perds. Ça fait qu'il faut que ça reste coloré parce que, sinon, ma motivation je vais la perdre, pas nécessairement à cause de la matière mais à cause du prof. Ça influence beaucoup. » 5M6+

« Le professeur, on pourrait dire que c'est un facteur plus ou un facteur moins, ça dépend s'il est bon ou pas. Si c'est un très bon professeur, c'est intéressant, tu es motivé. Sinon, c'est le contraire. La matière, c'est la même chose. Ça dépend si la matière est

intéressante ou pas. Si elle est intéressante, un facteur plus. Si elle n'est pas intéressante, un facteur moins. De savoir qu'est-ce que tu veux faire plus tard. Si tu le sais qu'est-ce que tu fais exactement, comme dans ton cours tu sais c'est quoi en lien avec ce que tu veux faire ou c'est quoi concrètement ce que ça t'apporte dans la vie : là, c'est un facteur plus. Mais si tu fais ça, puis tu fais " Ça va servir à quoi, ça? ". » 5M2+

Facteurs positifs

« Réussir ma vie, c'est ça qui me motive le plus. » 4M1+

« Bien, moi, qu'est-ce qui me motive, c'est ma famille qui continue de me dire " Continue, tu vas réussir ". Mes amis qui sont confiants en moi. » 2M3+

« Moi, je dirais qu'il y a un peu le niveau de difficulté qui me motive. Parce que je me dis plus c'est dur, plus si je l'ai, si je réussis, là, je vais être fier de moi, je l'ai eu. J'ai peut-être aussi un peu de *challenge* : j'ai des amis qui ont des aussi bonnes notes que moi et on a toujours une petite compétitivité entre nous et on se dit " Je vais te battre, je vais te battre ". Ça me force à me motiver plus. » 2M1+

« Plus je considère la matière pertinente, plus je vais être motivé, plus que je vois ça va être intéressant à connaître. » 5M1+

« Bien, moi, qu'est-ce qui m'encourage positivement, c'est qu'il faut que j'aie des bonnes notes pour pouvoir aller en *Techniques policières*. » 4M2+

« Quand tu as des bonnes notes, c'est motivant [...]. Puis, sinon, bien c'est les personnes autour, les encouragements. Tu sais, mettons quand tes parents ils t'encouragent puis ils disent " Ah oui, tu es capable de mieux que ça ". C'est motivant. » 5M4+

« Si tu sens que ça t'apporte de quoi puis c'est aussi un sujet qui t'intéresse, bien, la motivation va augmenter. » 4M8+

Facteurs négatifs

« Ce qui est négatif, c'est quand je vois que ça se répète : ça m'écœure. Bien, je suis là pour apprendre et quand je le comprends déjà, quand il répète pendant une heure, je perds ma motivation. Je me dis que ça va être ça pendant 50 minutes et, dans le prochain 50 minutes, ça va être encore la même affaire : là, je perds ma motivation d'avant. À part de ça, je suis pas mal motivé. » 2M3+

« Si je vois que personne participe, que tout le monde s'en fout carrément, ils sont tous dans la lune et n'écoutent pas : moi, ça me démotive. » 2M1+

« Puis négativement, c'est plus, genre, qu'est-ce qui m'entoure comme j'ai pas tout le temps le goût de juste travailler, aller à l'école puis faire mes devoirs. J'ai le goût de sortir aussi. » 4M2+

« Quand tu as des mauvaises notes, c'est démotivant. » 5M4+

« La motivation elle baisse quand tu as l'impression de perdre ton temps ou que ça va rien t'apporter. » 4M8+

Questionnaire

Ce qui me motive

- « Les personnes que je peux connaître.
La soif du savoir.
Avoir de bonnes notes.
Faire compétition avec les autres. » 2M1+
- « Le sentiment d'être à l'endroit où je devais être pour réussir.
Avoir un emploi qui me motive grâce à mes capacités.
Les nouvelles connaissances potentielles.
L'aspect de devoir vraiment travailler pour réussir et non parce que tu es un surdoué.
Plus grande gestion de son temps. » 2M3+
- « Mon emploi futur.
Mes amis, pour échanger.
Mes parents. » 4M1+
- « Vie sociale.
Université.
Rémunération future. » 4M14+
- « La réussite scolaire.
Nouer des contacts avec d'autres gens.
Apprendre de nouvelles connaissances.
Me préparer pour l'avenir.
Avoir de bonnes discussions. » 5M1+
- « Enrichir mes connaissances.
Établir des liens sociaux.
Élargir ma culture générale. » 5M3+

Ce qui ne me motive pas

- « La longueur des cours.
Les matins : difficile de me lever. » 2M1+
- « Le sentiment d'avoir bien travaillé et de ne pas avoir les notes adéquates.
Les cours que je trouve qui ne mènent à rien » 2M3+
- « Les profs monotones.
Les projets que je ne trouve pas intéressants. » 4M1+
- « Mi et fin de session. » 4M14+
- « La longueur des cours.
L'ennui de certains cours.
L'inutilité de certaines choses. » 5M1+
- « Apprendre dans certains cours moins spécifiques (cours de base).
Les cours tôt le matin. » 5M3+

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(8,5)

« Car je me sens bien dans ce nouvel environnement qu'est le cégep. Je fais mes travaux à date. J'étudie judicieusement avant un examen. Mais, jusqu'à ce moment, mes résultats d'examen ne me satisfont pas comparé à tout le temps que j'ai pu passer à réviser. Certains cours semblent m'apprendre rien du tout. » 2M3+

(9)

« Je veux bien réussir ma vie. » 4M1+

(8,5)

« Poussé par les études universitaires. J'aime les sciences humaines mais je dois avouer que ne rien faire est bien tentant. Par contre, je sais qu'il n'y a pas vraiment d'avenir avec cette option. » 4M14+

(8)

« Car je suis quelqu'un qui fait tous ses travaux, qui est convaincu de réussir et qui s'implique beaucoup dans les cours. » 5M1+

(9)

« J'adore apprendre dans mes cours de *Sciences humaines*, ce qui me permet d'enrichir ma culture générale. De plus, les enseignants rendent la matière intéressante et nous aident à réfléchir sur le monde qui nous entoure. » 5M3+

Garçons faibles

Les garçons faibles se disent, aux deux tiers, très motivés. Le tiers déclarent que leur motivation se manifeste par leur participation en classe, le quart par leur travail et le cinquième par leur humeur positive. Quant à l'absence de motivation, elle en affecte environ le tiers et se manifeste pour l'un ou l'autre par un manque de travail, un manque de participation ou une absence aux cours. Au cours des entrevues, plus du tiers des garçons faibles se réfèrent à leur avenir, et le quart à leurs cours, comme raisons principales de leur motivation; le quart invoquent les cours et le cinquième le manque d'orientation pour justifier leur non-motivation. Dans les questionnaires, les garçons faibles situent leur motivation à 7 en moyenne, cinq sur 19 s'attribuant 5 ou moins, notamment des notes aussi basses que 1, 2 et 3 sur l'échelle de 1 à 10. Le tiers des répondants mentionnent la réussite sociale, en particulier l'emploi, comme raison principale de leur motivation; le manque d'orientation représente la raison principale de non-motivation pour plus du cinquième d'entre eux et, pour quelques-uns, les cours et les notes.

Lors des entrevues, le quart des garçons faibles associent les cours, la même proportion l'avenir et le quart les amis à des facteurs positifs de motivation. Le quart considèrent les cours et le cinquième les professeurs comme des facteurs négatifs de motivation, quelques-uns indiquant la somme de travail. Les réponses aux questionnaires apportent un éclairage complémentaire sur le sujet. Les éléments principaux qui motivent à venir au collège sont, pour plus de la moitié des garçons faibles, l'aspect social, pour le tiers le salaire dans le futur emploi et, pour le tiers également, les connaissances qu'on y acquiert; le désir de dépassement personnel représente aussi un élément positif de motivation pour plus du tiers d'entre eux. Quant aux éléments

principaux qui ne motivent pas les élèves faibles, plus de la moitié caractérisent les cours en termes d'exigences élevées, le cinquième par manque d'intérêt, deux d'entre eux spécifiant des cours de la formation générale comme philosophie; pour près du tiers d'entre eux, l'horaire ou la longueur des cours, et les professeurs pour plus du quart, représentent aussi des éléments de non-motivation.

Entrevue

En général

« Bien, moi, je pourrais dire que je suis motivé à venir à l'école parce que j'aime ça ici. De toute façon, j'aime ça apprendre. » 2M21-

« Je manque beaucoup de motivation en ce moment. Parce que je trouve que ça ne m'apportera pas grand-chose ces cours-là en ce moment, parce que peut-être que je ne sais pas encore ce que je veux vraiment faire. » 4M23-

« Oui, moi, je trouve que je suis motivé. Parce que, bien je ne le sais pas encore quel métier je veux faire mais je sens que je suis vraiment dans la bonne branche. Mais c'est ça qui me fait ma motivation. » 2M18-

« Oui, je suis motivé. Parce que je veux arriver à mon but. Je ne veux pas passer à côté. Puis comment ça s'exprime? Genre, je mets le travail qu'il faut pour réussir. Puis, c'est ça, j'aime mieux en mettre trop que pas assez. Puis je ne veux pas recommencer d'autres sessions pour arriver en retard, après, à l'université puis tout. » 2M20-

« Bien, moi, c'est l'avenir qui motive un peu mon présent, comment je suis en ce moment. Tu sais, ma réussite dans le fond, c'est pour l'avenir que je fais ça. Ça motive, là. » 5M33-

« Oui, je suis très motivé parce que je le sais en quoi je veux m'en aller plus tard ou à peu près. Puis je le sais que bien réussir dans les études pour quand je vais aller à l'université; puis, encore là, continuer à réussir dans ces études-là, ça va m'apporter de quoi dans mon futur travail. » 5M21-

Facteurs positifs

« Disons que mon plus grand facteur de motivation c'est apprendre [...]. Avoir une vie sociale, c'est super gros important parce que, sinon, ça s'écroule, tu n'as plus de but, tu n'as plus de *fun* parce que tu es là parce que tu es obligé dans le fond. Mais si tu es là pour avoir du *fun*, ça rajoute une variable de plus. C'est le *fun*. » 2M21-

« Ce qui me motive, moi, à aller dans mes cours, c'est surtout le fait de connaître du monde parce que c'est long, ça, des cours de deux heures. » 2M25-

« C'est quand je comprends, ça me motive vraiment. J'aime ça au moins comprendre, ça me motive à continuer. » 4M23-

« Les facteurs plus, on pourrait dire. Bien qu'est-ce qui te motive le plus, c'est surtout d'avoir un but, d'avoir de quoi à aller chercher. Puis de savoir où c'est que tu t'en vas. En faisant ça, bien, là, tu vas le savoir. Tu vas travailler plus pour l'avoir. » 5M29-

« Les facteurs plus, c'est quand j'apprends quelque chose de nouveau, quand il y a quelque chose qui me touche ou que je peux dire mon opinion, ou aussi quand je réussis à

mettre un bon temps d'étude puis que j'ai été dynamique puis que je n'ai pas perdu mon temps : ça m'encourage, je suis content. » 5M26-

Facteurs négatifs

« Puis ce qui me démotive souvent, c'est le prof. Des fois, les profs ils donnent juste la matière. Puis c'est parler, parler, prenez des notes, les acétates. Puis quand c'est deux heures de notes, bien, tu sors de là, tu n'as pas envie de faire autre chose. » 2M25-

« Ce qui me démotive un peu, bien, c'est quand il commence à y avoir trop de notes puis que, là, ça rentre plus. Tu fais juste écrire, tu t'endors. » 4M23-

« Tandis que les moins, bien, c'est sûr que si tu mets beaucoup de temps sur un travail, tu fais des choses ou, par exemple, tu as un travail d'équipe puis il faut que tu fasses tout le travail parce que l'autre travaille mal, ou si tu as des mauvaises notes ou des choses comme ça : bien, ça, c'est plus démotivant, c'est plus frustrant. » 5M29-

« Les facteurs moins, c'est dans mes cours quand il y a du monde qui sont moins intéressés ou qu'il y a du monde qui niaise, bien ça m'amène à moins écouter puis à être dans ma bulle. Puis aussi quand j'ai de la misère à maximiser mon temps, que je niaise pendant que je fais mes travaux chez nous. Sinon, des fois quand j'ai des gros travaux, avant de commencer j'ai un peu peur, j'ai la chienne comme on dit. C'est sûr que ça me démotive à aller de l'avant. » 5M26-

« Quand je vois que je m'en vais nulle part. Quand je ne le sais plus où est-ce que je m'en vais. Comme au début de l'année, je ne le savais vraiment plus. Je voyais que je n'étais pas tout à fait à la bonne place, mais je n'avais pas d'idée où aller puis, là, j'avais pas le goût. » 2M16-

Questionnaire

Ce qui me motive

« Ça m'occupe la semaine.
Je vois des gens.
J'apprends un peu.
Espérer que ce que je fais va bien me servir un jour. » 2M17-

« La vie sociale.
L'apprentissage de nouvelles matières. » 4M33-

« L'importance d'une bonne évaluation.
Rencontrer des gens.
Être cultivé.
Pouvoir faire le métier qui m'intéresse. » 5M22-

Ce qui ne me motive pas

« Les notes basses.
Des cours qui ne me servent à rien et que je n'ai aucun intérêt à suivre.
Certains professeurs ennuyants.
Certaines classes sont enfantines.
Ne pas comprendre la matière durant le cours même. » 2M17-

« Les cours qui ne m'intéressent pas. » 4M33-

« Les devoirs hypothèquent beaucoup de temps libre.
Ne pas savoir si mes études seront utiles plus tard.
La peur de faire des études pour rien. » 5M22-

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(5)

« Car je ne sais pas où je vais. Car les cours ne m'intéressent pas plus que ça. Malgré mes efforts, j'ai à peine plus que la note de passage. » 2M17-

(5)

« Je ne sais pas vraiment le métier que j'aimerais faire plus tard. Alors, je fais mes cours de base et quelques cours pour avoir des crédits. » 4M33-

(7,5)

« Lorsque j'ai commencé au cégep, je n'étais pas vraiment motivé. Mais, depuis environ un mois, je me suis dit : " À quoi bon faire des études si tu ne te forces pas! ". Depuis quelque temps, j'ai retrouvé la motivation et j'essaie d'avoir les meilleures notes possible. » 5M22-

Convergences et divergences

En se basant sur les réponses aux entrevues et aux questionnaires, voici les principales convergences que nous avons dégagées entre les garçons forts et faibles. Sur une échelle de 1 à 10, le niveau de motivation se ressemble car les garçons forts se situent en moyenne à 7,4 et les garçons faibles à 7. Dans une proportion semblable, leur motivation se base sur les cours et leur manque d'orientation représente une raison d'absence de motivation. Les facteurs positifs de motivation qu'ils ont en commun sont les cours et les connaissances acquises, les amis et l'aspect social de même que le futur emploi et le salaire. Garçons forts et faibles convergent quant aux facteurs négatifs de motivation suivants : les cours et l'horaire.

En se référant aux réponses des entrevues et des questionnaires, nous avons mis en relief les divergences suivantes. Le tiers des garçons forts se disent très motivés, alors que c'est le cas pour les deux tiers des garçons faibles. En termes de motivation, les garçons forts mentionnent la présence aux cours comme l'une des manifestations et les garçons faibles leur participation, leur travail et leur humeur positive. Les garçons forts basent leur motivation sur les cours ou l'apprentissage et l'accès à l'université; les garçons faibles justifient leur motivation par l'avenir, la réussite sociale et l'emploi. Quant à la non-motivation, les garçons forts la manifestent par le manque de travail et les garçons faibles la justifient par les cours. Les professeurs, les cours, les notes obtenues et les parents constituent des éléments positifs de motivation pour les garçons forts; l'avenir et le désir de dépassement personnel représentent des facteurs positifs de motivation pour les garçons faibles. Les facteurs négatifs occupent une proportion respectivement différente chez les garçons forts et faibles : les professeurs, un tiers et un cinquième (entrevue) ou un quart (questionnaire); les exigences élevées des cours, un tiers et la moitié; le manque d'intérêt, un tiers et un cinquième.

3.3.2 Hiver 2007

Garçons forts

Plus des trois quarts des garçons forts se disent motivés et près des deux tiers ne mentionnent aucun changement à ce sujet, comparativement à la session précédente. Cette motivation se manifeste, pour environ le tiers d'entre eux, par de l'intérêt pour les cours. Les facteurs positifs de leur motivation sont, pour plus des trois quarts d'entre eux, les parents, pour plus de la moitié, les amis et, pour plus du tiers, l'intérêt pour les cours. Les professeurs intéressants, les bonnes notes et la facilité à comprendre sont également, chaque élément, pour près du quart d'entre eux, des facteurs positifs. Pour plus du tiers des garçons forts, les professeurs représentent un facteur négatif de motivation, particulièrement lorsqu'ils les perçoivent peu entraînants et, pour près du quart, la petite amie. La difficulté de la matière et la pratique sportive en opposition à l'étude sont d'autres facteurs négatifs mentionnés, chacun par deux élèves. Par rapport à la session précédente, plus des trois quarts ne signalent aucun changement quant aux facteurs de motivation.

« Je pense que je suis moins motivé dans mes études. Parce que je me suis rendu compte que je n'étais pas dans la bonne affaire. Mais ma motivation est bonne d'habitude. »
4M2+

« Je crois que je suis quelqu'un de motivé mais surtout de motivable. S'il y a quelqu'un qui me pousse puis qui me dit que je suis capable, je vais être capable de vraiment me forcer. Je pense que j'ai vraiment besoin de quelqu'un pour me motiver parce que la compétition me motive énormément. Je n'aime pas ça me faire compétition tout seul. »
(2M21-)

« Moyennement motivé, ça dépend des cours. Quand je suis motivé, ça dépend combien d'efforts je mets en dehors des cours. Plus que j'aime un cours, plus je vais être porté à tout faire mes exercices, mes devoirs, mes lectures puis tout ça. » 4M14+

« Au début de la session, j'ai comme eu un *groove*, j'étais vraiment pas motivé. Je tournais en rond, puis je trouvais qu'il n'y avait rien d'intéressant. Puis, lorsque j'ai vu ma cote R, finalement ça m'a redonné un *boost*. Là, je voyais que mes résultats avaient donné quelque chose. Ça fait que si je continue, je vais avoir une bourse. Donc, là, c'est plus motivant. C'est plus réussir, c'est ça qui me motive. » 5M1+

Garçons faibles

Pour cette session, quatre des sept garçons faibles se disent motivés pour les études, car ils se donnent des objectifs à atteindre, cette motivation se manifestant notamment par le goût d'apprendre. Les trois autres ne se considèrent pas motivés, en particulier parce que l'orientation de carrière n'est pas encore établie; pour l'un d'entre eux, les études collégiales ne sont qu'un passe-temps. En comparaison de la session précédente, trois d'entre eux disent éprouver une motivation plus élevée. Les facteurs positifs de leur motivation sont, pour cinq de ce sous-groupe, les parents et, pour le même nombre, les amis; les professeurs dynamiques, la pratique sportive et le travail rémunéré représentent également, chacun pour trois d'entre eux, des facteurs positifs. Les professeurs monotones constituent, pour deux des sept garçons faibles, des facteurs négatifs. Pour trois garçons faibles, les facteurs de motivation diffèrent de la session précédente, dans une perspective positive, notamment quant à la matière et aux professeurs; il est à noter que, pour trois autres, il n'y a pas de changement.

« Non, moi, je ne suis pas vraiment motivé parce que, tu sais, je ne sais pas encore quoi faire. La plupart du temps, c'est comme juste un passe-temps, si on veut. Je ne suis pas vraiment motivé à venir aux cours. » 4M21-

« Bien, en général, je suis pas mal motivé parce que j'ai des objectifs à court, moyen, long termes. Je suis pas mal motivé dans mes cours. J'ai le goût d'apprendre. » 5M21-

« Présentement, aucunement, mais peut-être la prochaine session ça va revenir, justement à cause de mon changement de profil. » 2M25-

« Très motivé par le fait que j'ai pas le goût de refaire les mêmes erreurs que j'ai faites à la dernière session. Ça s'exprime par ma participation en classe, les questions que je vais poser, toute la compréhension que je veux avoir. La maîtrise de ce que l'on tient à m'apprendre. » 5M28-

Convergences et divergences

Les principales convergences entre garçons forts et faibles sont les suivantes. Ils sont pour la plupart motivés et manifestent leur motivation en se montrant intéressés aux cours. Les parents représentent un facteur positif et les professeurs monotones un facteur négatif. Présentons maintenant les principales divergences. Par rapport à la session précédente, les deux tiers des garçons forts ne mentionnent pas de changement sur leur motivation, alors que trois des sept garçons faibles se disent plus motivés. Les amis, pour la moitié des garçons forts et cinq garçons faibles, et les professeurs, pour le quart des garçons forts et trois des garçons faibles, constituent des facteurs positifs de la motivation, mais selon des proportions différentes. Les facteurs positifs suivants sont plus spécifiques aux garçons forts : l'intérêt pour les cours, les bonnes notes et la facilité de comprendre. Quant aux garçons faibles, la pratique sportive et le travail rémunéré correspondent, pour eux, à des facteurs positifs. Pour le quart des garçons forts, la petite amie fait partie des facteurs négatifs de la motivation. Par rapport à la session précédente, les trois quarts des garçons forts, et trois des sept garçons faibles, ne perçoivent pas de changement quant aux facteurs positifs et négatifs de la motivation; trois garçons faibles ressentent des changements positifs sur ce plan.

3.3.3 Automne 2007

Garçons forts

Environ les deux tiers des garçons forts se disent motivés, et plus du tiers mentionnent que leur motivation se manifeste par le temps consacré aux études. Quant à la non-motivation, exprimée par le tiers, elle se manifeste pour le cinquième d'entre eux par un manque de travail. Au cours des entrevues, près de la moitié des garçons forts se réfèrent à l'avenir et à la réussite sociale comme raisons principales de leur motivation. Alors que plus de la moitié disent avoir maintenu leur motivation par rapport à la session précédente, trois mentionnent une hausse et autant indiquent une baisse. Dans les questionnaires, les garçons forts situent leur motivation à 7,4 en moyenne, un seul sur les 12 s'attribuant en bas de 6. Plus de la moitié des répondants associent la réussite personnelle et sociale, le tiers les études universitaires, et la même proportion l'apprentissage et les cours, aux raisons principales de leur motivation; les raisons de non-motivation sont très peu nombreuses et portent notamment sur les cours.

Lors des entrevues, les trois quarts des garçons forts relient les parents aux facteurs positifs de motivation, la moitié les amis et la même proportion la petite amie et, pour plus du quart d'entre eux, chacun des quatre éléments suivants : les notes, les professeurs, l'accès à l'université et les activités à l'extérieur de l'école. Par ailleurs, plus du quart considèrent le manque d'intérêt des cours, et la même proportion les amis, comme des facteurs négatifs de motivation; le cinquième mentionnent les parents et, autant, l'obligation de se lever tôt. La moitié des garçons forts n'indiquent aucun changement en regard de leurs facteurs de motivation par rapport à la session précédente. Les réponses aux questionnaires fournissent d'autres résultats sur le sujet. Les éléments principaux qui motivent à venir au collège sont, pour les trois quarts des garçons forts, l'aspect social et les amis et, pour la même proportion, les cours et les connaissances qu'on y acquiert; le futur emploi ou le salaire qui y est associé représente un élément positif de motivation pour environ le tiers d'entre eux. Ajoutons que le quart des garçons forts, pour chacun des trois éléments suivants, perçoivent le diplôme, les notes et l'accès aux études universitaires comme des facteurs positifs de motivation. Quant aux éléments principaux qui ne motivent pas, les trois quarts désignent les cours en termes d'exigences élevées et les deux tiers le manque d'intérêt; la moitié considèrent l'horaire des cours, ou leur longueur, comme un élément de non-motivation.

Entrevue

« Je suis motivé. Parce que – c'est sûr que c'est pas la seule façon – mais c'est la meilleure façon, quant à moi, pour réussir en société et bien s'établir. Des fois, ça ne me tente pas d'aller à l'école mais, en même temps, je me dis qu'il ne faut pas que j'en prenne l'habitude. Je m'impose une discipline. » 5M4+

« C'est sûr que je suis une personne motivée dans mes études. Puis la façon que ça s'exprime, c'est par rapport au temps que je vais mettre soit chez moi ou ici. Je mets beaucoup d'heures par rapport à mes cours. » (4M20-)

« Je dirais que je suis plus motivé que la session dernière. Motivé, c'est relatif, en général ça dépend pour quel cours. Les cours que je sens que ça va me servir plus tard, les cours qui m'intéressent, moi aussi ça me pousse à mettre plus de temps, je suis plus motivé. Ou les cours que je trouve moins plates à faire des exercices, j'ai plus de tendance à me concentrer sur eux. Donc, ça me pousse à plus me concentrer sur mes études et à réaliser l'importance que ça a. » 4M5+

« Oui, je suis motivé dans mes études. C'est pas juste le fait d'aller à l'école, c'est une vie carrément. C'est une période de ma vie que je vis et que je suis content d'y aller parce que c'est super, ça peut me mener loin. Puis, en même temps, je ne suis pas seul à le vivre, mes amis, ma blonde. Je sais aussi où je m'en vais, je sais c'est quoi que je veux faire. Donc je prends le chemin pour y aller et je le vis à fond. » 2M1+

« Présentement, oui, je suis motivé. Je dirais qu'avoir un chemin, comme avoir vraiment un objectif clair et précis, ça aide pour la motivation scolaire. Ce que je fais, ce n'est pas pour aller au chômage. » 4M14+

Questionnaire

Ce qui me motive

« Mes amis.

Les cours que j'aime beaucoup.

Pour poursuivre mes études à l'université.

Avoir un bon salaire plus tard. » 2M1+

« L'environnement adéquat pour faire un bon travail.

La possibilité de connaître des choses qui pourront m'être utiles dans certaines situations de la vie quotidienne.

L'obtention d'un bon emploi dans un avenir rapproché.

La complicité avec mes amis et le personnel du cégep. » 2M3+

« Emploi futur.

Amis.

Parents.

Salaire. » 4M1+

« Diplôme.

Sport (football).

Vie sociale.

Aller à l'université. » 4M14+

« Mon groupe d'amis.

La communauté collégiale en général.

Le contact social.

Apprendre de nouvelles connaissances intéressantes.

Obtenir de bons résultats. » 5M1+

« Les cours.

La passion des enseignants.

Les activités parascolaires.

La vie étudiante.

Les relations avec les autres.

Les connaissances acquises.

Les voyages d'études. » 5M3+

Ce qui ne me motive pas

« Quand les cours sont à 8h.

Les cours qui m'intéressent moins.

Quand j'ai beaucoup de temps à attendre entre mes cours. » 2M1+

« Les cours qui répètent des connaissances déjà acquises.

Les professeurs qui ne font rien pour animer les cours et les rendre moins monotones. » 2M3+

« Les devoirs.

La lecture.

Le manque de temps pour le social. » 4M1+

« Le coût.
Le matin.
La matière qui ne m'intéresse pas. » 4M14+

« Les cours ennuyants (*PowerPoint*, etc.).
Les travaux scolaires que je juge inutiles.
Les cours matinaux.
Les choix de programmes universitaires qui s'en viennent. » 5M1+

« Les grands ratios d'élèves par groupe.
Le peu d'intérêt présenté par certains étudiants.
Les périodes durant lesquelles plusieurs travaux et examens sont demandés. » 5M3+

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(9)

« Plus le temps avance, plus je me rapproche de l'université. Je sais que je vais avoir un bon salaire. Je peux voir mes amis et ma copine. » 2M1+

(8)

« Parce que je veux faire quelque chose de bien dans ma vie et aussi parce que je trouve que les études sont importantes pour moi. Mais, parfois, il me semble que les connaissances que j'acquiers ne me seront d'aucune utilité, par moment. » 2M3+

(8)

« Parce que j'ai tout ce qu'il faut pour bien réussir. Mais j'ai beaucoup d'autres activités en dehors de l'école. Donc, parfois, la motivation baisse. » 4M1+

(7)

« Je suis motivé à passer mes cours avec des notes quand même bonnes, mais sans plus. J'ai déjà été beaucoup plus motivé à performer à l'école. » 4M14+

(3)

« J'ai subi une grande démotivation depuis le début de la session. Les inscriptions universitaires arrivent bientôt et je suis encore indécis. De plus, j'ai l'impression que presque tous les cours sont inutiles et ennuyants. En plus, un courant de démotivation traverse le collège ces temps-ci. » 5M1+

(9)

« Je suis motivé à étudier au cégep car, étudiant dans un champ de compétences qui m'intéresse, j'assiste à des cours qui me passionnent, me permettent de me questionner et d'orienter mes futurs choix de carrière. De plus, le cégep me permet d'établir de bonnes relations avec autrui. » 5M3+

Garçons faibles

Rappelons que, à l'automne 2007, les garçons faibles n'étaient que quatre à participer aux entrevues et seulement deux à remplir le questionnaire : ce très petit nombre de répondants invite à considérer leurs réponses davantage à titre individuel, sans prétendre à une quelconque généralisation. Tous les quatre garçons faibles se disent motivés, dont deux très motivés. Tous

mentionnent que leur motivation se manifeste par leur étude et deux par l'attention en classe. Au cours des entrevues, trois des quatre garçons faibles se réfèrent à leurs futures études comme raison principale de leur motivation, deux visant l'université et un se dirigeant vers le programme *Techniques de l'informatique* au collégial. De plus, trois des quatre mentionnent que leur motivation est restée semblable à celle de la session précédente, alors que le quatrième mentionne une hausse de motivation. Dans les questionnaires, les deux garçons faibles situent leur motivation à 6 en moyenne, l'un à 7 et l'autre à 5. Le peu d'intérêt pour les études, le manque d'orientation et la difficulté à maintenir une motivation stable représentent trois motifs d'absence de motivation exprimés par l'un ou par l'autre.

Lors des entrevues, trois des quatre garçons faibles qualifient les parents en termes de facteurs positifs de motivation et deux d'entre eux mentionnent l'avenir et la même proportion les amis. Les cours, les professeurs et les faibles résultats sont considérés comme des facteurs négatifs de motivation par l'un ou par l'autre, de même que les amis et les parents. Sur les trois qui ont répondu à la question sur les changements par rapport à la session précédente, deux n'indiquent aucun changement et un justifie sa hausse de motivation par le fait que son orientation s'est précisée, se préparant à entrer dans le programme de *Techniques de l'informatique*. Dans leurs réponses aux questionnaires, les deux déclarent que fréquenter les amis et rencontrer de nouvelles personnes représentent des facteurs positifs de motivation, indiquant toutefois que les exigences et l'horaire des cours étaient des facteurs négatifs de motivation.

Entrevue

« Moi, je suis très motivé. Parce que je veux aller en informatique, puis je veux réellement réussir. Plus ça m'intéresse, plus ça me motive. Par rapport aux autres années, ça ne me motivait pas. Je regarde un peu avant comment ça marche puis je mets beaucoup plus d'heures d'étude dans mes cours en général. » 5M33-

« Oui, je suis motivé dans mes études. Parce que je veux passer et aller à l'université. Je suis présent à mes cours. Il y en a qui ne sont pas motivés, ils ne viennent pas aux cours. Je passe des heures en dehors des cours sur mes travaux. » 4M30-

« Je pense que je suis assez motivé. Je me rends compte de l'importance que ça a. Je me dis que si je n'augmente pas ma cote R, je ne pourrai pas m'en aller à l'université. Donc ma motivation passe par là. Ça s'exprime par plus d'étude, plus de temps passé, plus d'attention. » 5M21-

Questionnaire

Ce qui me motive

« Sport.
Certains cours.
Ami(e)s.
D.E.C. » 2M17-

« Rencontrer des nouvelles personnes.
Me surpasser.
Améliorer mes connaissances générales. » 5M22-

Ce qui ne me motive pas

« La durée du cours.
Les travaux à remettre.
Les examens.
Le manque de places de stationnement.
La matière. » 2M17-

« Lorsque je n'ai pas le temps de faire mes devoirs ou d'être bien préparé pour un examen.
Lorsque les cours se terminent à 18h. » 5M22-

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(5)

« Les cours ne m'intéressent pas plus que ça. Je veux avoir mon D.E.C. Tant qu'à ne pas savoir quoi faire (orientation académique), je vais au cégep. J'ai pas trop le goût d'étudier ni de m'appliquer dans des matières qui ne m'intéressent pas. » 2M17-

(7)

« J'ai de la difficulté à avoir une motivation stable et constante. Ma motivation est soit très haute ou faible. Il n'y a pas vraiment de milieu stable. » 5M22-

Convergences et divergences

En se basant sur les réponses aux entrevues et aux questionnaires, voici les convergences que nous avons dégagées entre les garçons forts et faibles. Au cours de cette troisième session de collecte des données, rappelons que le nombre restreint de garçons rejoints invite à la prudence dans l'interprétation des résultats. Les facteurs positifs de motivation qu'ils ont en commun sont les parents, pour les trois quarts d'entre eux, et les amis pour la moitié. Environ le quart des garçons forts et faibles partagent les facteurs négatifs de motivation suivants : les cours, les amis et les parents.

En se référant aux réponses des entrevues et des questionnaires, nous avons mis en relief les principales divergences. Alors que les deux tiers des garçons forts se disent motivés, et le tiers d'entre eux non motivés, tous les quatre garçons faibles affirment être motivés. Sur une échelle de 1 à 10, les garçons forts se situent en moyenne à 7,4 et les garçons faibles à 6, soit plus d'un point d'écart. Le temps d'étude et l'attention en classe sont rapportés davantage chez les garçons faibles à titre de manifestation de leur motivation. L'avenir et la réussite sociale, ainsi que les cours ou l'apprentissage, sont des causes de la motivation invoquées par les garçons forts; trois des quatre garçons faibles justifient leur motivation par leurs futures études, le tiers des garçons forts par l'accès à l'université. Pour les garçons forts, la petite amie, les cours et les connaissances de même que le futur emploi ou le salaire représentent des facteurs positifs de motivation; par ailleurs, l'aspect social et les amis sont mentionnés par les trois quarts des garçons forts et par les deux garçons faibles dans leurs réponses au questionnaire. Les exigences élevées des cours sont des facteurs négatifs pour les trois quarts des garçons forts et pour les deux garçons faibles, l'horaire des cours pour la moitié des garçons forts et les deux garçons faibles; le manque d'intérêt est mentionné par les deux tiers des garçons forts. Les trois quarts

des garçons forts, et deux des quatre garçons faibles, disent n'avoir aucun changement sur leurs facteurs de motivation.

Le tableau 3.5 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de sa propre motivation ».

TABLEAU 3.5
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa propre motivation »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
<p>FORTS (G+) Motivation Niveau Manifestations Causes</p>	<p>Niveau : élevé 1/3, moyen 1/3 et bas 1/3 (Q) 7,4 <u>Motivation</u> Présence 1/5 Cours 1/3 (Q) Cours ou apprentissage 1/3 et accès à l'université 1/6 Non-motivation : Manque de travail 1/3 Manque de participation ou absence 1/4 Cours, manque d'intérêt ou d'orientation 1/3 (Q) Cours 1/3 et manque d'orientation 1/6</p>	<p>Motivés 3/4 Aucun changement 2/3 <u>Motivation</u> Intérêt pour les cours 1/3</p>	<p>Motivés 2/3 Non motivés 1/3 Aucun changement 1/2 (Q) 7,4 <u>Motivation</u> Temps d'étude 1/3 Avenir et réussite sociale 1/2 (Q) Réussite personnelle et sociale 1/2, accès à l'université 1/3 et cours ou apprentissage 1/3 <u>Non-motivation :</u> Manque de travail 1/5</p>
<p>Facteurs positifs</p>	<p>Cours 1/3 et professeurs 1/3 Notes 1/4, amis 1/4 et parents 1/4 (Q) Aspect social 1/2, connaissances 1/3, cours 1/4 et futur emploi 1/4</p>	<p>Parents 3/4, amis 1/2 et intérêt pour les cours 1/3 Professeurs intéressants 1/4, bonnes notes 1/4 et facilité à comprendre 1/4</p>	<p>Parents 3/4, amis 1/2 et petite amie 1/2 Notes 1/4, professeurs 1/4, accès à l'université 1/4 et activités extrascolaires 1/4 (Q) Aspect social et amis 3/4, cours et connaissances 3/4, futur emploi ou salaire 1/3, diplôme 1/4, notes 1/4 et accès à l'université 1/4</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Facteurs négatifs	Cours 1/3 et professeurs 1/3 (Q) Cours exigences élevées 1/3, manque d'intérêt 1/3, horaire des cours 1/3 et cours formation générale 1/5	Professeurs 1/3 et petite amie 1/4 Aucun changement sur facteurs de motivation 3/4	Cours 1/4 et amis 1/4 Parents 1/5 et obligation de se lever tôt 1/5 Q) Cours exigences élevées 3/4, manque d'intérêt 2/3, horaire des cours 1/2 Aucun changement sur facteurs de motivation 3/4
FAIBLES (G-) Motivation Niveau Manifestations Causes	Niveau : élevé 2/3 (Q) 7 <u>Motivation</u> Participation 1/3, travail 1/4 et humeur positive 1/5 Avenir 1/3 et cours 1/4 (Q) Réussite sociale 1/3 Non-motivation 1/3 Cours 1/4 et manque d'orientation 1/5 (Q) Manque d'orientation 1/5	Motivés 4/7 Pas motivés 3/7 Motivation plus élevée 3/7 <u>Motivation</u> Goût d'apprendre	Motivés 4/4, très motivés 2/4 Aucun changement 3/4 (Q) 6 <u>Motivation</u> Temps d'étude 4/4 et attention en classe 2/4 Futures études 3/4 <u>Non-motivation</u> : (Q) Manque d'intérêt 1/4, manque d'orientation 1/4 et motivation instable 1/4
Facteurs positifs	Cours 1/4, avenir 1/4 et amis 1/4 (Q) Aspect social 1/2, salaire dans futur emploi 1/3, connaissances 1/3 et désir de dépassement personnel 1/3	Parents 5/7 et amis 5/7 Professeurs dynamiques 3/7, pratique sportive 3/7 et travail rémunéré 3/7	Parents 3/4, avenir 2/4 et amis 2/4 (Q) Aspect social et amis 2/2
Facteurs négatifs	Cours 1/4 et professeurs 1/5 (Q) Cours exigences élevées 1/2, horaire des cours 1/3, professeurs 1/4 et manque d'intérêt 1/5	Professeurs monotones 2/7 Aucun changement sur facteurs de motivation 3/7 Changement positif 3/7	Cours 1/4, professeurs 1/4, notes 1/4, amis 1/4 et parents 1/4 (Q) Cours exigences élevées 2/2 et horaire des cours 2/2 Aucun changement sur facteurs de motivation 2/4

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
CONVERGENCES			
Motivation	Niveau :	Motivés 3/4 G+; 4/7 G-	
Niveau	(Q) 7,4 G+; 7 G-		
Manifestations	<u>Motivation</u>	<u>Motivation</u>	
Causes	Cours 1/3 G+; 1/4 G- Non-motivation : (Q) Manque d'orientation 1/6 G+; 1/5 G-	Intérêt pour les cours 1/3 G+ Goût d'apprendre G-	
Facteurs positifs	Cours 1/3 G+; 1/4 G- Amis 1/4 G+; 1/4 G- (Q) Aspect social 1/2 G+; 1/2 G-, connaissances 1/3 G+; 1/3 G-, futur emploi 1/4 G+; 1/3 G-	Parents 3/4 G+; 5/7 G-	Parents 3/4G+; 3/4G- Amis 1/2 G+; 2/4 G-
Facteurs négatifs	Cours 1/3 G+; 1/4 G- (Q) horaire des cours 1/3 G+; 1/3 G-	Professeurs 1/3 G+; 2/7 G-	Cours 1/4 G+; 1/4 G- Amis 1/4 G+; 1/4 G- Parents 1/5 G+; 1/4 G-
DIVERGENCES			
Motivation	Niveau : élevé 1/3, moyen 1/3 et bas 1/3 G+; élevé 2/3 G-	Aucun changement 2/3 G+ Motivation plus élevée 3/7 G-	Motivés 2/3 G+; 4/4 G- Non motivés 1/3 G+
Niveau			Aucun changement 1/2 G+; 3/4 G-
Manifestations	<u>Motivation</u>		(Q) 7,4 G+; 6 G-
Causes	Présence 1/5 G+ Participation 1/3 G-, travail 1/4 G- et humeur positive 1/5 G- Avenir 1/3 G- (Q) Cours ou apprentissage 1/3 et accès à l'université 1/6 G+ (Q) Réussite sociale 1/3 G- Non-motivation : Manque de travail 1/3 G+ Cours 1/4 G-		<u>Motivation</u> Temps d'étude 1/3 G+; 4/4 G- Attention en classe 2/4 G- Avenir et réussite sociale 1/2 G+ (Q) Accès à l'université 1/3 G+ Futures études 3/4 G- (Q) Cours ou apprentissage 1/3 G+

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Facteurs positifs	Professeurs 1/3 G+ Notes 1/4 G+ et parents 1/4 G+ Avenir 1/4 G- (Q) Cours 1/4 G+ (Q) Désir de dépassement personnel 1/3 G-	Amis 1/2 G+; 5/7 G- Professeurs 1/4 G+; 3/7 G- Intérêt pour les cours 1/3 G+, bonnes notes 1/4 G+ et facilité à comprendre 1/4 G+ Pratique sportive 3/7 G- et travail rémunéré 3/7 G-	Petite amie 1/2 G+ (Q) Aspect social et amis 3/4 G+; 2/2 (Q) Cours et connaissances 3/4 G+ (Q) Futur emploi ou salaire 1/3 G+
Facteurs négatifs	Professeurs 1/3 G+; 1/5 G- (Q) Cours exigences élevées 1/3 G+; 1/2 G-, manque d'intérêt 1/3 G+; 1/5 G- Professeurs 1/4 G-	Petite amie 1/4 G+ Aucun changement sur facteurs de motivation 3/4 G+; 3/7 G- Changement positif 3/7 G-	(Q) Cours exigences élevées 3/4 G+; 2/2 G- (Q) Horaire des cours 1/2 G+; 2/2 G- (Q) Manque d'intérêt 2/3 G+ Aucun changement sur facteurs de motivation 3/4 G+; 2/4 G-

Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16
Questionnaire (Q) A-06 : G+ = 23; G- = 19

Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7

Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4
Questionnaire (Q) A-07 : G+ = 12; G- = 2

3.4 Indicateurs

Les indicateurs, ou conséquences, de la motivation comprennent quatre composantes dans le modèle utilisé, soit le choix d'entreprendre une activité, la persévérance, l'engagement cognitif à accomplir une activité et la performance. Dans cette section, nous les abordons dans cet ordre.

3.4.1 Choix d'entreprendre une activité

Nous présentons les réponses des garçons, formulées à chacune des trois premières sessions, à propos du choix d'entreprendre une activité. Cette composante était abordée sous deux angles. Nous interrogeons d'abord les élèves sur leur niveau d'activité (fort, moyennement ou peu), en classe et en dehors de la classe, pour réaliser leurs tâches scolaires. Ensuite, nous leur distribuons une feuille avec la description d'un élève qui participe (voir guide d'entrevue en annexe) et, après la lecture, nous leur demandons dans quelle mesure ils étaient loin ou proche de cette description en se plaçant sur une échelle de 1 (loin) à 10 (proche) et en donnant les raisons de leur choix.

Automne 2006

Garçons forts

Plus de la moitié des garçons forts disent travailler fort en classe. En dehors de la classe, le niveau de travail est variable selon les élèves : quatre des 10 qui émettent leur opinion affirment s'investir moyennement, le même nombre peu, et seulement deux s'engager fortement. Ils se donnent, en moyenne, 7,4 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, un seul s'attribuant une note en bas de 6. Plus du tiers mettent l'accent sur l'écoute en classe et environ le quart disent se dépasser, la même proportion faire preuve d'ouverture ou d'initiative, et le quart se concentrer et s'appliquer. Environ la moitié des garçons forts affirment toutefois ne pas poser de questions en classe.

« J'ai tout pour réussir mais j'ai aussi le temps pour faire d'autres choses. J'y vais moyen. » 4M1+

« Bien, moi, je dirais moyen dans les cours. Enfin, entre moyen et fort. Quand même j'écris pas toutes les notes, mais j'écoute tout ce que le prof dit puis j'ai une bonne mémoire, donc ça aide. Dès que je quitte le local, c'est entre faible et moyen : je fais la plupart des travaux avec plus ou moins de rigueur. » 5M1+

« Moi, en classe, je travaille fort. Mais à l'extérieur, moi, je dirais plus moyen. Parce que je sais que je pourrais me donner un peu plus mais je ne vise pas le maximum. Je vise juste, genre, essayer d'avoir une bonne note mais pas essayer de me péter les grosses cordes. » 4M2+

« En classe, je dirais que c'est assez fort. J'ai tendance à vouloir écouter le professeur. Moi, ça a toujours été ma stratégie, si tu veux, là : j'écoute le prof en classe. Je m'arrange pour comprendre ce qu'il dit. Comme ça, à mes examens, je connais la matière. J'ai moins besoin d'étudier comme ça, parce que j'ai une bonne mémoire, je me rappelle de ce qu'il a dit. Ça fait que quand j'arrive, j'ai une question d'examen, je suis " Bon qu'est-ce que le prof avait dit? ". C'est ça puis je m'en rappelle. » 4M5+

« Moi, en classe, c'est fort parce que, comme les autres ont dit, une fois que tu es là, aussi bien écouter attentivement, puis justement avoir moins de choses à faire chez vous. Donc, une fois que je suis rendu chez nous, je sais que j'ai bien écouté. J'ai bien compris ce qu'il avait à dire. Ça fait que les travaux, je les fais mais ça me prend pas de temps. Donc, chez nous c'est assez faible parce que justement j'ai déjà compris ce qu'il a dit. Ça fait que je n'ai pas à me retaper tout le travail de ce qu'il a dit par moi-même. » 5M10+

« Bien, moi, c'est comme eux autres : fort dans le cours parce que, justement, le prof il donne les notions qu'il veut retrouver dans ton travail. Ça fait que, dans le fond, si tu n'as pas écouté dans le cours, même si tu bâches dans ton travail, si tu n'as pas écouté les notions qu'il va te donner, bien c'est pas mieux. Ça fait que le plan, c'est vraiment de l'écouter très fort dans le cours. En dehors, c'est moyen. » 5M6+

Garçons faibles

Sur les 13 élèves, parmi les 16 garçons faibles, qui ont donné un point de vue sur leur travail en classe, six ont un niveau fort et six autres un niveau moyen. Sur les huit qui se sont exprimés sur leur travail en dehors de la classe, quatre disent travailler peu, les quatre autres se partageant entre les niveaux moyen et fort. Ils se donnent, en moyenne, 7,1 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, un seul s'attribuant une note en bas de 6. Environ le tiers mettent l'accent sur l'écoute en classe et la même proportion sur la réalisation de leur potentiel. Environ le quart disent participer activement en classe et la même proportion réaliser leurs travaux. Le quart affirment ne pas poser de questions en classe.

« Moi, en général, c'est moyennement fort parce que je travaille fort à l'intérieur de la classe. Je me concentre sur mes notes de cours. Je me concentre sur, admettons, les petits exercices qu'on passe. Je travaille assez fort là-dessus pour que ce soit bon, beau, dans l'immédiat. Mais tout qu'est-ce qui s'appelle travail à long terme ou étude, c'est vraiment, je travaille très peu là-dessus. C'est une chose que j'ai à améliorer : c'est travailler, augmenter l'intensité de travail sur ces choses-là, travail à l'extérieur de la classe. » 5M28-

« Bien, moi, c'est moyen. Pour les cours, comme dans la classe, comme je fais juste la base si on veut. Je fais tout ce que le prof demande. Puis, à l'extérieur, peu si on veut parce qu'il y a des distractions. » 4M21-

« Moi, je trouve que je travaille fort. Je me suis fixé des horaires. Quand j'arrive de l'école, je fais une heure de travail. Après ça, je vais manger. Puis, après ça, je vais faire trois heures. Puis, tu sais, je retravaille tout le temps. C'est surtout les mathématiques que je travaille, là, parce que c'est pas mal l'essentiel de mon domaine. Ça fait que je mets au moins trois heures par jour que j'essaie de faire ces temps-ci. » 2M20-

« Dans les cours, je travaille plus sur les travaux d'équipe. On a eu beaucoup de travaux de session puis des travaux en équipe qu'on a à faire, des résumés, plein de choses comme ça. Mon temps d'étude va plus à ça qu'à l'étude des notes en tant que telle. Puis je pense qu'à l'extérieur des cours, je pense que ça serait moyen. » 5M21-

« Moi, à l'extérieur des cours, c'est sûr que c'est faible. Mais, dans les cours, j'essaie d'écouter le prof le plus possible, même si j'ai vraiment tendance à être distrait puis à être dans la lune. Mais, oui, j'essaie vraiment d'écouter le professeur. » 2M16-

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent sur la proportion d'élèves s'investissant peu en dehors de la classe. Sur une échelle de 1 à 10, quant à la description d'un élève qui participe, leur note est semblable, soit respectivement 7,4 et 7,1. Ils partagent également deux caractéristiques, soit l'écoute en classe et la réalisation de leur potentiel ou la propension à se dépasser. Ils divergent sur leur niveau de travail en classe : l'intensité est forte chez la moitié des garçons forts et le tiers des garçons faibles. Le fait de ne pas poser de questions en classe est mentionné par la moitié des garçons forts et le quart des garçons faibles. Finalement, alors que les garçons forts disent se concentrer et s'appliquer, de même que faire preuve d'ouverture et d'initiative, les garçons faibles mettent en relief la participation active et la réalisation des travaux.

Hiver 2007

Garçons forts

Près des deux tiers des 13 garçons forts disent fournir beaucoup d'efforts en classe. En dehors de la classe, le niveau de travail est variable selon les élèves : la moitié d'entre eux s'investissent moyennement, l'autre moitié travaillent peu, aucun ne s'engageant fortement. Par rapport à la session précédente, environ la moitié disent s'engager moins dans leurs études, les autres conservant un niveau semblable d'engagement. Ils se donnent, en moyenne, 7,2 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, trois d'entre eux s'attribuant une note de 6 et le seul en bas de 6 s'accordant une note de 2,5. Près de la moitié affirment mettre l'accent sur la participation active, plus du tiers sur l'écoute en classe, et la même proportion sur la formulation de questions en classe. Près du tiers avouent mettre peu d'effort sur leurs travaux et lectures, la même proportion ne pas réaliser leur potentiel et le même nombre ne pas faire preuve de beaucoup de concentration et d'application. Comparativement à la session précédente, les 10 garçons forts qui ont répondu se répartissent à peu près également dans leur évaluation des changements, soit quatre qui n'indiquent aucun changement, trois des changements positifs et trois des changements négatifs.

« Je fais pas mal le minimum à l'extérieur des cours, j'ai peut-être même diminué depuis l'autre session. » 4M2+

« Je ne travaille pas vraiment à cause que je me contente de ce que j'ai. J'aime mieux avoir du *fun* aujourd'hui, demain et après-demain, puis avoir une note correcte, plutôt qu'à ne pas avoir de *fun* puis avoir une note de 10 % meilleure. Parce que 10 %, ça ne vaut pas la peine, je trouve. » (2M21-)

« En classe, c'est beaucoup plus qu'en dehors. En classe, j'essaie d'écouter les petits exercices, j'essaie de comprendre pour ne pas avoir besoin de faire d'autres exercices supplémentaires chez nous. » 4M14+

« Je travaille peu dans les cours, c'est rare que je donne mon plein potentiel. De toute façon, je vais apprendre par moi-même en la moitié moins de temps chez moi. Donc, ça sert à rien, je fais d'autres trucs. » 5M1+

« En dehors de la classe, c'est peu, je fais presque rien. En classe, je travaille fort. Je suis tout le temps attentif au cours. Je m'arrange pour prendre mes notes puis clairement. » 4M5+

« En dehors, très peu. Ça fait que je travaille en classe, mais en dehors de ça, je ne travaille pas beaucoup. En classe, fort. Dans la classe, je me dis tant qu'à être pris là, faut bien travailler. C'est vrai, tant qu'on a un cadre. T'es en cours, faut que tu travailles, t'es pas là pour niaiser. Je viens pas pour rien faire. » 5M2+

Garçons faibles

Par ailleurs, cinq des sept garçons faibles ont tendance à situer leur travail en classe à un niveau fort. Dans ce sous-groupe, trois évaluent leur travail en dehors de la classe à un niveau moyen, trois autres spécifient des conditions dans leur engagement, telles que la motivation pour le cours ou la pondération du cours. De plus, quatre garçons faibles indiquent que leur engagement dans les études est plus élevé qu'à la session précédente, les trois autres jugeant que leur engagement n'a pas changé. Ils se donnent, en moyenne, 6,9 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, le seul en bas de 7 s'attribuant une note de 4. Sur un autre plan, quatre affirment mettre l'accent sur l'écoute en classe, et le même nombre révèlent ne pas toujours mettre l'effort requis pour les travaux et les lectures. En comparaison de la session précédente, six des sept garçons faibles évaluent les changements d'une manière positive, un seul d'une façon négative.

« Bien, en classe, je n'ai pas le choix : j'ai pas de distraction, donc c'est sûr que je vais m'appliquer. Puis, en dehors de la classe, souvent je vais demander de l'aide à quelqu'un. Donc, là aussi, ça va bien quand je le fais. » 2M25-

« Quand je suis en classe, je m'applique toujours le plus que je peux parce que je me dis : " Je suis déjà là, je suis aussi bien de travailler le plus fort que je peux ". En dehors de la classe, ça dépend du cours. Il y a des cours où j'ai moins de motivation, là, je vais passer plus vite sur les devoirs. Ce qui m'intéresse plus, je vais passer plus de temps, ou je sais que c'est un gros travail, je vais m'appliquer plus. Ça dépend c'est quel cours, quel type de travail. » (5M10+)

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent quant au niveau fort de leur travail en classe et en ce qui a trait au niveau moyen de leur travail en dehors de la classe. Sur une échelle de 1 à 10, quant à la description d'un élève qui participe, leurs notes sont semblables : les garçons forts s'attribuent 7,2 et les garçons faibles 6,9. Ils divergent quant au niveau d'activité comparé à la session précédente : moindre chez les garçons forts et plus élevé chez les garçons faibles. Le tiers des garçons forts, mais quatre des sept garçons faibles, mentionnent leur écoute en classe ainsi que le peu d'effort mis sur les travaux et les lectures. Les garçons forts disent participer activement et poser des questions en classe mais affirment ne pas se dépasser et ne pas faire preuve de concentration et d'application. En comparaison de la session précédente, les changements sont perçus de manière positive par le quart des garçons forts mais par presque tous les garçons faibles.

Automne 2007

Garçons forts

Près des deux tiers des 14 garçons forts disent travailler entre moyennement et fort en classe, la moitié mettant l'accent sur l'écoute et la prise de notes. En dehors de la classe, le niveau de

travail est variable selon les élèves : la moitié s'investissent moyennement ou peu, aucun ne s'engage fortement. Les garçons forts semblent polarisés sur le plan du travail en dehors de la classe : sur les 11 qui se sont exprimés, plus de la moitié mentionnent faire seulement ce qui est nécessaire et près de la moitié affirment fournir un effort certain. Par rapport à la session précédente, environ le tiers disent s'engager davantage dans leurs études et près de la moitié affirment conserver un niveau semblable d'engagement. Ils se donnent, en moyenne, 6,8 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, trois d'entre eux s'attribuant une note en bas de 6, soit 4, 2,5 et 2. La moitié déclarent mettre l'accent sur l'écoute en classe; près de la moitié avouent participer peu ou pas en classe et environ le tiers ne pas approfondir leurs connaissances. En comparaison de la session précédente, plus de la moitié des garçons forts n'indiquent aucun changement quant à leurs caractéristiques d'un élève qui participe, le reste se répartissant de manière à peu près équivalente entre changements positifs et négatifs.

« En classe, je peux dire que je travaille peu. Je ne suis pas attentif dans les cours, je prends rarement des notes. Je ne fais pas les travaux qui ne comptent pas, donc je travaille très peu. À l'extérieur, quand ça ne compte pas, je ne travaille pas. Puis, seulement si c'est important et c'est à remettre bientôt, je vais mettre un effort important pour avoir de bons résultats. » 5M1+

« Je dirais qu'en classe, je travaille assez fort. J'écoute, je prends des notes, je fais mes travaux habituellement quand le prof demande de faire des travaux. À l'extérieur de la classe, je suis un peu moins travaillant. Je me prends toujours à la dernière minute. Mais, sinon, je m'arrange toujours pour remettre mes travaux à temps et les faire comme il faut. Mais je me prends toujours à la dernière minute et c'est pas très bon tout le temps. En dehors, c'est moyen faible. » (5M27-)

« En classe, j'essaie de travailler le plus fort possible. Je me dis que tant qu'à être là, aussi bien donner toute l'importance que cela a. Chez moi, je dirais que je devrais travailler beaucoup plus que ça mais j'ai de la misère à me dire : " Je ne vais pas aller voir mes amis aujourd'hui et je vais travailler juste là-dessus ". Parce que si je fais ça, je sais que ma motivation – je vais arriver chez nous, je vais le faire – mais la motivation va tellement être basse que je vais étudier et je ne retiendrai rien. » 5M10+

« En général, côté effort dans les cours, je dirais moyen. Je suis une personne qui va prendre énormément de notes, quand je vais relire, souvent ça va me revenir en tête. Je ne suis pas la personne qui va comprendre direct en cours, je suis plus lunatique, si on veut. Mais, à l'extérieur des cours, si je suis à l'école, mon travail va être excellent. À la maison, il y a tout l'environnement qui t'attire. Chez nous, je me mets le pied au derrière pour essayer de travailler plus : c'est ça mon but à cette étape-ci. » 2M3+

« En classe, je dirais moyen fort. J'écoute le professeur, je prends des notes, je suis à mon affaire. Sauf que, des fois, je me laisse distraire quand ça m'intéresse un peu moins. Mais je m'arrange pour que quand je vais être à la maison que j'aie les informations correctes. Quand le prof insiste vraiment, tu mets plein d'astérisques et ça tu ne peux pas le manquer à l'examen. En dehors de la classe, je suis moins pire. Je distribue plus mon temps. Je dirais quand même moyen à cause que je suis un peu dernière minute. Mais l'effort que je fais pour faire quand je suis dernière minute, c'est un bon effort; mais je me dis que j'aurais pu m'y prendre d'avance. » 4M14+

Garçons faibles

Rappelons que seulement quatre garçons faibles ont pu être interviewés lors de la troisième session. Ainsi, deux d'entre eux s'expriment sur leur niveau d'engagement général, en classe et en dehors de la classe : l'un qualifie ce niveau de fort, l'autre de moyen; deux mentionnent que leur attention en classe varie selon l'intérêt et de la fatigue, alors que deux affirment consacrer plusieurs heures au travail en dehors de la classe. Les changements par rapport à la session précédente sont variables, deux indiquant toutefois un engagement plus grand dans le travail en dehors de la classe. Les garçons faibles se donnent, en moyenne, 7,2 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, le seul en bas de 6 s'attribuant une note de 5. Par ailleurs, deux d'entre eux disent mettre l'accent sur l'écoute et sur la participation en classe, l'un ou l'autre mentionnant toutefois que cela est conditionnel à leur niveau de fatigue ou à leur humeur du moment. En comparaison de la session précédente, deux des garçons faibles évaluent les changements d'une manière positive, un d'une façon négative et le dernier ne mentionne aucun changement.

« Des fois, je m'endors un peu en classe tellement je suis fatigué. » 4M25-

« En classe, ça dépend des fois. Des fois, les profs sont bourrants et je suis plus ou moins. Ça varie selon l'intérêt et ma fatigue. En dehors, ce serait entre moyen et fort parce que je passe quand même gros des heures. » 4M30-

« Je dirais que dans mes cours c'est fort parce que je considère que je suis là pour une raison : y a pas d'autre chose à faire que d'écouter le prof, prendre des notes puis te préparer à l'examen qui va être à telle date. Puis, à l'extérieur, je dirais que ça varie entre moyen et fort aussi. Ça dépend des cours : y a des cours que tu passes un peu moins de temps parce que c'est plus facile, et d'autres tu passes plus de temps parce que tu as plus de difficulté. Ça dépend de la facilité des cours. » 5M21-

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent quant au niveau de travail en classe, le qualifiant de moyen ou fort. Sur une échelle de 1 à 10, quant à la description d'un élève qui participe, leurs notes sont semblables : les garçons forts s'attribuent 6,8 et les garçons faibles 7,2. Les divergences portent sur les éléments suivants. Les garçons forts mettent l'accent sur l'écoute et la prise de notes alors que, chez les garçons faibles, l'attention en classe apparaît plus soumise à des conditions, telles que l'intérêt ou la fatigue. Les deux sous-groupes divergent sur leur niveau de travail en dehors de la classe : l'intensité est plutôt moyenne et faible chez les garçons forts, et moyenne et forte chez les garçons faibles. Les garçons faibles semblent fournir plus d'efforts en dehors de la classe, notamment par des heures de travail nombreuses. Les garçons forts disent ne pas approfondir les connaissances et peu ou pas participer activement, alors que les garçons faibles affirment avoir une bonne participation en classe. En comparaison de la session précédente, la moitié des garçons forts n'indiquent aucun changement, alors que la même proportion des garçons faibles rapportent des changements positifs.

Le tableau 3.6 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Choix d'entreprendre une activité ».

TABLEAU 3.6
Synthèse des résultats pour la composante « Choix d'entreprendre une activité »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS			
Niveau	En classe : fort 1/2 En dehors : moyen 1/4, peu 1/4	En classe : fort 2/3 En dehors : moyen 1/2, peu 1/2 Niveau semblable 1/2, moindre 1/2	En classe : moyen-fort 2/3 Écoute et prise de notes 1/2 En dehors : moyen-peu 1/2, fort aucun
Description	Échelle : 7,4 Écoute en classe 1/3 Se dépasser 1/4 Ouverture ou initiative 1/4 Se concentrer et s'appliquer 1/4 Pas de questions en classe 1/2	Échelle : 7,2 Participation active 1/2 Écoute en classe 1/3 Formulation de questions en classe 1/3 Peu d'efforts sur travaux et lectures 1/3 Ne pas se dépasser 1/3 Peu se concentrer et s'appliquer 1/3 Changements : aucun 1/3, positifs 1/4, négatifs 1/4	Échelle : 6,8 Écoute en classe 1/2 Peu ou peu de participation active 1/2 Pas approfondir connaissances 1/3 Changements : aucun 1/2
FAIBLES			
Niveau	En classe : fort 1/3, moyen 1/3 En dehors : peu 1/4	En classe : fort 5/7 En dehors : moyen 3/7, conditionnel 3/7 Niveau semblable 3/7, plus élevé 4/7	En classe : fort 1/4, moyen 1/4 Attention selon intérêt et fatigue 2/4 En dehors : fort 1/4, moyen 1/4 Heures de travail nombreuses 2/4 Niveau plus élevé en dehors 2/4

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Description	Échelle : 7,1 Écoute en classe 1/3 Se dépasser 1/3 Participation active 1/4 Réalisation des travaux 1/4 Pas de questions en classe 1/4	Échelle : 6,9 Écoute en classe 4/7 Peu d'efforts sur travaux et lectures 4/7 Changements : aucun 0/7, positifs 6/7, négatifs 1/7	Échelle : 7,2 Écoute en classe 2/4 Participation active 2/4 Changements : positifs 2/4
CONVERGENCES Niveau	En dehors : peu 1/4 G+; 1/4 G-	En classe : fort 2/3 G+; 5/7 G- En dehors : moyen 1/2 G+; 3/7 G- Niveau semblable 1/2 G+; 3/7 G-	En classe : moyen-fort 2/3 G+ En classe : fort 1/4 G-, moyen 1/4 G-
Description	Échelle : 7,37 G+; 7,06 G- Écoute en classe 1/3 G+; 1/3 G- Se dépasser 1/4 G+; 1/3 G-	Échelle : 7,2 G+; 6,9 G-	Échelle : 6,8 G+; 7,2 G-

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
DIVERGENCES			
Niveau	En classe : fort 1/2 G+; 1/3 G-	Niveau moindre 1/2 G+ Niveau plus élevé 4/7 G-	Écoute et prise de notes 1/2 G+ Attention selon intérêt et fatigue 2/4 G-
Description	Pas de questions en classe 1/2 G+; 1/4 G- Ouverture ou initiative 1/4 G+ Se concentrer et s'appliquer 1/4 G+ Participation active 1/4 G- Réalisation des travaux 1/4 G-	Écoute en classe 1/3 G+; 4/7 G- Participation active 1/2 G+ Formulation de questions en classe 1/3 G+ Peu d'efforts sur travaux et lectures 1/3 G+; 4/7 G- Ne pas se dépasser 1/3 G+ Peu se concentrer et s'appliquer 1/3 G+ Changements : positifs 1/4 G+; 6/7 G-	En dehors : moyen-peu 1/2 G+, fort 0 G+ En dehors : fort 1/4 G-, moyen 1/4 G- Faire le nécessaire 1/2 G+ Fournir un effort certain 1/3 G+ Heures de travail nombreuses 2/4 G- Peu ou pas de participation active 1/2 G+ Participation active 2/4 G- Pas approfondir connaissances 1/3 G+ Changements : aucun 1/2 G+; positifs 2/4 G-
	Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16	Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7	Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.4.2 Persévérance

Nous présentons les réponses des garçons, formulées à chacune des trois premières sessions, à propos de la persévérance. Cette composante était abordée sous deux angles. Nous interrogeons d'abord les élèves sur leur nombre moyen hebdomadaire d'heures consacrées à leurs activités scolaires en dehors des cours; par la même occasion, nous leur demandons, du moins pour les deux premières sessions, si leur travail se déroulait plus la semaine ou la fin de semaine, et plus à la maison ou au collège. Ensuite, nous leur demandons s'ils avaient été confrontés à des difficultés depuis le début de la session, que ce soit dans un cours, un exercice ou un travail à la maison; si c'était le cas, ils avaient à préciser leurs difficultés ainsi que leurs réactions.

Automne 2006

Garçons forts

Les garçons forts disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 7,7 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les 19 élèves, six consacrent 5 heures ou moins et huit accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires. Près du tiers déclarent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire, plus de la moitié se consacrant au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Près du tiers disent éprouver des difficultés en philosophie et environ le quart en français; pour environ le cinquième, la gestion du temps cause problème. Un nombre plus élevé d'heures d'étude correspond à la réaction principale pour environ le tiers des garçons et la même proportion mentionnent un effort plus soutenu dans leurs travaux; trois réagissent par des actions visant à mieux cerner leur choix de carrière.

Heures

« Moi, je suis un peu déçu du nombre d'heures que j'étudie. Je dirais peut-être cinq heures à peu près par semaine. Moi aussi, je suis un peu des fois à la dernière minute. Je fais ça vite. C'est bien fait pareil sauf que je pourrais prendre plus de temps pour être sûr qu'il n'y a pas une petite affaire que j'ai négligée. » 2M1+

Difficultés

« La plus grosse difficulté, c'est de me rendre compte qu'il fallait vraiment que je prenne du temps pour mes études parce que, au début, je n'étais pas habitué à ça. » 4M1+

« Bien, au début de l'année, des fois j'oubliais de marquer mes dates d'examen dans mon agenda. Ça fait que j'arrivais, puis " Quoi, il y a un examen aujourd'hui! ". Puis, là, j'étais dans la marde un peu. Là, ça s'est réglé parce que tu le fais une fois l'erreur puis après tu le refais plus. Mais, sinon, c'est ça, des fois, des oublis de même. » 5M5+

« Moi, j'ai pas de problème particulier. Mon problème, c'est la motivation. C'est mon gros problème : je manque de motivation. Ça fait que mes travaux, sûrement ils en souffrent des fois. Donc, c'est pas que j'ai pas de la difficulté à faire les travaux, c'est l'heure que j'ai pas, j'ai pas passé assez de temps dessus. C'est ça, c'est surtout la motivation mon gros problème. J'essaye, justement, de me motiver en me disant " Ok. Là, tu as trouvé ce que tu veux faire, travaille pour avoir les notes pour rentrer là-dedans

parce que, sinon, tu vas être obligé de faire quelque chose que tu n'aimeras pas ". Là, ça va mieux. Depuis deux semaines que j'ai trouvé qu'est-ce que je veux faire, ça fait que, là, ça va mieux depuis ce temps-là. Je passe plus de temps à faire mes travaux. Ça fait que, maintenant, ça va mieux. » 5M10+

« Difficultés : gestion du temps, des profs un peu ennuyants. Gestion du temps, ça c'est par moi-même. Le prof, bien j'ai pas le choix de faire le cours vraiment. Ça fait que j'essaie justement de rester concentré. » 4M14+

Garçons faibles

Les garçons faibles disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 7,6 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les 16 élèves, six consacrent 5 heures ou moins et sept accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires. Environ le tiers déclarent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire; plus de la moitié se consacrent au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Près du tiers mentionnent éprouver des difficultés dans la gestion du temps, le quart avec les travaux en équipe et trois d'entre eux avec les évaluations. Plus du tiers réagissent en recourant à des ressources extérieures, que ce soit les professeurs, les pairs ou les centres d'aide en français ou en philosophie. Près du tiers d'entre eux réagissent par une meilleure gestion de leur temps et le quart en consacrant plus d'heures à l'étude.

Heures

« Moi, c'est environ deux heures par semaine. Je fais vraiment le minimum parce que, justement, je ne suis pas vraiment intéressé par tous les cours qu'il y a à côté. C'est juste les efforts, la lecture, des fois les textes de compréhension en classe. » 2M25-

« Bien, ça peut varier. Vu que tu as des semaines, tu as juste un petit peu de devoirs, un petit peu de lecture. Puis il y a d'autres semaines, tu as des travaux de session à remettre à tous les cours. Ça fait que, moi, je dirais que ça peut varier entre 10 et 20 heures. » 5M29-

« Bien, moi, ça va peut-être changer mais, pour l'instant, c'est à peine une heure par semaine parce que la seule matière que j'étudie, moi, c'est les maths. Puis, j'étudie tout le temps la veille des tests. Puis, j'ai toujours été comme ça, aucunement discipliné. » 2M16-

Difficultés

« Avec la matière en tant que telle, j'ai pas de difficulté parce que je trouve que les professeurs expliquent quand même bien. J'ai peut-être juste de la difficulté à gérer mon temps, tout ça. Parce que, souvent, on rapporte plus tard puis on se ramasse toujours à la dernière minute pour faire nos choses. » 2M25-

« Disons que j'ai eu quelques difficultés en histoire pour un projet, le travail de session. Disons que j'ai eu certaines difficultés à vouloir faire le travail comme il faut, à vouloir faire toutes les étapes comme il faut. Par rapport à ça, c'est mon coéquipier qui m'a, la plupart du temps, ramené pour pouvoir le faire comme il faut. » 5M28-

« Bien, moi, c'est très rare que j'ai des difficultés. Pas à cause que, comme je suis poche, mais c'est parce que je ne stresse pas. Même si j'échoue un cours, je vais faire " Ah ouais, très drôle ". Puis, après ça, je vais continuer. » 4M21-

« Moi, c'est un petit peu un problème comme 2M25-, genre gérer mon temps. J'écris tous mes devoirs dans mon agenda. C'est juste que je ne les fais pas tout le temps. C'est ça. J'ai tout le temps, genre, des offres d'activités à faire le soir. Puis, je reporte tout le temps mes devoirs à la dernière minute. » 2M18-

« Bien, c'est surtout quand je faisais mes examens puis je me rendais compte que j'avais pas des vraiment bonnes notes parce que, genre, je me mettais à fond mais je n'étais pas capable d'avoir des vraiment bonnes notes comme au secondaire. Ça fait que c'est ça : j'ai commencé à travailler plus fort à cause de ça, plus étudier quand j'ai des examens parce que je pensais que ça allait être, genre, je ne comprenais pas le monde qui disait qu'il fallait plus étudier au cégep, je ne croyais pas ça au début. Mais, là, je m'en suis rendu compte par moi-même que, oui, il fallait étudier au cégep. » 5M27-

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent quant à la moyenne hebdomadaire d'heures consacrées aux activités scolaires, soit respectivement 7,7 et 7,6, la plupart effectuant leur travail scolaire la semaine plutôt que la fin de semaine. Les deux sous-groupes partagent également la réaction de consacrer plus d'heures à l'étude. Quant aux divergences sur les difficultés éprouvées, les garçons forts affirment avoir des difficultés en français et en philosophie, alors que les garçons faibles mentionnent plutôt les travaux en équipe et les évaluations. La gestion du temps est une difficulté évoquée par le cinquième des garçons forts et par le tiers des garçons faibles. Quant aux réactions, les garçons forts disent consacrer plus d'effort dans les travaux et les garçons faibles affirment recourir à des ressources extérieures et mieux gérer leur temps.

Hiver 2007

Garçons forts

Les garçons forts disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 6,1 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les 13 élèves, six consacrent 5 heures ou moins et deux accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires. Près du quart mentionnent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire, près des deux tiers se consacrant au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Le lieu de travail se répartit équitablement entre l'école et la maison. Plus de la moitié disent ne pas avoir changé comparativement à la session précédente quant au nombre d'heures, les autres indiquant soit une augmentation, soit une diminution. Par ailleurs, cinq déclarent éprouver des difficultés en philosophie et aucun en français; sept disent avoir des difficultés dans une variété de cours, dont trois en psychologie, deux en histoire et deux en économie. Les garçons forts élaborent peu sur leurs réactions face aux difficultés. Sur ce plan, trois d'entre eux affirment étudier davantage et deux se concentrer plus, par exemple en philosophie.

« Ça dépend si on a des examens qui s'en viennent. Ces temps-ci, entre trois et cinq heures. Souvent de la lecture. » 5M4+

« Ça ne me prend pas beaucoup de temps. D'habitude, je comprends vite. Quatre, cinq heures pas plus. » 4M5+

« Je dirais pas beaucoup. Je pourrais pas les compter. Des semaines zéro, sinon une ou deux heures. Je ne mets vraiment pas beaucoup d'heures : je fais le moins possible pour essayer de m'en tirer le plus possible. » 5M2+

« Entre cinq et huit heures. J'ai un horaire moins chargé. Quand j'étudie, je perds beaucoup de temps. J'ai de la misère à maximiser mon temps. » (5M26-)

Garçons faibles

Les garçons faibles disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 4,8 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours; ajoutons toutefois que l'un d'entre eux ne suit que les cours de base, soit une douzaine d'heures de cours pour son heure et demie de travail scolaire hebdomadaire. Sur les sept élèves, trois consacrent 5 heures ou moins et aucun n'accorde 10 heures et plus aux activités scolaires. Au demeurant, quatre déclarent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire, cinq se consacrant au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Alors que deux affirment ne pas avoir changé quant au nombre d'heures, comparativement à la session précédente, quatre prétendent consacrer un plus grand nombre d'heures au travail scolaire, par exemple trois heures au lieu d'une heure. Plus d'élèves disent travailler à l'école plutôt qu'à la maison. Alors qu'un garçon faible éprouve de la difficulté en philosophie et un en français, trois autres nomment trois autres cours différents, dont un dans un langage très émotif. Sur les quatre s'étant exprimé quant aux changements, comparativement à la session précédente, un constate la même difficulté à résumer et deux élèves notent des améliorations, notamment une plus juste perception des attentes formulées par les professeurs. Seulement trois garçons faibles ont relaté leurs réactions aux difficultés, notamment en regard de l'étude plus poussée en histoire et de l'aide du professeur en philosophie. Sur les cinq qui verbalisent sur leurs changements, comparativement à la session précédente, un parle d'une réaction semblable mais les quatre autres notent une amélioration, par exemple par le fait de savoir plus à quoi s'attendre dans les cours ou de solliciter l'aide du professeur.

« Dépendant des semaines, ça irait entre une et quinze heures. Comme là, on est en mi-session, on a beaucoup de travaux à remettre, ça tire plus vers le quinze. » 5M21-

« Environ cinq heures. Si j'ai un examen, ça peut aller jusqu'à huit heures. C'est généralement la fin de semaine parce que la fin de semaine je suis plus en moyen de sortir, justement, puis d'être avec quelqu'un pour étudier. Parce que tout seul je ne suis pas capable, je finis toujours par trouver une distraction ailleurs. » 2M25-

« Je dirais sept heures, surtout pour faire les devoirs, les travaux. J'étudie surtout quand il y a un examen, je ne révise pas vraiment mes notes. » (4M4+)

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles convergent sur le fait que la plupart réalisent leurs activités scolaires au cours de la semaine plutôt que la fin de semaine. De plus, environ la moitié des garçons de chacun des deux sous-groupes disent éprouver des difficultés dans une variété de cours. Sur tous les autres points, ils divergent. La moyenne hebdomadaire d'heures consacrées aux activités scolaires est de 6,1 pour les garçons forts et de 4,8 pour les garçons faibles. Chez ces derniers, aucun n'accorde 10 heures et plus aux activités scolaires et la plupart rapportent accorder plus de temps que la session précédente, alors que plus de la moitié des garçons forts ne mentionnent

aucun changement quant au nombre d'heures consacrées aux activités scolaires. Les garçons faibles sont également deux fois plus nombreux, proportionnellement, à effectuer du travail scolaire la fin de semaine et ils travaillent davantage à l'école. Les garçons forts mettent l'accent sur la philosophie comme difficulté importante et, en termes de réaction, ils sont proportionnellement plus nombreux à mentionner une augmentation des heures d'étude. Un garçon faible, mais aucun garçon fort, indique recourir à des ressources extérieures. La plupart des garçons faibles disent s'être améliorés quant à leurs difficultés et à leurs réactions, comparativement à la session précédente, un seul garçon fort s'étant exprimé sur cette question.

Automne 2007

Lors de cette troisième session de la collecte des données, à l'automne 2007, nous avons modifié et élargi les questions sur le nombre d'heures consacrées à l'étude. Au cours de l'entrevue, les élèves avaient à remplir un tableau sur le nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré et les activités sportives, culturelles ou sociales, et ce, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007. Ce tableau permettait d'avoir une idée du nombre d'heures consacrées au domaine scolaire (cours et activités scolaires) comparativement au domaine extrascolaire (travail rémunéré et activités sportives, culturelles ou sociales). Après avoir rempli leur tableau, chacun des élèves était invité à réfléchir sur la répartition de ses heures dans la semaine, dans ces diverses activités, et à dire en quelques mots ce que celle-ci lui suggère en regard de sa motivation aux études. Par ailleurs, les questions sur les difficultés et les réactions sont restées les mêmes qu'aux deux sessions précédentes.

Garçons forts

Pour plus des deux tiers des 14 garçons forts, la répartition de leurs heures (voir tableau 3.7) leur suggère des propos positifs sur leur motivation aux études; plus du tiers relèvent un nombre plus important d'heures consacrées aux activités scolaires en troisième session, en comparaison des deux sessions précédentes; plus du quart d'entre eux mentionnent toutefois que leur faible motivation se reflète dans le nombre d'heures, somme toute réduit, consacrées aux activités scolaires. Le nombre d'heures qu'ils déclarent pour les activités scolaires, en cette troisième session, est de 10 heures. Sur les 14 garçons forts, cinq avouent éprouver des difficultés dans le cours d'Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines (IPMSH), deux d'entre eux le qualifiant même d'atroce; trois considèrent le travail d'équipe d'une manière négative, l'un affirmant éprouver de la difficulté à faire confiance à la qualité du travail de ses coéquipiers. Sur les huit élèves qui ont discuté des changements, en comparaison avec la session précédente, six affirment éprouver plus de difficultés à la session actuelle, soit un peu moins de la moitié des 14 garçons forts. Le point principal qui ressort de leurs réactions face aux difficultés est, pour trois d'entre eux, une meilleure adaptation au travail d'équipe, par exemple en prenant l'équipe en main ou par un travail plus méthodique entre des réunions moins nombreuses.

« Bien, là, je travaille moins, ça me laisse plus de temps. J'ai consacré un peu plus de temps à mes activités scolaires par rapport aux deux dernières sessions. Je ne peux pas dire que je suis plus motivé mais je travaille beaucoup plus. » 5M2+

« L'école a pris le bord cette session-ci, c'est vraiment sport et social mélangés ensemble. » 4M4+

« Je mets plus de temps cette session-ci que j'en mettais, parce que je sais plus où je m'en vais, en *Techniques policières*. Ça me décourage moins de faire tout ça. Je sais que je m'en vais là, donc je travaille mieux et je suis plus méthodique. » 4M5+

« Moi, ça me dit que je suis pas mal constant tout au long de mon cheminement au cégep. Cette session-ci, je passe plus de temps dans mes activités scolaires. » 2M1+

« Je fais la même chose que les autres sessions. Je passe pas mal de temps pour mes études et pas mal de temps en dehors des études : ce qui fait un certain équilibre qui fait que je suis motivé et que je ne suis pas blasé des études. » 4M1+

« J'en mets beaucoup dans mes activités culturelles et sociales. Donc la motivation est poussée dans le sens que c'est pas juste ça, c'est balancé. Je n'ai pas vraiment le temps de faire une *overdose* de cégep. Sinon, peut-être que j'aurais le souffle court. » 5M6+

TABLEAU 3.7

Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007, tel qu'il est estimé par les garçons forts à l'automne 2007 (n = 14)

	COURS	ACTIVITÉS SCOLAIRES	TRAVAIL RÉMUNÉRÉ	ACTIVITÉS SPORTIVES, CULTURELLES OU SOCIALES
AUTOMNE 2006				
Moyenne	22,5	9,2	8,5	14,9
Écart type	1,7	5,0	7,9	5,3
Minimum-maximum	19-25	2-17,5	0-18	5-25
HIVER 2007				
Moyenne	21,6	7,6	12,4	15,0
Écart type	5,7	5,2	10,9	5,3
Minimum-maximum	3-26	2-17,5	0-40	7-25
AUTOMNE 2007				
Moyenne	21,9	10,00	10,6	17,5
Écart type	5,6	5,9	6,6	6,0
Minimum-maximum	6-27	1-17,5	0-20	7-25

Garçons faibles

La répartition des heures (voir tableau 3.8) suggère à tous les quatre garçons faibles des propos exclusivement positifs sur leur motivation aux études; tous mettent également en relief le fait qu'ils consacrent un nombre plus important d'heures aux activités scolaires en troisième session, comparativement aux deux sessions précédentes. Le nombre d'heures qu'ils déclarent pour les activités scolaires, en cette troisième session, est de 11,6 heures. Sur les quatre garçons faibles, deux déclarent éprouver des difficultés dans les cours, l'un en histoire et l'autre en psychologie, et deux autres en français écrit. De plus, deux d'entre eux disent constater des changements

positifs par rapport à la session précédente, notamment quant à l'intérêt pour les cours, alors qu'un garçon faible indique des changements négatifs étant donné que ses fautes de français lui causent plus de difficultés à l'automne 2007. Les deux garçons faibles qui expriment leurs réactions touchent trois types d'actions : l'un étudie plus et fréquente le centre d'aide en français, et l'autre améliore sa prise de notes en prenant ce qui est important et en laissant de côté le superflu.

« Je consacre plus d'heures à tous les devoirs que je fais. J'ai moins d'heures de cours mais je fais plus d'étude cette session-ci. » 5M33-

« Mes heures de cours ont diminué mais, au moins, mes heures d'étude ont augmenté. Mes activités culturelles, c'est tout le temps pareil : elles sont hautes, c'est dans les *top*. » 4M25-

« Je mets quand même une bonne proportion d'heures d'étude. En général, c'est quand même bien la motivation. » 5M21-

TABLEAU 3.8

Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007 tel qu'il est estimé par les garçons faibles à l'automne 2007 (n = 4)

	COURS	ACTIVITÉS SCOLAIRES	TRAVAIL RÉMUNÉRÉ	ACTIVITÉS SPORTIVES, CULTURELLES OU SOCIALES
AUTOMNE 2006				
Moyenne	23,0	6,6	8,8	20,0
Écart type	2,2	2,5	10,3	10,8
Minimum-maximum	20-25	4,5-10,00	0-20	5-30
HIVER 2007				
Moyenne	22,8	11,0	15,0	15,5
Écart type	3,2	2,9	10,8	8,8
Minimum-maximum	18-25	8-15	0-25	5-25
AUTOMNE 2007				
Moyenne	17,8	11,6	14,3	24,4
Écart type	6,3	2,5	12,3	12,0
Minimum-maximum	10-25	9,5-15	0-30	10-37,5

Convergences et divergences

Garçons forts et faibles consacrent un nombre comparable d'heures aux activités scolaires, soit respectivement 10 et 11,6 heures. Les deux sous-groupes diffèrent sur tous les autres points abordés. Les deux tiers des garçons forts, mais tous les quatre garçons faibles, émettent des propos positifs sur leur motivation aux études, à la suite de l'examen de leur tableau sur la

répartition des heures. Le tiers des garçons forts, mais tous les garçons faibles, font ressortir le nombre d'heures plus élevé consacrées aux activités scolaires en troisième session, en comparaison des deux sessions précédentes. Les difficultés relevées par les garçons forts concernent le cours IPMSH et le travail d'équipe; celles mentionnées par les garçons faibles portent sur le français écrit, l'histoire et la psychologie. Alors qu'un peu moins de la moitié des garçons forts disent éprouver plus de difficultés à l'automne 2007, deux des quatre garçons faibles indiquent plutôt des changements positifs. La réaction de trois garçons forts se traduit par une meilleure adaptation au travail d'équipe, alors que les propos des deux garçons faibles qui se sont exprimés sur la question se rapportent à l'augmentation des heures d'étude, la fréquentation d'un centre d'aide en français et l'amélioration de la prise de notes.

Le tableau 3.9 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Persévérance ».

TABLEAU 3.9
Synthèse des résultats pour la composante « Persévérance »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS			
Répartition	Moyenne 7,7 heures Semaine 1/2, fin de semaine 1/3	Moyenne 6,1 heures Aucun changement 1/2 Semaine 2/3, fin de semaine 1/4	Moyenne : 10 heures Propos positifs 2/3 Plus d'heures 1/3 Pas assez d'heures 1/4
Difficultés	Philosophie 1/3, français 1/4, gestion du temps 1/5	Philosophie 1/3, français aucun et variété de cours 1/2	IPMSH 1/3 Travail d'équipe 1/5 Plus de difficultés 1/2
Réactions	Plus d'heures d'étude 1/3 Plus d'efforts dans travaux 1/3	Plus d'heures d'étude 1/4	Meilleure adaptation au travail d'équipe 1/5
FAIBLES			
Répartition	Moyenne 7,6 heures Semaine 1/2, fin de semaine 1/3	Moyenne 4,8 heures Plus d'heures 4/7 Semaine 5/7, fin de semaine 4/7	Moyenne : 11,6 heures Propos positifs 4/4 Plus d'heures 4/4
Difficultés	Gestion du temps 1/3, travaux en équipe 1/4 et évaluations 1/5	Variété de cours 5/7	Français écrit 2/4 Histoire 1/4 Psychologie 1/4 Changements positifs 2/4
Réactions	Recours à ressources extérieures 1/3 Meilleure gestion du temps 1/3 Plus d'heures d'étude 1/4	Recours à ressources extérieures 1/7 Plus d'heures d'étude 1/7 Amélioration 4/7	Plus d'étude 1/4 Centre d'aide en français 1/4 Prise de notes améliorée 1/4
CONVERGENCES			
Répartition	Moyenne 7,7 heures G+; 7,6 heures G- Semaine 1/2 G+; 1/2 G- Fin de semaine 1/3 G+; 1/3 G-	Semaine 2/3 G+; 5/7 G-	Moyenne : 10 heures G+; 11,6 G-

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Difficultés		Variété de cours 1/2 G+; 5/7 G-	
Réactions	Plus d'heures d'étude 1/3 G+; 1/4 G-		
DIVERGENCES			
Répartition		Moyenne 6,1 heures G+; 4,8 heures G- Aucun changement 1/2 G+ Plus d'heures 4/7 G- Fin de semaine 1/4 G+; 4/7 G-	Propos positifs 2/3 G+; 4/4 G- Plus d'heures 1/3 G+; 4/4 G- Pas assez d'heures 1/4 G+
Difficultés	Philosophie 1/3 G+ et français 1/4 G+ Travaux en équipe 1/4 G- et évaluations 1/5 G- Gestion du temps 1/5 G+; 1/3 G-	Philosophie 1/3 G+	IPMSH 1/3 G+ Français écrit 2/4 G-, histoire 1/4 G- et psychologie 1/4 G- Travail d'équipe 1/5 G+ Plus de difficultés 1/2 G+ Changements positifs 2/4 G-
Réactions	Plus d'efforts dans travaux 1/3 G+ Recours à ressources extérieures 1/3 G- Meilleure gestion du temps 1/3 G-	Plus d'heures d'étude 1/4 G+; 1/7 G- Recours à ressources extérieures 1/7 G- Amélioration 4/7 G-	Meilleure adaptation au travail d'équipe 1/5 G+ Plus d'étude 1/4 G- Centre d'aide en français 1/4 G- Prise de notes améliorée 1/4 G-

Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16

Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7

Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.4.3 Engagement cognitif à accomplir une activité

Cette composante, l'engagement cognitif à accomplir une activité, était abordée sous l'angle des stratégies que les élèves utilisent personnellement pour apprendre et pour comprendre ce qui leur est enseigné : il leur était demandé de décrire les stratégies qui sont les plus efficaces pour eux et celles qu'ils utilisent le plus fréquemment. Nous les avons classées en deux catégories : les stratégies utilisées en classe et celles appliquées en dehors de la classe.

Automne 2006

Garçons forts

La stratégie utilisée en classe par près de la moitié des garçons forts est celle de l'écoute attentive, quatre mentionnant la prise de notes. En dehors de la classe, la stratégie évoquée par la moitié des garçons forts est la lecture, en particulier celle des notes, avec quelques considérations sur la manière de lire, comme lire deux fois, surligner, souligner, etc. Environ le tiers déclarent recourir aux amis pour étudier, parler de la matière ou obtenir de l'aide, mais seulement deux garçons forts sur les 19 disent consulter les professeurs, l'un indiquant « après les amis » et l'autre spécifiant « si je ne comprends vraiment pas ». Dans le même d'ordre d'idée, quatre d'entre eux soulignent l'apport de l'utilisation de l'écriture, par exemple pour résumer les notions à l'étude ou afin d'être capables de mémoriser. Plus de la moitié des garçons forts présentent une variété d'autres stratégies pour s'appropriier la matière d'une manière active : exercices d'application, élaboration d'un tableau récapitulatif, autoquestionnement lors de la seconde lecture d'un texte, étude sélective, visionnement de films historiques, échange sur la matière avec le père ou, encore, imagination d'une bande dessinée dans la tête.

« Lorsque c'est plus difficile à comprendre, des fois, la matière, bien le professeur va tout le temps être en train de nous donner un exemple plus général, plus concret. Ça fait que c'est quelque chose sur quoi je me fie beaucoup. Des fois, c'est compliqué, c'est abstrait, mais je vais tout le temps me référer à quelque chose de plus simple. Puis, avec ça, je vais m'en sortir. » 4M1+

« J'étudie, j'apprends par cœur puis, après, si j'ai le temps, je me fais des mises en situation. Puis, je pratique mes exercices. » 2M3+

« Bien, moi, mettons, je lis une notion puis, après ça, j'essaie de la résumer dans mes mots. » 2M9+

« Bien, moi, j'écoute. Puis s'il y a quelque chose que je ne comprends pas, bien je vais demander à un de mes amis qui est dans mon cours. » 2M10+

« Bien, demander de l'aide aux autres quand j'ai de la misère à comprendre. Tu sais, je me suis fait plein d'amis au cégep, ça fait que souvent : " Explique-moi telle notion, j'ai de la misère à saisir ". Si je ne trouve personne, vraiment, qui peut me l'expliquer, je vais aller voir le professeur. » 4M5+

« Tu prends la matière puis tu l'appliques concrètement. Là, tu la comprends mieux. Tu l'appliques à une situation. Tu l'appliques à quelque chose. Tu l'appliques dans ta vie. Tu l'appliques dans quelque chose. Puis, là, c'est bien plus facile à comprendre dans ce cas-là. » 5M2+

« Des fois, j'en parle avec des amis qui sont dans mon cours ou dans un autre cours, puis ça aide à mettre des idées en place. C'est pas comme si j'allais au cours puis, après ça, je faisais autre chose. Tu sais, je repense à la matière. Ça, ça aide gros quand j'en parle avec mon ami. Ça aide à placer les idées. » 4M16+

Garçons faibles

Les garçons faibles abordent à peine les stratégies qu'ils utilisent en classe, trois sur 16 mentionnant l'écoute en classe et la même proportion la prise de notes. Quant aux stratégies utilisées en dehors de la classe, près de la moitié disent relire leurs notes et la même proportion affirment réécrire leurs notes de cours. Environ le tiers déclarent consulter le professeur pour mieux comprendre la matière, un seul en parlant avec les amis. Plus de la moitié des garçons faibles présentent diverses autres stratégies pour s'approprier la matière d'une manière active : écrire un résumé, faire des exercices de révision, mettre l'accent sur le raisonnement plutôt que sur la mémoire, utiliser le par cœur pour les notions théoriques, prendre les exemples clairs du professeur ou, encore, faire une recherche personnelle sur Internet.

« Moi, ça serait de prendre les exemples du prof puis un peu de les modifier ou prendre juste ceux qui sont clairs, pas prendre ceux qui sont là un peu pour nous mélanger. » 2M21-

« Bien, moi, je réécris mes notes parce que juste les relire, ça rentre pas. Puis, en les écrivant, bien ça marche bien, je les retiens mieux. » 4M23-

« Moi aussi, je recopie mes notes de cours. Puis, je m'arrange pour faire tous les exercices de révision. Puis, quand il y a des numéros que je ne comprends pas, j'ai des amis qui sont plus doués, ça fait que je leur demande la question puis, là, je comprends numéro un après. » 2M18-

« Moi, je n'ai vraiment aucune mémoire. Ça fait que, quand il faut que j'étudie pour des examens, il faut vraiment que je comprenne la matière. Je ne vais pas apprendre des tables par cœur puis tout. Il faut que je me trouve un raisonnement pour comprendre parce que la mémoire je ne l'ai pas. Puis, des fois, ce que je fais, c'est que je retranscris mes notes. Puis, en les réécrivant, des fois je me vois en train d'écrire mes notes. Puis, genre, je comprends qu'est-ce que je fais, parce que quand je les prends dans la classe, je les prends bien vite. Puis, là, après ça, bien je les réécris. Puis, là, je me comprends. Puis, genre, je réentends le professeur dire ça. Puis, là, je porte plus attention. Puis, là, je vais peut-être plus le retenir que si je fais juste le relire; là, je retiens rien. » 2M20-

« Bien, moi, c'est surtout parce que, moi, je suis quand même assez autodidacte. Ça fait que je suis meilleur pour l'apprendre tout seul qu'avec un professeur. Ça fait que j'aime mieux prendre un livre puis lire. Ça fait que quand je ne comprends pas quelque chose, bien, je vais surtout lire sur le sujet. Comme je vais aller voir sur Internet ou chercher dans les guides qu'on a pour essayer de comprendre. » 5M27-

« Souvent, on passe des notes qui sont déjà imprimées sur des feuilles. Puis, pour que je les assimile, si on veut, je les réécris. Puis, après ça, je jette les feuilles. Mais c'est juste pour vraiment comprendre. » 5M33-

« Moi, c'est surtout j'essaye d'être le plus autonome possible quand je *rencontre* un problème, quand je ne comprends pas quelque chose. Je ne demande pas tout de suite au prof. J'essaie vraiment de retourner voir dans mes livres puis de faire la recherche moi-

même, parce que je trouve que c'est vraiment comme ça que j'apprends mieux, que je retiens plus la matière. » 2M16-

Convergences et divergences

Environ le cinquième des garçons forts et faibles font référence à la prise de notes comme stratégie utilisée en classe. En dehors de la classe, la moitié des garçons forts et faibles mentionnent la lecture des notes de cours et, la même proportion, le recours à une variété d'autres stratégies pour s'approprier la matière d'une manière active. Les deux sous-groupes divergent sur les points suivants. Alors que la moitié des garçons forts évoquent l'écoute attentive en classe, seulement le cinquième des garçons faibles en font mention. En dehors de la classe, environ le tiers des garçons forts disent aborder la matière des cours avec leurs amis, pour un seul garçon faible. Quant à la réécriture des notes, c'est une stratégie utilisée par près de la moitié des garçons faibles, mais par aucun garçon fort, les garçons forts ayant recours à l'écriture pour d'autres fins. Le tiers des garçons faibles affirment rencontrer les professeurs pour mieux comprendre la matière, mais c'est le cas de seulement deux des 19 garçons forts.

Hiver 2007

Garçons forts

La stratégie utilisée en classe par 10 des 13 garçons forts est celle de l'écoute attentive, la moitié parlant de la prise de notes. En dehors de la classe, la stratégie mentionnée par 10 des 13 garçons forts est la lecture, en particulier celle des notes, avec quelques considérations sur la manière de lire, comme lire deux fois, surligner, échelonner le temps de lecture, etc. Parmi les autres stratégies pour s'approprier la matière d'une manière active, le résumé en est une relevée par trois d'entre eux. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, huit élèves n'indiquent aucun changement, deux mentionnent une amélioration et deux autres une détérioration.

« J'étudie un peu pour savoir globalement de quoi ça parle et je m'arrange pas mal tout le temps juste avec ça. » 4M2+

« Je me fie beaucoup sur ma mémoire latente pour mes matières. Je vais attendre d'être rendu en avant de l'examen. Chaque terme va me dire quelque chose et puis c'est là que ça va commencer à bouger dans ma tête. » (2M21-)

« J'essaie de me faire un résumé de ce que je comprends, je vais essayer de me faire un résumé dans ma tête. » 2M9+

« Chez moi, quand j'étudie, j'essaie de me vulgariser mes notes de cours. Je le mets dans mes mots, dans les termes plus familiers. Puis je résume ça un peu : comme ça, ça va bien pour comprendre. » 4M14+

« Puis, étudier au bon moment : donc, la veille de l'examen, donner un gros coup. C'est plus du gros par cœur. La compréhension, je me bourre le crâne. » 5M1+

« Aujourd'hui, c'est comme plus du par cœur, on dirait. Je sais c'est quoi mais je ne peux pas nécessairement te l'expliquer en profondeur. » 5M4+

« Puis je me fie sur ma mémoire, dans le fond. J'ai quand même une bonne mémoire : ça fait que juste de l'entendre, de le noter puis de le lire une fois, pour moi souvent ça suffit. » 5M2+

Garçons faibles

Cinq des sept garçons faibles mentionnent l'écoute attentive, et deux d'entre eux la prise de notes, comme stratégies utilisées en classe. Quant aux stratégies utilisées en dehors de la classe, cinq sur sept disent relire leurs notes, certains indiquant des remarques sur le moment de la lecture ou sur la raison, tel un rappel plus efficace. L'un ou l'autre mentionne la réécriture des notes, l'étude avec des amis, la rencontre avec un professeur ou l'aide d'un ami comme autres stratégies utilisées. Sur ce point, comparativement à la session précédente, trois n'indiquent aucun changement alors que les quatre autres affirment s'être améliorés, notamment en utilisant une plus grande variété de stratégies, en faisant plus d'étude ou en mettant davantage l'accent sur l'écoute en classe.

« J'essaie de me jumeler avec d'autres élèves pour étudier, on dirait que ça va mieux. On dirait que t'es plus *primé* [...]. C'est juste qu'il faut être ensemble : quand t'es tout seul, tu sais pas si t'es correct ou pas. » (4M16+)

« Puis, souvent, je vais ressortir mes notes au propre puis je vais les refaire pour être sûr que j'ai bien compris. Ça fait qu'à ce moment-là, bien, c'est un peu plus ordonné, puis ça va mieux pour étudier. » 2M25-

« Puis, si je comprends toujours pas, je vais chercher de l'aide de quelqu'un : soit un ami ou soit un professeur. » (5M10+)

Convergences et divergences

Environ les trois quarts des garçons forts et faibles font part de l'écoute attentive comme stratégie utilisée en classe. En dehors de la classe, les trois quarts des garçons forts et faibles mentionnent la lecture des notes comme stratégie utilisée, certains avec des remarques sur la manière de lire. Les deux sous-groupes divergent sur les points suivants. Alors qu'environ la moitié des garçons forts évoquent la prise de notes, seulement deux des sept garçons faibles en font mention. En dehors de la classe, le résumé est une stratégie que trois garçons forts disent utiliser mais qu'aucun garçon faible ne mentionne. La réécriture des notes, l'étude avec des amis, la rencontre avec un professeur ou l'aide d'un ami sont d'autres stratégies nommées par l'un ou l'autre des garçons faibles mais par aucun garçon fort. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, trois garçons faibles n'indiquent aucun changement et les quatre autres affirment s'être améliorés, alors que la plupart des garçons forts ne notent aucun changement et que seulement deux sur les 13 rapportent une amélioration.

Automne 2007

Garçons forts

La stratégie utilisée en classe, telle qu'elle est rapportée par neuf des 14 garçons forts, est celle de l'écoute attentive; par ailleurs, 10 d'entre eux mentionnent la prise de notes, plusieurs indiquant leur manière de la faire, comme l'utilisation des abréviations et la notation de toutes les façons d'expliquer une notion. En dehors de la classe, la stratégie mise de l'avant par huit des

14 garçons forts, soit plus de la moitié, est la lecture des notes, quatre d'entre eux spécifiant la relecture des notes la veille de l'examen. Parmi les autres stratégies pour s'appropriier la matière d'une manière active, le résumé en est une mentionnée par la moitié d'entre eux. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, 10 élèves n'indiquent aucun changement et les 4 autres notent une amélioration telle que faire un résumé plutôt que réécrire les notes.

« Je pourrais dire que mes techniques et mes stratégies d'apprentissage sont assez faibles. Elles me conviennent bien mais je pense que beaucoup de monde échouerait s'ils faisaient comme moi. » 5M1+

« Je me fais une histoire dans la tête. C'est un peu niais mais j'image beaucoup ce que j'étudie. » 5M2+

« Quand j'ai le temps, c'est d'essayer de résumer une notion ou faire des exercices, ça aide beaucoup aussi. Apprendre comment appliquer quelque chose. » 2M9+

« Donc, juste le fait de l'écrire me fait un peu entrer dans la tête, si je peux dire. Et juste de relire ce qui est important me permet de juste retenir ça. » 5M10+

« J'allais voir le professeur pour savoir si ma synthèse est logique et bonne. S'il me l'approuvait, je l'étudiais comme ça [...]. Je lisais pour lire. Là, je lis pour comprendre : alors je prends plus mon temps à faire la lecture. » 2M3+

« Des fois, le prof explique une notion mais de plusieurs façons, puis je les note de toutes les façons. Ça me permet, s'il y en a une dont je ne suis pas trop sûr, je vais voir l'autre. Ça me permet d'apprendre plus. » 2M1+

« Juste un concept qui m'a été donné, dans quoi je peux l'appliquer. Ça me donne des exemples plus concrets. Comme ça, c'est plus facile pour moi d'intégrer ça. » 4M1+

« Je ne suis pas capable de lire et de retenir. Il faut que je l'écrive pour que ça rentre. » 4M14+

Garçons faibles

Seulement deux des quatre garçons faibles verbalisent sur leurs stratégies utilisées en classe : l'un des deux mentionne l'écoute attentive (« attentif vraiment gros ») et l'autre fait référence à la prise de notes et à la présence aux cours. Quant aux stratégies utilisées en dehors de la classe, trois sur quatre disent relire leurs notes et le même nombre réécrivent leurs notes. De plus, deux des quatre garçons faibles évoquent la rencontre avec un professeur, et le même nombre le résumé, comme autres stratégies utilisées. Comparativement à la session précédente, deux n'indiquent aucun changement quant aux stratégies utilisées alors que les deux autres affirment s'être améliorés, notamment en évitant de préparer un examen à la dernière minute.

« Réécrire toutes mes notes. Sinon, quand je ne comprends pas, je vais voir le prof avant l'examen, ça m'aide. » 5M33-

« Je retranscris tout le temps le plus important. » 4M25-

« Moi, c'était la révision, la reprise de notes. Comme dans mon cours je l'écris vite, sur des feuilles brouillon, je fais ça vite et, après ça, rendu à la maison, je le retranscris plus propre, plus complet, mieux fait. Comme ça, s'il y a des points que je ne comprends pas, je peux aller voir les profs. » 5M21-

Convergences et divergences

La moitié des garçons forts et faibles disent adopter le résumé à titre de stratégie en dehors de la classe. Les deux sous-groupes divergent sur tous les autres points abordés. Quant aux stratégies en classe, les garçons forts sont proportionnellement plus nombreux à affirmer adopter l'écoute attentive et la prise de notes; un seul garçon faible signale la présence aux cours. Les différences sur les stratégies en dehors de la classe sont les suivantes : trois des quatre garçons faibles, mais la moitié des garçons forts, parlent de la lecture; le quart des garçons forts font mention de la relecture des notes la veille de l'examen. Seuls les garçons faibles font référence à la réécriture des notes et la consultation du professeur. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, les trois quarts des garçons forts, mais deux des quatre garçons faibles, n'indiquent aucun changement; le quart des garçons forts, mais deux des quatre garçons faibles, rapportent une amélioration.

Le tableau 3.10 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Engagement cognitif à accomplir une activité ».

TABLEAU 3.10
Synthèse des résultats pour la composante « Engagement cognitif à accomplir une activité »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTS			
En classe	Écoute attentive 1/2 Prise de notes 1/5	Écoute attentive 3/4 Prise de notes 1/2	Écoute attentive 2/3 Prise de notes 3/4
En dehors	Lecture 1/2 Recours aux amis 1/3 Écriture 1/5 Autres stratégies 1/2	Lecture 3/4 Résumé 1/4 Aucun changement 2/3	Lecture 1/2 Relecture des notes la veille de l'examen 1/4 Résumé 1/2 Aucun changement 3/4 Amélioration 1/4
FAIBLES			
En classe	Écoute attentive 1/5 Prise de notes 1/5	Écoute attentive 5/7 Prise de notes 2/7	Écoute attentive 1/4 Prise de notes 1/4 Présence aux cours 1/4
En dehors	Lecture 1/2 Réécriture des notes 1/2 Consultation du professeur 1/3 Autres stratégies 1/2	Lecture 5/7 Autres stratégies 4/7 Aucun changement 3/7 Amélioration 4/7	Lecture 3/4 Réécriture des notes 3/4 Consultation du professeur 2/4 Résumé 2/4 Aucun changement 2/4 Amélioration 2/4
CONVERGENCES			
En classe	Prise de notes 1/5 G+; 1/5 G-	Écoute attentive 3/4 G+; 5/7 G-	
En dehors	Lecture 1/2 G+; 1/2 G- Autres stratégies 1/2 G+; 1/2 G-	Lecture 3/4 G+; 5/7 G-	Résumé 1/2 G+; 2/4 G-

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
DIVERGENCES			
En classe	Écoute attentive 1/2 G+; 1/5 G-	Prise de notes 1/2 G+; 2/7 G-	Écoute attentive 2/3 G+; 1/4 G- Prise de notes 3/4 G+; 1/4 G- Présence aux cours 1/4 G-
En dehors	Recours aux amis 1/3 G+ Écriture 1/5 G+ Réécriture des notes 1/2 G- Consultation du professeur 1/3 G-	Résumé 1/4 G+ Autres stratégies 4/7 G- Aucun changement 2/3 G+; 3/7 G- Amélioration 4/7 G-	Lecture 1/2 G+; 3/4 G- Relecture des notes la veille de l'examen 1/4 G+ Réécriture des notes 3/4 G- Consultation du professeur 2/4 G- Aucun changement 3/4 G+; 2/4 G- Amélioration 1/4 G+; 2/4 G-
	Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16	Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7	Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4

3.4.4 Performance

À chacune des trois premières sessions, la composante « Performance » était examinée en questionnant les élèves sur ce qu'ils avaient à dire à propos de leurs résultats scolaires depuis le début de la session. Les réponses ont été classées en deux catégories, soit les propos positifs et les propos négatifs, en mettant en relief la réaction globale et, pour la minorité qui les ont mentionnés, les causes attribuées et les changements à apporter.

De plus, aux sessions hiver 2007 et automne 2007, il leur était demandé de faire un bilan personnel de la session précédente, en spécifiant de quoi ils étaient satisfaits ou insatisfaits et en en donnant les raisons.

Automne 2006

Garçons forts

Les réponses des 19 garçons forts se partagent à peu près également en propos positifs et négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, la plupart exprimant des commentaires dans les deux catégories. Sur les 17 qui émettent des propos positifs, cinq se disent très satisfaits de leurs résultats, huit moyennement satisfaits et deux les qualifient de « pas pires ». Plus précisément, quatre des cinq qui spécifient les causes mentionnent le travail ou l'étude. Le seul qui indique un changement à apporter se réfère à un plus grand nombre d'heures d'étude. Sur les 16 qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, six se disent plutôt déçus de leurs résultats et la même proportion spécifient des matières de la formation générale, soit français, anglais et philosophie. Les causes invoquées chez les 10 garçons forts qui se sont exprimés sur le sujet touchent au manque d'effort pour trois d'entre eux et au manque d'intérêt dans les cours pour deux autres; malgré leur déception, trois mentionnent avoir effectué un travail adéquat pour leurs évaluations. Enfin, quatre des six ayant précisé des changements à apporter disent avoir l'intention de fournir un effort plus grand.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la première session, tel qu'il a été formulé à la session suivante, 11 des 13 garçons forts expriment de la satisfaction – trois se disant très satisfaits – quant aux résultats obtenus. Les causes exprimées sont les bonnes notes pour neuf d'entre eux, alors que l'adaptation au collège est mentionnée à quatre reprises. Seulement deux expriment réellement de l'insatisfaction, l'attribuant aux mauvais résultats obtenus.

« Je suis satisfait dans la plupart des cours. J'ai eu un résultat pour lequel j'étais déçu parce qu'il me semble que j'avais travaillé fort pour, puis là j'ai eu une déception face à ça. À part de ça, tout a bien été. Je suis content dans la mesure à quoi j'avais travaillé : bien, le résultat a été avec ce que j'avais fait. » 4M1+

« Bien, moyennement satisfait. Il y a certaines matières que je suis énormément déçu, et d'autres que je suis extrêmement satisfait. C'est surtout la matière que je mets plus l'accent, comme on pourrait dire, que je trouve plus intéressante, que j'ai eu de bons résultats. Mais ceux que j'ai eu moins bons, je remarque que j'ai besoin d'aide. » 2M3+

« Bien, moi, je suis satisfait. Je suis à peu près dans où est-ce que je pensais que j'étais pour être. À peu près 5 ou 10 en haut de la moyenne, à part en philo. En philo, mon but c'était de passer puis, là, à date je passe. » 2M10+

« Moi aussi, c'est sûr que ça pourrait être mieux, ça je suis sûr et certain. Mais, pour l'effort que j'y mets, je suis conscient que c'est ces notes-là que je vais avoir. Ça fait que, si je mets pas plus d'efforts, c'est sûr que je n'aurai pas plus fort. » 5M10+

« Bien, mes notes ça va quand même assez bien. J'ai à peu près 75 en moyenne dans mes cours. C'est à peu près ça que j'avais au secondaire. Ça pourrait être mieux. Si je me force, je pourrais monter ça de 5-10 % facile. Mais c'est comme je me satisfais quasiment de ça. Mais peut-être que pour aller à l'université, il va falloir que j'augmente ça pour ma cote R. » 4M14+

Garçons faibles

Les réponses des 16 garçons faibles se partagent à peu près également en propos positifs et négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, la moitié exprimant des commentaires dans les deux catégories. Sur les 11 qui émettent des propos positifs, six se disent satisfaits de leurs résultats, un très fier et un autre « pas déçu ». De plus, six des sept qui spécifient les causes mentionnent le travail. Sur les deux seuls qui indiquent un changement à apporter, l'un se réfère à un plus grand nombre d'heures d'étude et l'autre vise une moyenne plus élevée. Sur les 13 qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, huit se disent déçus de leurs résultats, trois font une simple constatation de leurs résultats faibles et quatre spécifient des matières de la formation spécifique, soit économie, histoire, sociologie et mathématiques. Les causes invoquées chez les cinq garçons faibles qui se sont exprimés sur le sujet touchent au manque d'effort pour trois d'entre eux et, pour les deux autres, au fait qu'ils ne savaient pas clairement à quoi s'attendre à l'examen. Finalement, cinq des six ayant précisé des changements à apporter disent avoir l'intention de fournir un effort plus grand.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la première session, tel qu'il a été formulé à la session suivante, deux des sept garçons faibles expriment de la satisfaction quant aux résultats obtenus parce qu'ils ont passé tous les cours, les cinq autres exprimant de l'insatisfaction. Parmi les causes invoquées, on mentionne quatre fois les mauvais résultats obtenus et trois fois le manque de motivation; deux des trois élèves ayant mentionné le manque de motivation ont échoué six cours sur sept, l'un d'entre eux ayant fait des démarches pour changer de programme à la troisième session.

« En général, je suis plus haut que la moyenne. Même si mes notes sont basses, je suis plus haut que la moyenne, ça fait que c'est bien [...]. J'aurais pu être plus déçu. Mais, au secondaire, je travaillais tellement peu que je suis fier d'accomplir ce que je suis en train d'accomplir. Puis, en même temps, il faut que je me force plus pour avoir des meilleurs résultats, une meilleure cote R, puis une meilleure chance d'être admis aux HEC. » 2M21-

« Va falloir que je commence à me forcer. » 4M21-

« Moi, je dirais que ça va avec l'effort que je mets. Si je ne mets pas gros d'efforts, bien, les notes je suis sûr que ça pourrait être mieux si je mettais plus d'efforts. » 2M25-

« Je suis satisfait de mes notes avec le peu, genre le moyen travail que je donne. » 2M18-

« Moi, je dirais que je suis très fier quand même des résultats que j'ai eus. Parce que, au secondaire, j'étais moins bon, j'étais moins motivé. Ça fait que, là, avec les notes que j'ai présentement puis le travail que je fais, bien ça me motive encore plus. Puis je suis très content d'avoir eu ça puis d'avoir travaillé pour. » 5M29-

Convergences et divergences

En ce qui concerne les propos sur leurs résultats scolaires depuis le début de la session, un peu plus de quatre garçons forts et faibles sur 5 émettent des propos négatifs. Sur tous les autres points, il n'y a que des divergences entre garçons forts et faibles. Près des neuf dixièmes des garçons forts et environ les deux tiers des garçons faibles émettent des propos positifs. Les deux tiers des garçons forts, mais environ la moitié des garçons faibles, se disent satisfaits de leur performance; un peu plus d'un garçon fort sur cinq et plus du tiers des garçons faibles attribuent cette performance au travail accompli. Environ le tiers des garçons forts et la moitié des garçons faibles se disent déçus de leurs résultats; près du tiers des garçons forts se réfèrent à des cours de la formation générale et le quart des garçons faibles à des cours de la formation spécifique. Le cinquième des garçons forts et près du tiers des garçons faibles confirment avoir l'intention de fournir un effort plus grand.

Garçons forts et faibles divergent sur tous les éléments du bilan personnel de la première session, tel qu'ils l'ont formulé au cours de la deuxième session. Plus des huit dixièmes des garçons forts, soit 11 sur 13, se disent satisfaits parce qu'ils ont obtenu de bonnes notes, près du tiers à cause de leur adaptation au collège; deux garçons faibles sur sept, soit un peu plus du quart, se disent satisfaits parce qu'ils ont passé tous les cours. Moins du sixième des garçons forts, soit deux sur 13, se disent insatisfaits parce qu'ils ont obtenu de mauvais résultats; cinq garçons faibles sur sept, soit près des trois quarts, se disent insatisfaits, plus de la moitié en raison des mauvais résultats et près de la moitié en raison d'une motivation faible.

Hiver 2007

Garçons forts

Les réponses des 13 garçons forts comprennent deux fois plus de propos positifs que négatifs quant à leur performance depuis le début de la session. Sur les 12 qui émettent des propos positifs, neuf se disent satisfaits de leurs résultats. Parmi les six qui spécifient les causes, quatre mentionnent la facilité d'apprentissage. Sur les cinq qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, quatre se disent plutôt déçus de leurs résultats. Un peu plus de la moitié affirment que leurs propos sur leurs résultats scolaires ressemblent à ceux qu'ils tenaient à la session précédente, les autres se partageant également entre des propos plus positifs et plus négatifs.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la deuxième session, tel qu'il a été formulé à la troisième session, 13 des 14 garçons forts expriment de la satisfaction – quatre se disant très satisfaits. Pour les causes de leur satisfaction, neuf d'entre eux mentionnent les bonnes notes et le même nombre indiquent les cours, cinq pour leur intérêt et quatre pour leur facilité. Un seul garçon fort exprime de l'insatisfaction, l'attribuant aux mauvais résultats obtenus à cause d'un faible niveau de motivation.

« Moi, je dirais que je suis content de mes résultats [...]. Ça dépend toujours de quel type d'enseignement. Cette session-ci, je trouve que c'est correct. La façon qu'ils expliquent puis les examens se ressemblent; je trouve que c'est parfait. » 2M3+

« Mes notes ne sont pas vraiment à mon goût, vraiment trop basses. Elles sont une coche en bas de 70. » 4M14+

« J'ai pas eu énormément de résultats encore mais ce que j'ai, eux, c'est ce à quoi je m'attendais. Des bons résultats. J'ai travaillé pour. Ça fait que j'étais content. » 4M1+

« J'ai de meilleures notes qu'à l'automne. À l'automne, je trouvais que j'avais des cours plus difficiles que cet hiver. Je donne le même travail qu'à l'automne mais, vu que c'est plus facile, je me débrouille mieux. » 5M2+

« Je suis très satisfait parce que, là, je passe dans tout. J'ai rien coulé, rien à date. » (4M30-)

Garçons faibles

Les réponses des sept garçons faibles comprennent autant de propos positifs que négatifs quant à leur performance depuis le début de la session. Sur les six qui émettent des propos positifs, cinq se disent satisfaits de leurs résultats. Le seul qui spécifie les causes mentionne sa présence assidue aux cours de français; ce même élève envisage de « mettre un peu plus d'efforts pour au moins dépasser le 60 » en psychologie. Sur les cinq qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, un constate que ses notes sont un peu basses et les quatre autres distinguent les cours dont les résultats les déçoivent, soit deux en philosophie, un en sociologie, un en économie, un en français et un en histoire. Sur les trois qui précisent les causes, un relève le manque d'étude en philosophie, un autre son aversion pour la matière du cours (« philo, ça a toujours été ce que je détestais, donc c'est 50 % »), et le troisième un manque de compréhension ou d'étude en sociologie et des problèmes de mémorisation en histoire. Les trois qui abordent des changements à apporter expriment leur intention de remonter leurs notes, alors que cinq sur sept affirment que leurs résultats sont meilleurs qu'à la session précédente.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la deuxième session, tel qu'il a été formulé à la troisième session, les quatre garçons faibles expriment de la satisfaction. Quant aux causes de leur satisfaction, tous soulignent le fait de n'avoir eu aucun ou peu de cours échoués et deux une meilleure adaptation générale au cégep, notamment en termes de techniques d'étude. Sur les trois garçons faibles qui expriment de l'insatisfaction, un l'attribue à une baisse prononcée de sa motivation en deuxième session, comparée à la première, découlant de son manque d'intérêt pour les sciences humaines, et deux à un ou plusieurs cours échoués.

« Si je me force un peu, je pourrais atteindre le 60 qu'il faut. » 2M25-

« J'ai des notes que je trouve satisfaisantes. C'est dans à peu près à ce que je m'attendais : aux alentours de 75. Jusqu'à maintenant, ça va bien. » (5M10+)

« Pour l'instant, ça tourne autour des 80 puis je suis pas mal content. » (4M4+)

Convergences et divergences

Environ les neuf dixièmes des garçons forts et faibles émettent des propos positifs quant à leur performance depuis le début de la session. Plus des deux tiers des garçons forts et faibles

convergent quant à la satisfaction de leurs résultats, et la quasi-totalité des garçons forts et les quatre garçons faibles partagent un bilan positif de la deuxième session. Les deux sous-groupes diffèrent sur tous les autres aspects. Près du tiers des garçons forts attribuent leur bonne performance à leur facilité d'apprentissage; le seul garçon faible qui s'exprime sur les causes attribue ses bons résultats en français à sa présence aux cours. Par ailleurs, cinq des 13 garçons forts, mais cinq garçons faibles sur sept, émettent des propos négatifs sur leur performance depuis le début de la session. Moins du tiers des garçons forts sont déçus de leurs résultats comparativement à cinq des sept garçons faibles; ces derniers attribuent leurs faibles résultats au manque d'effort, de capacité ou d'intérêt. En comparaison à la session précédente, la moitié des garçons forts affirment tenir des propos semblables alors que cinq des sept garçons faibles prétendent être meilleurs. Les causes du bilan positif sont également différentes car, pour près des deux tiers des garçons forts, ce sont les bonnes notes, pour environ le tiers d'entre eux l'intérêt et, pour un peu plus du quart, la facilité d'apprentissage; les quatre garçons faibles attribuent leur bilan positif au fait d'avoir eu peu ou pas d'échecs et deux d'entre eux à une meilleure adaptation au cégep. Enfin, seulement un des quatorze garçons forts émet des propos d'insatisfaction dans son bilan, alors que c'est le cas de trois des quatre garçons faibles.

Automne 2007

Garçons forts

Les réponses des 14 garçons forts comprennent deux fois plus de propos positifs que négatifs quant à leur performance depuis le début de la session. Sur les 13 qui émettent des propos positifs, six expriment de la satisfaction face à leurs résultats et trois s'en disent fiers ou contents. Parmi les sept qui spécifient les causes, trois mentionnent l'effort qu'ils ont déployé. Sur les six qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, cinq se réfèrent à des cours précis, notamment trois en philosophie. Sur les cinq qui indiquent les causes des difficultés, deux évoquent le manque d'effort et deux autres le niveau de difficulté plus élevé dans les cours. Près de la moitié affirment que leurs propos sur leurs résultats scolaires ressemblent à ceux qu'ils tenaient à la session précédente, les autres se partageant deux fois plus en propos négatifs que positifs.

« Compte tenu de ma motivation présentement, c'est quand même satisfaisant. Mais, compte tenu des circonstances, c'est quand même pas pire. » 5M1+

« J'ai quand même de bonnes notes dans pas mal tous mes cours. Je suis très satisfait. » 5M4+

« Moi, je suis satisfait, cette session-ci, de mes études. Dans certaines matières, c'est au-dessus de mes attentes. » 2M9+

« Je suis satisfait de mes notes. Selon moi, ça vaut le travail que je fais. C'est sûr que je ne m'attends pas à des 90 et plus, sauf que je suis toujours au-dessus de la moyenne. » (4M20-)

« Jusqu'à date, mes notes vont bien. Je me maintiens dans les notes que j'avais les sessions passées qui, pour moi, sont satisfaisantes. Donc je sais que, vouloir vraiment, je pourrais avoir plus. Mais ça me satisfait, je me contente de ça. » 5M10+

« Moi aussi, je suis quand même très fier de mes notes; je me situe la plupart du temps au-dessus de la moyenne. Donc, je suis bien content. J'ai l'impression que je m'en vais vers une bonne voie. J'ai de meilleurs résultats auxquels je m'attendais. » 4M5+

« J'ai des bons résultats, je suis satisfait. Ça va vraiment avec l'effort que j'ai mis. » 4M1+

« J'ai pas à me plaindre, vraiment, mais je pense qu'il y a un calcul qui se fait aussi. Si je voulais avoir 33 [cote R], et que je mettais l'effort d'avoir 33, je pourrais l'avoir. Mais ça m'intéresse pas d'aller mettre un 10 heures de plus pour aller le chercher. Je pourrais le faire mais y a pas que le cégep. Je me fixe un barème qui est assez bon et d'aller chercher ça et de le garder, ça me motive. » 5M6+

Garçons faibles

Les réponses des quatre garçons faibles comprennent plus de propos positifs que négatifs quant à leur performance depuis le début de la session. Ils émettent tous des propos positifs et se disent plutôt satisfaits de leurs résultats. Le seul qui spécifie les causes mentionne une meilleure compréhension de la matière. Deux expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session parce qu'ils ont échoué un examen. En comparaison de la session précédente, un seul se dit plus fier de ses notes, les trois autres considérant leur performance actuelle moins bonne en raison d'un effort moindre, d'un niveau de confiance moins élevé ou de notes plus basses.

« En général, ça s'est bien passé, j'avais des notes pas pires. Et ça m'a surpris parce que j'étais insécure, parce que je pensais ne pas comprendre. Mais, finalement, je comprenais super bien. » 5M33-

« C'est pas mes notes qui changent quelque chose. Mettons que j'ai une note poche, mais que j'ai vraiment travaillé, je vais être fier. » 4M25-

« Moi, ça va quand même bien. Je passe partout mais pas par beaucoup. » 4M30-

Convergences et divergences

Sur le plan de leur performance depuis le début de la session, la presque totalité des garçons forts et faibles émettent des propos positifs et environ la moitié d'entre eux émettent des propos négatifs. Garçons forts et faibles divergent sur les autres propos tenus en ce qui concerne leur performance depuis le début de la troisième session. Les deux cinquièmes des garçons forts se disent satisfaits et le cinquième contents; les quatre garçons faibles se montrent plutôt satisfaits. Environ les deux cinquièmes des garçons forts expriment de l'insatisfaction, deux sur quatre du côté des garçons faibles. En comparaison de la session précédente, la moitié des garçons forts affirment tenir des propos semblables, alors que trois des quatre garçons faibles disent avoir une moins bonne performance.

Le tableau 3.11 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Performance ».

TABLEAU 3.11
Synthèse des résultats pour la composante « Performance »
chez les garçons

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
<p>FORTS (G+)</p> <p>Propos positifs</p> <p>Propos négatifs</p>	<p>Propos positifs 9/10 Satisfaits 2/3 Par travail ou étude 1/5</p> <p>Propos négatifs 4/5 Déçus 1/3 Dans cours de formation générale 1/3 Par manque d'effort ou d'intérêt 1/4 Fournir un effort plus grand 1/5</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaits 11/13 Car bonnes notes 2/3 et adaptation 1/3 Insatisfaits 2/13</p>	<p>Propos positifs 12/13 Satisfaits 2/3 Par facilité d'apprentissage 1/3</p> <p>Propos négatifs 5/13 Déçus 1/3</p> <p>Propos semblables à session précédente 1/2</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaits 13/14 Car bonnes notes 2/3, intérêt 1/3 et facilité 1/4</p>	<p>Propos positifs 13/14 Satisfaits 2/5 Fiers ou contents 1/5 Par l'effort 1/5</p> <p>Propos négatifs 6/14 Insatisfaits 2/5 En philosophie 1/5</p> <p>Propos semblables à session précédente 1/2</p>
<p>FAIBLES (G-)</p> <p>Propos positifs</p>	<p>Propos positifs 2/3 Satisfaits 1/2 Par travail 1/3</p>	<p>Propos positifs 6/7 Satisfaits 5/7</p>	<p>Propos positifs 4/4 Plutôt satisfaits 4/4</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Propos négatifs	<p>Propos négatifs 4/5 Décus 1/2 Dans cours de formation spécifique 1/4 Par manque d'efforts ou d'attentes précises 1/3 Fournir un effort plus grand 1/3</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaits 2/7 Car cours réussis 2/7 Insatisfaits 5/7 Car mauvais résultats 4/7 ou manque de motivation 3/7</p>	<p>Propos négatifs 5/7 Insatisfaits des résultats dans certains cours 4/7 Intention de remonter notes 3/7</p> <p>Résultats jugés meilleurs qu'à la session précédente 5/7</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaits 4/4 Car pas ou peu de cours échoués 4/4 et meilleure adaptation au cégep 2/4 Insatisfaits 3/4 Car un ou plusieurs cours échoués 2/4</p>	<p>Propos négatifs 2/4 Insatisfaits 2/4 Car un examen échoué 2/4</p> <p>Résultats jugés moins bons qu'à la session précédente 3/4</p>
CONVERGENCES Propos positifs		<p>Propos positifs 12/13 G+; 6/7 G- Satisfaits 2/3 G+; 5/7 G-</p>	<p>Propos positifs 13/14 G+; 4/4 G-</p>
Propos négatifs	<p>Propos négatifs 4/5 G+; 4/5 G-</p>	<p><u>Bilan</u> Satisfaits 13/14 G+; 4/4 G-</p>	<p>Propos négatifs 6/14 G+; 2/4 G-</p>
DIVERGENCES Propos positifs	<p>Propos positifs 9/10 G+; 2/3 G- Satisfaits 2/3 G+; 1/2 G- Car travail 1/5 G+; 1/3 G-</p>	<p>Facilité d'apprentissage 1/3 G+</p>	<p>Satisfaits 2/5 G+; 4/4 G- Contents 1/5 G+</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Propos négatifs	<p>Déçus 1/3 G+; 1/2 G- En formation générale 1/3 G+ En formation spécifique 1/4 G- Fournir effort plus grand 1/5 G+; 1/3 G-</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaits 11/13 G+; 2/7 G- Car bonnes notes 11/13 G+, adaptation 1/3 G+, cours réussis 2/7 G- Insatisfaits 1/6 G+; 5/7 G- Car mauvais résultats 4/7 G-, motivation faible 4/7 G-</p>	<p>Propos négatifs 5/13 G+; 5/7 G- Déçus 1/3 G+; 5/7 G-</p> <p>Propos semblables à la session précédente 1/2 G+ Résultats jugés meilleurs qu'à la session précédente 5/7 G-</p> <p><u>Bilan</u> Bonnes notes 2/3 G+ Intérêt 1/3 G+ et facilité d'apprentissage 1/4 G+ Pas ou peu d'échecs 4/4 G- Meilleure adaptation au cégep 2/4 G- Bilan négatif 1/14 G+; 3/4 G-</p>	<p>Insatisfaits 2/5 G+; 2/4 G-</p> <p>Résultats jugés semblables à la session précédente 1/2 G+ Résultats jugés moins bons qu'à la session précédente 3/4 G-</p>
	Entrevue A-06 : G+ = 19; G- = 16	Entrevue H-07 : G+ = 13; G- = 7	Entrevue A-07 : G+ = 14; G- = 4



Chapitre 4

La motivation chez les filles

Le chapitre quatre présente les résultats sur les filles pour chacune des composantes du modèle de motivation adopté dans notre recherche. Comme pour ceux des garçons, les résultats des filles sont regroupés en quatre parties : le contexte, les déterminants, la perception de sa propre motivation et les indicateurs.

Les sources des données sont de deux ordres, soit les entrevues pour toutes les composantes à chacune des trois sessions, et les questionnaires à questions ouvertes pour la composante « Perception de sa propre motivation » pour les première et troisième sessions. En ce qui a trait aux entrevues, rappelons que les filles fortes étaient au nombre de 17 à l'automne 2006, 10 à l'hiver 2007 et 13 à l'automne 2007; quant aux filles faibles, leur nombre était de 16 à l'automne 2006, neuf à l'hiver 2007 et sept à l'automne 2007. Compte tenu du nombre limité d'élèves interviewés – particulièrement les filles faibles aux deuxième et troisième sessions – il est avisé d'adopter une attitude de prudence quant à la signification à accorder aux résultats obtenus, le but étant davantage de faire ressortir des tendances que d'établir des certitudes. Quant aux questionnaires, les filles fortes étaient au nombre de 36 à l'automne 2006 et de 23 à l'automne 2007; en ce qui concerne les filles faibles, leur nombre était de 26 à l'automne 2006 et de 12 à l'automne 2007.

Chaque composante sera abordée selon la même séquence. Les résultats des filles fortes seront d'abord présentés et, ensuite, ceux des filles faibles. Suivra alors la comparaison entre les deux sous-groupes, en faisant ressortir les convergences et les divergences. Cette façon de faire sera appliquée pour chacune des trois sessions, soit l'automne 2006, l'hiver 2007 et l'automne 2007. Un tableau synthèse des résultats terminera la séquence. Il est à noter que des extraits d'entrevue, ou de questionnaire, serviront à illustrer plus concrètement les résultats présentés.

Rappelons les précisions sur la présentation des données. L'analyse de contenu a permis de dégager des catégories pour chacune desquelles un dénombrement a été effectué. Le nombre de fois qu'un élément de contenu apparaît, à tel moment et pour tel sous-groupe, est rapporté dans le texte sous la forme de chiffres précis ou, pour ne pas alourdir le texte, le plus souvent à l'aide de proportions. Ces fractions – par exemple la moitié, les deux tiers ou le quart – reflètent au plus près possible le rapport du chiffre au nombre total. Nous avons préféré utiliser les fractions plutôt que les pourcentages pour plusieurs raisons. D'abord, il s'agit d'une recherche qualitative visant à dégager des tendances, et non pas à confirmer ou à infirmer une hypothèse. Ensuite, le nombre d'élèves étant réduit, il n'apparaît pas approprié de faire appel à des pourcentages, le fait d'écrire 75 % pour communiquer l'idée qu'une catégorie est le choix de trois élèves sur quatre n'étant pas pertinent. D'ailleurs, lorsqu'un sous-groupe est composé d'un nombre inférieur à huit, nous utilisons les chiffres réels pour indiquer les proportions, par exemple deux sur sept, trois sur quatre ou un sur deux. Enfin, l'utilisation de fractions facilite les comparaisons entre des sous-groupes composés d'un nombre d'élèves différents, l'idée de proportions aidant à saisir les ressemblances et les différences : un écart de moins de un dixième est considéré comme une convergence, de un dixième et plus une divergence. Par conséquent, nous présentons systématiquement les données dans les tableaux en utilisant les fractions; à titre de rappel du

nombre réel d'élèves, nous indiquons toutefois sous chacun des tableaux le nombre d'élèves pour chaque session selon les modes de collecte de données adoptés, soit les entrevues et les questionnaires.

4.1 Contexte

Les questions portant sur le contexte concernent les raisons du choix de programme et de profil en *Sciences humaines*, ainsi que le ou les choix de carrière envisagés. Nous présentons les réponses principales pour chacune des trois premières sessions pour les filles fortes et les filles faibles; nous poursuivons en dégagant les convergences et les divergences entre les deux sous-groupes de filles.

4.1.1 Automne 2006

Filles fortes

Près des trois quarts des filles fortes choisissent leur programme et profil par intérêt pour les matières enseignées, et plus du tiers à titre de préalables pour l'université. Près des deux tiers évitent les études en sciences ou dans une technique et près du tiers disent éviter les mathématiques. Pour aucune d'entre elles, les études en sciences humaines constituent un deuxième choix. Quant au choix de carrière, plus du tiers restent ouvertes à plusieurs possibilités, le quart affirment avoir un choix précis et près du tiers ne savent pas. Aucune n'indique ne pas viser un domaine relié aux sciences humaines.

« Bien, moi, c'est parce que je ne savais pas vraiment dans quoi je voulais m'en aller, mais je savais dans quoi je ne voulais pas m'en aller. Donc, les sciences de la nature, je savais que ce n'était pas pour moi. Puis, j'aimais aussi beaucoup les rapports humains, puis je pensais peut-être la psychologie. Donc, je me disais que, moi, ma branche c'était plus les rapports humains puis l'aide. » 4F3+¹

« Je suis venue ici en *Sciences humaines* parce que les sciences de la nature je pense que je n'aurais peut-être pas été capable de faire les cours, parce que, physique, j'avais vraiment de la misère puis tout. Puis je ne savais pas encore dans quoi m'en aller. Ça fait que j'ai décidé de prendre *Sciences humaines* parce que la psychologie, être avocate ou des choses de même, ça m'intéressait. » 4F1+

¹ Le symbole 4F3+ comprend plusieurs éléments qui signifient ce qui suit :

- 1) Le chiffre 4 identifie le profil Individu et société; notons que le chiffre 2 réfère au profil Administration et économie et le chiffre 5 au profil Ouverture sur le monde.
- 2) F réfère au genre féminin.
- 3) Le chiffre 3 identifie l'élève numéro 3 dans son profil, ce classement se basant sur la moyenne générale au secondaire (MGS).
- 4) Le signe + veut dire que l'élève fait partie des fortes quant à son calibre scolaire; le signe - la placerait dans les faibles sur le plan scolaire; les fortes se situent en haut de la moyenne de la MGS pour les élèves de leur profil d'études, les faibles en bas de cette moyenne.

Il est à noter que l'usage des parenthèses qui encadrent un symbole, par exemple (4F1+) à l'hiver 2007, signifie qu'il y a eu un reclassement pour cette élève lors de la deuxième session : en se basant sur la cote R, à la suite des résultats accumulés au cours de la première session du collège, l'élève fait alors partie des faibles sur le plan scolaire.

« Moi, c'est environ la même chose que 4F3+ : j'aurais pu faire sciences pures, si j'avais voulu, mais ça m'intéresse pas du tout. Alors, j'ai pris *Sciences humaines*. Je sais que ça va me conduire éventuellement vers quelque chose. Je ne sais pas qu'est-ce que je veux faire plus tard. Ça va me conduire vers quelque chose dans ma branche. » 5F1+

« Bien, moi, c'est pour aller en enseignement à l'université. C'est le profil que ça me prenait : Individu et société, c'est pour ça que je l'ai choisi. » 4F29+

« Moi, c'est le profil Ouverture sur le monde. C'est lui qui m'intéressait le plus parce que je sais pas vraiment en quoi aller à l'université. Mais j'ai des petites idées, soit en aide humanitaire ou en archéologie, ces affaires-là, tout ce qui a rapport avec l'histoire puis ces choses-là. » 5F15+

« Bien, moi, j'ai décidé d'aller en *Sciences humaines* parce que je savais pas vraiment quoi faire. Puis, j'ai choisi le profil Ouverture sur le monde parce que c'était les cours qui m'intéressaient le plus. Puis je me suis dit que, étant donné que je ne sais pas quoi faire, je vais essayer de faire quelque chose que j'aime un peu puis je verrai après. » 5F5+

« J'ai choisi d'aller en *Sciences humaines* principalement parce que les cours m'intéressaient. J'aime pas les sciences, j'aime pas les maths *pantoute*, je suis pas bonne non plus. Puis, comme plan de carrière, je n'ai pas vraiment d'idée mais c'est sûr que ça va être dans le domaine des sciences humaines de toute façon. » 4F18+

« Moi, j'ai *Sciences humaines* Administration parce que j'aime les mathématiques. Mais j'aime pas les sciences : physique, chimie. J'en avais l'année passée puis j'ai pas aimé ça. Puis, parce que je ne sais pas exactement ce que je veux faire plus tard. Mais je trouvais que le cours est intéressant, comme gestion puis ces cours-là. » 2F1+

« Moi, je suis en Administration. En fait, ce n'était pas du tout la branche dans laquelle je voulais m'en aller. C'est parce que j'avais besoin des maths pour m'en aller à l'université, parce que je voulais m'en aller en criminologie puis il me fallait des maths puis tout ça. Puis au cégep, ici il y a juste [le profil] Administration et économie qui offre les maths. Mais, finalement, j'ai eu mon cours de gestion dans le fond puis j'ai eu la piqure pour ça. » 2F4+

« Bien, moi, je suis en *Sciences humaines* Administration. Moi, c'est clair que les maths, les sciences puis tout ça, c'était pas pour moi. Ça fait que c'est pour ça qu'au secondaire, bien en secondaire 5, j'avais pris des options qui étaient plus histoire, communication, poésie. J'ai plus pris qu'est-ce qui est vers les langues ou vers l'humain. Ça fait que je suis allée en Administration pour aller peut-être en gestion ou, sinon, dans le domaine du marketing. Ça fait que c'était ça qui était le plus profitable pour moi. » 2F3+

Filles faibles

Plus du tiers des filles faibles choisissent leur programme et profil par intérêt pour les cours et la moitié y voient le préalable aux études universitaires. Le quart d'entre elles évitent les études en sciences ou dans une technique et deux d'entre elles, soit le huitième, disent éviter les mathématiques. Il est à noter que, pour aucune des filles faibles, le programme et le profil en sciences humaines ne constituent un second choix. En termes de choix de carrière, la moitié affirment avoir un choix précis, près du tiers des possibilités multiples et seulement une sur les huit ne sait pas. Par ailleurs, aucune ne mentionne ne pas viser un domaine des sciences humaines.

« Bien, moi, je savais pas qu'est-ce que je veux faire plus tard. Ça fait que c'est pour ça que j'ai choisi *Sciences humaines*. Puis, j'ai choisi Individu et société parce que j'ai regardé sur Internet, sur le site du cégep, les cours qui étaient donnés. Puis, je trouvais que ces cours-là avaient l'air plus intéressant que les autres. » 4F47-

« Moi, j'ai choisi *Sciences humaines* parce que, je vais être franche avec vous, je déteste les maths. J'ai passé mes maths de secondaire 5 dans les 60. Puis j'aimais pas ça faire des maths. Puis je me suis dit : " *Sciences humaines*, je ne ferai plus de maths ou à peu près pas ". Puis, je vais être débarrassée de ça. Mais c'est pas juste pour cette raison-là. Moi, j'aime beaucoup l'histoire, c'est une de mes passions l'histoire. Puis il s'en donne beaucoup en *Sciences humaines*. Puis, moi, mon but c'est de devenir professeure d'histoire au secondaire. Ça fait que je me dis si je passe *Sciences humaines*, je vais pouvoir aller à l'université en éducation puis pouvoir faire mon métier. Puis en ayant le Cégep de Saint-Jean proche de chez nous, c'est avantageux. Puis Ouverture sur le monde, bien, moi, j'aime faire des voyages. » 5F25-

« Moi, bien, je voulais devenir professeure. Ça fait que c'était ça qu'ils m'ont dit de prendre : *Sciences humaines*, c'était la meilleure voie. Puis Individu et société, bien, c'est parce que je trouvais ça plus intéressant que les autres. » 4F66-

« J'ai choisi *Sciences humaines* parce que je veux être professeure. Mais, au début, quand j'étais en secondaire 3 et 4, c'était tout qu'est-ce qui m'intéressait, c'était vraiment sciences humaines, vraiment. Ce n'était pas les sciences, maths ou physique, ça ça ne m'intéressait pas du tout. Je le savais que c'était vraiment la relation avec les gens que je voulais. Ça fait que c'était soit travailleur social, soit avocate ou, encore, professeure au primaire. C'était criminologue, toute cette branche de relation d'aide. Puis, là, en secondaire 5 je me suis plus décidée que c'était professeure au primaire que je voulais faire. » 4F46-

« Moi, j'ai choisi *Sciences humaines*, profil Monde, parce que je veux devenir professeure en éducation physique. Puis, c'était pas mal le seul profil que je pouvais choisir parce que j'avais pas fait aucune science nature au secondaire. Ça fait que j'ai choisi le profil Monde parce que j'aime l'histoire puis ces affaires-là, tout ce qui est rapporté au monde puis à la société. » 5F30-

« Je veux devenir psychologue parce que j'avais pas été acceptée en *Techniques policières*. Ça fait que c'était comme un peu ma porte de sortie. Ça fait que si j'aime ça, je vais m'en aller psychologue ou, sinon, je vais continuer policière ou, sinon, je vais voir plus tard. » 4F49-

« Moi, j'ai l'intention d'aller en gestion ou en marketing à l'université. Donc, là je suis en administration, profil Administration. C'est pas mal ça. J'aime les maths. Donc, j'aimais bien le profil Administration. » 2F10-

« Bien, moi, j'ai choisi *Sciences humaines*. J'avais pas d'autre idée encore, je ne savais pas quoi faire. Mais je suis supposée changer dans pas long. C'était vraiment juste pour passer le temps, pour savoir qu'est-ce que je vais faire plus tard. » 4F50-

« Moi, je suis en *Sciences humaines*, profil Individu. J'ai pas vraiment de plan pour plus tard. Je suis venue en *Sciences humaines*, profil Individu parce que ça pouvait me mener à bien des métiers. Sinon, j'ai aucune idée encore de ce que je vais faire. » 4F55-

« Moi, je suis en profil Individu et société en *Sciences humaines*. Puis, moi, j'aimerais ça devenir enseignante. Ça fait que c'est pour ça que je suis allée dans ce profil-là. » 4F51-

« Moi, je suis en *Sciences humaines*, Individu et société. Je suis là parce que, bien, j'ai choisi le préuniversitaire. J'avais le choix entre *Techniques de travail social* ou ça, parce que je veux vraiment travailler avec les gens en difficulté. Ça fait que, au lieu, j'ai décidé d'aller à l'université parce que c'est plus payant. » 4F56-

Convergences et divergences

Aucune fille forte et faible ne mentionne que le programme de *Sciences humaines* représente un second choix ou que leur futur emploi ne sera pas dans le domaine des sciences humaines. Le tiers de chacun des sous-groupes se disent ouvertes à plusieurs possibilités de carrière. Filles fortes et faibles diffèrent sur les points suivants. Proportionnellement plus de filles fortes choisissent leur programme et profil par intérêt et elles sont également plus nombreuses à éviter les sciences, un programme technique ou les mathématiques. Les filles faibles, quant à elles, sont proportionnellement plus nombreuses à dire qu'elles choisissent le programme de *Sciences humaines* comme préalable à l'université. Alors qu'une fille faible sur deux a un choix précis de carrière, c'est le cas d'une fille forte sur quatre; par ailleurs, un tiers des filles fortes, mais seulement une fille faible sur huit, affirment ne pas avoir de choix de carrière.

4.1.2 Hiver 2007

Filles fortes

Plus des deux tiers des filles fortes mentionnent que le programme et le profil leur conviennent et les intéressent; aucune n'évoque le programme de *Sciences humaines* comme un second choix. Près des deux tiers ont modifié leur choix de carrière, depuis la session précédente. Près du tiers disent avoir un choix de carrière précis, la même proportion déclarent être ouvertes à des possibilités multiples et autant ne pas savoir. Aucune ne mentionne ne pas viser une carrière reliée aux sciences humaines.

Programme et profil

« J'aime bien les cours et, moi aussi, je me suis aperçue que je ne m'étais pas trompée, que c'était vraiment *Sciences humaines* puis tout ça qui m'intéressait. Je suis satisfaite de mes cours. » 4F3+

« Je suis contente des sciences humaines et d'avoir choisi le profil Monde. Je suis bien à date. Tous les cours sont assez intéressants. » 5F1+

Carrière

« La semaine passée, je voulais être prof puis prof en maternelle. Mais j'ai aucune idée. » 5F2+

« Je pensais m'en aller en marketing et le cours de gestion m'a aidée à confirmer. » 2F3+

Filles faibles

La moitié des filles faibles indiquent que le programme et le profil les intéressent, et le tiers à titre de préalables pour l'université. Aucune n'évoque le programme de *Sciences humaines* comme un second choix. Environ la moitié ont modifié leur choix de carrière depuis la session

précédente. Plus de la moitié disent avoir un choix de carrière précis, un cinquième affirment être ouvertes à des possibilités multiples et une seule sur les neuf ne pas savoir. Une seule mentionne ne pas viser une carrière reliée aux sciences humaines.

Programme et profil

« Ce n'est pas concret pour savoir quoi faire demain matin. » 4F59-

« Les cours ne sont pas vraiment pertinents mais il faut passer par là. » 4F66-

« J'avais déjà une idée de faire autre chose. » 5F29-

Carrière

« J'aimerais ça devenir professeure en éducation physique. » 5F30-

« C'est pas du tout pour moi *Sciences humaines*. » 4F55-

Convergences et divergences

Aucune fille forte et faible ne mentionne que le programme de *Sciences humaines* représente un second choix; une seule fille faible, et aucune fille forte, indique que son futur emploi ne sera pas dans le domaine des sciences humaines. Filles fortes et faibles présentent les divergences suivantes, à l'hiver 2007, sur leur façon d'envisager leur programme et leur choix de carrière. Alors que les deux tiers des filles fortes manifestent de l'intérêt pour leur programme d'études, c'est le cas de la moitié des filles faibles. Pour ce qui est de la carrière, les filles fortes sont proportionnellement plus nombreuses à avoir modifié leur choix, à être ouvertes à plusieurs possibilités et à ne pas avoir de choix; en proportion, plus de filles faibles envisagent un choix précis de carrière.

4.1.3 Automne 2007

Filles fortes

Au cours de la troisième session, environ trois filles fortes sur quatre manifestent de l'intérêt pour leur programme et leur profil. Plus du tiers d'entre elles ont changé de profil depuis la session précédente. Pour ce qui est de leur choix de carrière, plus de la moitié mentionnent un choix précis de carrière et près du tiers disent être ouvertes à des possibilités multiples. Près de la moitié affirment avoir des choix différents de ceux de la session précédente.

Programme et profil

« Moi, personnellement, mon cours Individu est beaucoup mieux adapté pour moi. Alors, je pense que je suis à la bonne place. » 5F9+

« J'aime le profil, j'aime les cours. » 5F1+

« Je trouve que ça convient mais pas nécessairement pour ce que je veux faire après. » 2F5+

Carrière

- « Moi, je n'ai pas encore fait de choix de carrière. J'y travaille. » 5F5+
- « Moi, ce que je veux faire présentement, c'est soit psychiatrie ou orthophoniste. » 4F1+
- « Mais je ne sais toujours pas ce que je veux faire. Sinon, de façon générale, je pense peut-être aller en droit. » 2F3+
- « Moi, j'ai toujours eu un problème avec ça, le choix de carrière. Je ne sais pas vraiment ce que je veux faire. Si j'avais à m'inscrire à l'université maintenant, je ne saurais pas en quoi. » 5F1+
- « HEC, administration. Ou j'ai pensé à actuariat, peut-être. » 2F1+

Filles faibles

Par ailleurs, cinq des sept filles faibles interviewées au cours de la troisième session mentionnent leur intérêt pour le programme de *Sciences humaines* et deux pour leur profil. De plus, quatre élèves ont des choix précis de carrière et trois se montrent ouvertes à plusieurs possibilités. Enfin, quatre affirment avoir modifié leur choix de carrière par rapport à la session précédente.

Programme et profil

- « Le programme *Sciences humaines* me convient parce que c'est préuniversitaire. Mais c'est sûr que Individu, ça m'intéresse plus ou moins. » 4F51-
- « Moi, je suis persuadée que c'est le bon programme pour moi. » 5F25-
- « J'ai pris ça pas mal parce que je ne savais pas quoi faire. C'est plus en dernier recours. » 4F49-

Carrière

- « C'est depuis le secondaire 2 que je veux être enseignante en éducation physique au secondaire. » 5F30-
- « Primaire et préscolaire, ça fait longtemps. Ma mère est enseignante, puis j'allais souvent dans sa classe pour l'aider. Puis, j'adore ça. » 4F66-
- « Police ou ambulancière. Je m'en irais faire une technique à Ahuntsic après la session d'hiver prochain. » 4F49-

Convergences et divergences

En cette troisième session, seules des convergences ressortent entre filles fortes et faibles. Environ les trois quarts choisissent le programme par intérêt; environ le tiers des filles fortes ont changé de profil, depuis la session précédente, et deux des sept filles faibles disent choisir leur profil par intérêt. Quant au choix de carrière, environ la moitié des filles fortes et faibles ont modifié leur choix depuis la session précédente et ont un choix précis; le tiers des filles fortes, et trois des sept filles faibles, sont ouvertes à plusieurs possibilités de carrière.

Le tableau 4.1 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Contexte ». Les mots clés utilisés dans le tableau, accompagnés des fractions

pour spécifier la proportion, ont pour fin de fournir une vue d'ensemble des trois premières sessions; pour le détail, on peut se référer à l'analyse qui précède.

TABLEAU 4.1
Synthèse des résultats pour la composante « Contexte »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
<p>FORTES (F+) Choix programme et profil</p> <p>Choix carrière</p>	<p>Par intérêt 3/4 Comme préalables 1/3 Évitement sciences ou techniques 2/3 Évitement mathématiques 1/3 Second choix : aucune</p> <p>Choix précis 1/4 Possibilités multiples 1/3 Non-choix 1/3 Pas domaine sciences humaines : aucune</p>	<p>Par intérêt 2/3 Second choix : aucune</p> <p>Choix modifié 2/3 Choix précis 1/3 Possibilités multiples 1/3 Non-choix 1/3 Pas domaine sciences humaines : aucune</p>	<p>Par intérêt 3/4 Changement de profil 1/3</p> <p>Choix modifié 1/2 Choix précis 1/2 Possibilités multiples 1/3</p>
<p>FAIBLES (F-) Choix programme et profil</p> <p>Choix carrière</p>	<p>Par intérêt 1/3 Comme préalables 1/2 Évitement sciences ou techniques 1/4 Évitement mathématiques 1/8 Second choix : aucune</p> <p>Choix précis 1/2 Possibilités multiples 1/3 Non-choix 1/8 Pas domaine sciences humaines : aucune</p>	<p>Par intérêt 1/2 Comme préalables 1/3 Second choix : aucune</p> <p>Choix modifié 1/2 Choix précis 1/2 Possibilités multiples 1/5 Non-choix 1/9 Pas domaine sciences humaines 1/9</p>	<p>Programme par intérêt 5/7 Profil par intérêt 2/7</p> <p>Choix modifié 4/7 Choix précis 4/7 Possibilités multiples 3/7</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
CONVERGENCES			
Choix programme et profil	Second choix : aucune F+; aucune F-	Second choix : aucune F+; aucune F-	Par intérêt 3/4 F+ Programme par intérêt 5/7 F- Changement de profil 1/3 F+ Profil par intérêt 2/7 F-
Choix carrière	Pas domaine sciences humaines : aucune F+; aucune F- Possibilités multiples 1/3 F+; 1/3 F-	Pas domaine sciences humaines : aucune F+; 1/9 F-	Choix modifié 1/2 F+; 4/7 F- Choix précis 1/2 F+; 4/7 F- Possibilités multiples 1/3 F+; 3/7 F-
DIVERGENCES			
Choix programme et profil	Par intérêt 3/4 F+; 1/3 F- Comme préalables 1/3 F+; 1/2 F- Évitement sciences ou techniques 2/3 F+; 1/4 F- Évitement mathématiques 1/3 F+; 1/8 F-	Par intérêt 2/3 F+; 1/2 F-	
Choix carrière	Choix précis 1/4 F+; 1/2 F- Non-choix 1/3 F+; 1/8 F-	Choix modifié 2/3 F+; 1/2 F- Choix précis 1/3 F+; 1/2 F- Possibilités multiples 1/3 F+; 1/5 F- Non-choix 1/3 F+; 1/9 F-	

Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16

Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9

Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.2 Déterminants

Comme il a précédemment été mentionné, les déterminants, ou sources, de la motivation comprennent trois systèmes de perception dans le modèle utilisé, soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir une activité et la perception de la contrôlabilité d'une activité. Dans cette section, nous les abordons dans cet ordre.

4.2.1 Perception de la valeur d'une activité

Nous présentons les réponses des filles, formulées à chacune des trois premières sessions, à propos de leur perception de la valeur d'une activité, plus spécifiquement ce que leur apporte le collège. Nous demandions aux élèves : « Jusqu'à maintenant, qu'est-ce que le fait de venir au collège vous a apporté? et « Quelle importance accordez-vous au fait de venir au collège et pourquoi? ».

Automne 2006

Filles fortes

Le plus grand nombre des réponses des filles fortes, pour environ la moitié des élèves, réfèrent aux attitudes ou habiletés personnelles développées au collège, telles que la gestion du temps, l'organisation du travail et l'autonomie. Pour près du tiers d'entre elles, le fait d'établir de nouveaux contacts sociaux leur apparaît aussi un apport important de leur vie au collège. Quant aux nouvelles connaissances acquises durant les cours, cet aspect est mentionné par moins du quart des élèves.

« Bien, la nouveauté : on rentre dans un nouveau monde. C'est ça. Rencontrer des nouvelles personnes, c'est différent, une nouvelle méthode d'apprendre, aussi je dirais de faire les travaux. Puis, c'est ça. Beaucoup de nouvelles connaissances. C'est sûr que c'est beaucoup plus général. Puis, aussi, tu sais plus qu'est-ce que tu veux. Au secondaire, c'était vraiment plus général dans tout, que ce soit physique, français, les langues puis tout ça; mais, là, c'est vraiment plus en sciences humaines. Puis c'est ça, j'aime ça. »
4F3+

« Moi, c'est l'autonomie, je penserais. Beaucoup d'autonomie parce qu'il faut qu'on se rende par nos moyens. Il faut qu'on fasse les travaux nous-mêmes. Tu sais, les professeurs, si on ne les fait pas, ils ne vont pas nous chicaner ou quelque chose. C'est nous qui décidons qu'est-ce qu'on fait, si on va à nos cours ou pas, des choses comme ça. Beaucoup d'autonomie, d'organisation aussi. » 4F1+

« Bien, c'est certain que ça m'a beaucoup apporté : des meilleures méthodes d'étude, des meilleures méthodes pour apprendre mieux en fin de compte. » 4F19+

« Bien, moi, ça m'a rassurée le cégep. Parce que tout le monde me disait que c'était vraiment dur et j'ai remarqué que j'étais capable de m'en sortir si j'étudiais comme il faut, et ça m'a donné de la confiance pour les prochaines années. Et je me dis que, même avec les épreuves, je vais être capable de passer au travers parce que je me dis que si j'étudie correctement et que je fais les travaux correctement, ça va être correct et je suis plus confiante, là. » 4F15+

« Bien, moi, je peux dire aussi que ça m'a apporté comme des nouvelles connaissances déjà dans un sens, parce qu'il y a plein de cours comme sociologie, politique, on n'avait jamais eu ça au secondaire : on arrive ici et ça nous apprend. Et, aussi, ça m'a permis de mieux organiser mon temps parce que, comme eux, au secondaire j'étudiais pas; j'avais tout le temps des bonnes notes mais je me suis rendue compte qu'il fallait que j'étudie et que je planifie tout mon temps pour être sûre d'arriver à temps dans tous mes travaux. » 4F7+

« Bien, ça occupe pas mal tout mon temps. Bien, ce que ça m'apporte, bien ça fait qu'au moins je passe pas mes journées chez moi à rien faire. Je fais des choses intéressantes. Bien, ça dépend des cours mais, oui, j'apprends des choses puis je travaille. » 5F5+

« Moi, c'est surtout sur le plan social puis pas nécessairement les cours mais plus les activités parascolaires, si on peut appeler ça comme ça encore. Moi, je fais beaucoup de théâtre puis j'avais jamais touché à ça avant. Puis, c'est vraiment ça que j'aime le plus faire au cégep, plus que mes cours en fait. » 4F18+

« Bien, moi, c'est un peu comme elle, j'ai rencontré plein de nouvelles personnes. C'est sûr, tu sais, on a déjà plein d'amis à cause du secondaire. Ça fait cinq ans que tu fréquentes les mêmes personnes. Ça reste tes amis mais c'est toujours le *fun* quand il y a du nouveau monde. Les profs, ils te suivent pas à la trace. Si tu ne vas pas à ton cours, c'est ton problème. Ça fait que t'apprends à être responsable. C'est vraiment ça. » 2F1+

« Bien, moi, je dirais que ça m'a appris à me discipliner un peu. Parce que je venais d'une école qui était vraiment encadrée, serrée, là. Ça fait que, tu sais, des fois le matin à huit heures tu te dis " Ah, j'ai un cours plate. J'restes-tu couchée? ". Là, il faut que je me donne un petit coup de pied pour faire mes affaires puis faire mes devoirs, parce que je le sais que les professeurs ils me courront pas après si je ne les fais pas. C'est à moi de le faire. Puis, ça, je n'étais pas habituée. Puis, sinon, côté social c'est sûr que, tu sais, je connais plein de nouvelles personnes. Avant, j'étais tout le temps avec ma petite gang. Puis, là, ça s'agrandit quand même. Puis, côté professionnel, je dirais que ça m'a un peu mélangée parce que, là, je ne suis plus sûre. » 2F3+

Filles faibles

Plus de la moitié des filles faibles considèrent l'apprentissage des connaissances, et le quart d'entre elles envisagent la découverte de nouvelles matières, comme un apport significatif du collège. Le quart mentionnent le développement d'attitudes ou d'habiletés personnelles comme l'autonomie, la maturité et la gestion du temps. Près du tiers d'entre elles affirment que l'aspect social, soit rencontrer de nouvelles personnes, est un apport important du collège.

« Je ne sais pas, bonne question. Bien, moi, vu que je sais pas qu'est-ce que je veux faire, je trouve ça un petit peu plate d'un côté, parce que je n'ai pas vraiment de motivation. Mais j'aime ça apprendre. Ça fait que, d'un côté, j'aime ça venir à l'école parce que j'apprends. Je vois des amis aussi. Mais je ne sais pas, je ne sais pas. » 4F47-

« Bien, on se fait des amis, c'est plus social. En plus, on approfondit nos connaissances. Puis, je ne sais pas, il y a des matières qu'on n'avait pas au secondaire, qu'on a au cégep : on voit si on aime ça, si on aime moins ça. » 5F25-

« Moi, je trouvais ça dur au début parce que je trouve que c'est une grosse différence entre le secondaire puis le cégep, les études. C'est vraiment, tu es laissée plus à toi-même. Ça fait que, moi, je trouve que la différence est grande. Ça fait qu'il a fallu que je

m'ajuste. Mais, là, je suis comme rentrée dans le *beat* puis ça va bien. Puis, c'est sûr que c'est différent. C'est plus grand, c'est plus vaste. Tu as plus de monde à rencontrer. C'est différent, c'est pas comme le secondaire [...]. Bien, ça m'a apporté à gérer plus mes études, comment faire mes devoirs puis me prendre d'avance, pas tout le temps à la dernière minute. » 4F46-

« Moi aussi, ça m'a apporté comme un petit coup de pied. Parce que, au secondaire, j'avais l'habitude d'être comme sur les limites, tu sais, de pas faire le plus d'efforts. Tandis qu'ici, c'est ça, on est laissé à nous-mêmes puis c'est nous autres qu'il faut se prendre en main puis se forcer pour faire ça. Ça fait que ça m'a apporté, je ne sais pas, de la persévérance, pas lâcher puis tout. » 5F30-

« Bien, ça m'aide à être plus indépendante, mettons, vraiment faire mes affaires puis pas me fier sur les autres. Bien, c'est ça, au secondaire tu faisais le minimum puis t'avais des super bonnes notes. Là, il faut vraiment que tu étudies pour avoir 60, admettons. » 4F49-

« Beaucoup de nouveaux amis parce que je ne viens pas du coin. J'habite vraiment plus loin que la majorité des gens ici. Ça fait que j'ai appris un autre style de vie. » 5F31-

« Ça apporte plusieurs connaissances. Il y a bien des choses qu'on apprend. Tu sais, je veux dire, je m'en vais à un cours, j'apprends de quoi comparé au secondaire – tu sais, tu vas là pour rien dans le fond. En tout cas, tu apprends bien plus ici [...]. Le plan social, c'est sûr que tu peux connaître beaucoup plus de monde. Il y a bien plus de monde qu'une petite polyvalente. » 4F50-

« Moi, c'est sûr que le cégep ça m'a pas apporté du social parce que j'ai pas le temps d'en faire. Je suis au cégep, j'ai mes cours puis j'ai pas de trous pour aller faire du social. Si j'en ai, bien, je vais être à la bibliothèque. Ça fait que ce que ça m'a apporté, bien ça m'a appris à travailler parce que j'ai jamais étudié de ma vie. Puis j'ai jamais autant étudié en si peu de temps. Ça fait que c'est ça : ça m'a appris à être organisée parce que, veut veut pas, on n'a pas le choix de l'être. » 4F59-

« Bien, c'est sûr, mes connaissances. Je veux dire qu'il y a des cours que j'avais jamais vus. Comme philosophie, bien, on commence juste à apprendre c'est quoi puis tout ça. Ça fait que c'est à peu près ça : les connaissances. Puis ça m'a pas encore apporté à savoir ce que je voulais faire plus tard, mais ça va venir, j'imagine. » 4F55-

« Moi, c'est surtout les connaissances parce que – oui, je voudrais être enseignante – je suis pas encore certaine de mon choix. Puis, pour l'instant, c'est vraiment des connaissances que j'ai, ça m'a pas fait choisir ce que je voulais faire. C'est trop vague encore, les cours de base. Ça te donne pas une idée si c'est vraiment ce que tu veux faire, parce que c'est vraiment des cours de base qu'on fait. » 4F51-

Convergences et divergences

Le tiers des filles fortes et faibles convergent quant à l'apport du collège en termes d'établir de nouveaux contacts. Elles diffèrent toutefois sur les aspects suivants. Les filles fortes sont deux fois plus nombreuses à mettre l'accent sur la gestion du temps et sur l'autonomie. Les filles faibles, quant à elles, sont deux fois plus nombreuses à se référer à l'acquisition d'un nouveau savoir. Le quart des filles faibles, mais aucune fille forte, mentionne le fait de connaître de nouvelles matières.

Hiver 2007

Filles fortes

Au cours de la deuxième session, à l'hiver 2007, plus du tiers des filles fortes considèrent l'importance du collège en termes d'étape vers l'université, et un autre tiers d'entre elles sous l'angle d'un passage nécessaire pour occuper un bon emploi. Une seule mentionne l'acquisition de nouvelles connaissances dans les cours et une seule, également, la dimension sociale. La moitié des dix filles fortes accordent la même importance au collège qu'à la première session, trois en accordent moins et deux d'entre elles plus.

« Bien, moi, c'est important parce que je veux aller à l'université. » 4F3+

« L'importance de venir au cégep, c'est pour avoir une carrière différente plus tard. C'est vraiment pour pouvoir aller à l'université, sinon je ne viendrais pas. » 4F19+

« J'ai vraiment peur de passer plus que deux ans ici. Je veux être partie puis aller à l'université. » 2F3+

« C'est parce que c'est le chemin pour aller à ma carrière. » 5F3+

Filles faibles

Dans ce sous-groupe, quatre des neuf filles, soit près de la moitié, soulignent l'importance du collège en termes de passage nécessaire pour occuper un bon emploi, aucune sous l'angle d'une étape vers l'université. Si trois d'entre elles se réfèrent à l'apprentissage de nouvelles connaissances, une seule fait mention de l'importance des amis au collège. En comparaison de la session précédente, quatre filles faibles accordent plus d'importance au collège, trois la même importance et deux une importance moindre.

« Moi, je trouve que c'est important de venir au cégep parce que, veut veut pas, si on veut faire quelque chose plus tard, il faut quand même passer par le cégep. » 5F30-

« Moi, j'accorde une grande importance parce qu'il faut avoir un diplôme en main pour faire un bon travail. » (4F1+)

« C'est dans le but d'avoir un emploi, de faire quelque chose de ma vie. Je ne veux pas absolument rien faire. Je veux faire quelque chose d'intéressant puis je pense que, en venant au cégep, c'est ce qui va me permettre de le faire. » 4F59-

« C'est sûr que c'est important parce que, moi aussi, c'est sûr que je veux faire quelque chose de ma vie plus tard. Je veux avoir une bonne *job*. » 4F55-

Convergences et divergences

Le seul point convergent des filles fortes et faibles, et pour seulement environ le dixième d'entre elles, concerne les amis. Elles divergent sur tous les autres aspects quant à l'apport du collège. Le tiers des filles fortes, et aucune fille faible, qualifient le collège en termes d'une étape vers l'université. Le tiers des filles fortes, mais la moitié des filles faibles, envisagent l'apport du collège sous l'angle d'un passage nécessaire pour occuper un bon emploi. L'acquisition d'un nouveau savoir est mentionné par le tiers des filles faibles et par seulement une des dix filles fortes. En comparaison de la session précédente, la moitié des filles fortes et le tiers des filles faibles accordent la même importance au collège. Le tiers des filles fortes accordent moins

d'importance au collège et la moitié des filles faibles en accordent plus qu'à la session précédente.

Automne 2007

Filles fortes

Pour cette session, douze des treize filles fortes considèrent le collège comme important ou même, pour six d'entre elles, très important. Plus de la moitié d'entre elles font ressortir l'importance du collège en termes d'étape vers l'université et près du quart sous l'angle d'un passage nécessaire pour occuper un bon emploi. Près du quart des filles fortes se réfèrent à la formation intellectuelle et personnelle reçue au collège. Près des deux tiers affirment accorder la même importance au collège qu'à la session précédente, et près du quart une importance plus grande.

« Moi aussi, c'est assez important pour aller à l'université. Parce que, là, vu que je n'ai pas de choix de carrière, je ne pourrais pas décider d'arrêter l'école. Alors, pour moi, c'est vraiment important pour me rendre à l'université pour faire le métier que je veux faire. » 5F5+

« Moi, j'y accorde l'importance que ça va me mener à l'université [...]. Dans le fond, c'est juste une période de transition jusqu'à l'université. » 5F15+

« Depuis que je suis au cégep, je me suis rendue compte que ma pensée critique s'est beaucoup développée. Puis je trouve que c'est important pour former une personne puis pour la société plus tard. » 4F3+

« C'est comme ça qu'on m'a éduquée. Si tu vas à l'école, tu vas avoir un bon travail. Je ne peux même pas penser ne pas aller à l'école. » 2F3+

« Pour moi, c'est primordial, c'est la chose la plus importante en ce moment. » 2F5+

« C'est jamais perdu un D.E.C., ça peut toujours servir, c'est des connaissances. Mais, en même temps, j'aime pas vraiment ça, je ne suis pas motivée. » 4F18+

« Pour moi, personnellement, je trouve que c'est important parce que j'apprends comment communiquer en société, comment agir en société et comment, moi, je me définis. » 4F16+

Filles faibles

Toutes les sept filles faibles jugent le collège important, dont deux d'entre elles très important. Plus précisément, quatre qualifient l'importance du collège en termes de passage nécessaire pour occuper un bon emploi, deux en fonction d'une étape vers l'université. Finalement, quatre accordent au collège la même importance qu'à la session précédente, deux une importance moindre et une seule une importance plus grande.

« Mon but c'est d'aller à l'université. Donc, je porte une importance très forte à venir au collège. » 5F30-

« Parce que je ne me verrais pas lâcher le cégep puis me mettre à travailler pour le restant de ma vie dans un restaurant ou autre. Je sais que c'est important de venir à l'école. » 4F51-

« Pour moi, c'est très important. Je ne voulais pas seulement avoir un secondaire 5, je voulais avoir un bon emploi. Puis, c'est pas juste avec un secondaire 5 que je l'aurais eu. C'est important pour moi. » 2F8-

« Moi, je trouve ça important. Chez nous, mes parents ont fait leur secondaire 5 et c'est tout. Puis, ils m'ont comme inculqué le fait que c'est important de continuer tes études pour avoir un bon emploi. » 5F25-

Convergences et divergences

La quasi-totalité des filles fortes et faibles convergent quant à l'importance accordée au collège au cours de la troisième session; dans une proportion d'environ les deux tiers, elles y accordent la même importance qu'à la session précédente. Elles diffèrent sur les points suivants. Ainsi, six des 13 filles fortes, mais seulement deux des sept filles faibles, attribuent une grande importance au collège. La moitié des filles fortes, et deux des sept filles faibles, considèrent le collège comme une étape vers l'université. Le quart des filles fortes, mais quatre des sept filles faibles, envisagent l'apport du collège sous l'angle d'un passage nécessaire pour occuper un bon emploi. Le quart des filles fortes, et aucune des filles faibles, se réfèrent à la formation intellectuelle et personnelle reçue au collège. Le quart des filles fortes accordent plus d'importance au collège et deux des sept filles faibles en accordent moins qu'à la session précédente.

Le tableau 4.2 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de la valeur d'une activité ».

TABLEAU 4.2
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la valeur d'une activité »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTES (F+)	Gestion du temps, organisation du travail, autonomie 1/2 Nouveau savoir 1/4 Nouveaux contacts 1/3	Étape vers l'université 1/3 Passage nécessaire pour bon emploi 1/3 Nouveau savoir 1/10 Amis 1/10 Même importance 1/2 Moindre importance 1/3	Importance 12/13 Grande importance 6/13 Étape vers l'université 1/2 Passage nécessaire pour bon emploi 1/4 Formation intellectuelle et personnelle 1/4 Même importance 2/3 Plus d'importance 1/4
FAIBLES (F-)	Gestion du temps, maturité, autonomie 1/4 Nouveau savoir 1/2 Nouvelles matières 1/4 Nouveaux contacts 1/3	Étape vers l'université : aucune Passage nécessaire pour bon emploi 1/2 Nouveau savoir 1/3 Amis 1/9 Même importance 1/3 Plus d'importance 1/2	Importance 7/7 Grande importance 2/7 Étape vers l'université 2/7 Passage nécessaire pour bon emploi 4/7 Même importance 4/7 Moindre importance 2/7
CONVERGENCES	Nouveaux contacts 1/3 F+; 1/3 F-	Amis 1/10 F+; 1/9 F-	Importance 12/13 F+; 7/7 F- Même importance 2/3 F+; 4/7 F-
DIVERGENCES	Gestion du temps, autonomie 1/2 F+; 1/4 F- Nouveau savoir 1/4 F+; 1/2 F- Nouvelles matières 1/4 F-	Étape vers l'université 1/3 F+; aucune F- Passage nécessaire pour bon emploi 1/3 F+; 1/2 F- Nouveau savoir 1/10 F+; 1/3 F- Même importance 1/2 F+; 1/3 F- Moindre importance 1/3 F+ Plus d'importance 1/2 F-	Grande importance 6/13 F+; 2/7 F- Étape vers l'université 1/2 F+; 2/7 F- Passage nécessaire pour bon emploi 1/4 F+; 4/7 F- Formation intellectuelle et personnelle 1/4 F+ Plus d'importance 1/4 F+ Moindre importance 2/7 F-

Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16

Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9

Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.2.2 Perception de sa compétence à accomplir une activité

L'examen de la perception de sa compétence à accomplir une activité – cette importante composante de la motivation – s'est articulé dans le cadre des entrevues autour de trois questions : « Pensez-vous que vos études au secondaire vous ont préparée à réussir au collégial et pourquoi? »; « Selon vous, avez-vous ce qu'il faut pour réussir des études collégiales et pourquoi? » et « Si vous aviez à évaluer sur une échelle de 1 à 10 le niveau de confiance que vous avez à réussir les tâches exigées en *Sciences humaines*, quelle serait votre note et pourquoi? ». Nous rendons compte des principaux éléments de réponses des filles pour chacune des trois sessions, en distinguant filles fortes et filles faibles et en mettant en évidence les convergences et les divergences entre les deux sous-groupes.

Automne 2006

Filles fortes

Environ le quart des 17 filles fortes considèrent que le secondaire les prépare bien au collégial sur le plan des cours et des connaissances de base – celles-ci ayant fait partie d'un programme d'études enrichi au secondaire – et la même proportion sur le plan des méthodes d'étude et de recherche; par contre, le cinquième estiment avoir une préparation déficiente sur le plan des méthodes d'étude et deux, parmi les 17 d'entre elles, quant à l'autonomie, trouvant que le fait d'avoir été trop encadrées au secondaire rend plus difficile l'adaptation au cadre plus libre du cégep.

Plus de la moitié ont exprimé avoir ce qu'il faut pour réussir des études collégiales, car elles disent manifester de l'intérêt et de la détermination; plus du tiers mettent de l'avant leur capacité de travail, près du quart leur organisation dans le travail et environ le cinquième leurs bonnes méthodes d'étude. Aucune ne mentionne de lacune quant à la capacité de réussir. Elles évaluent leur niveau de confiance en moyenne à 8,7, toutes étant situées entre 7 et 10. Près de la moitié reconnaissent explicitement leurs capacités de réussite et quatre sur les 17 se réfèrent à leurs bons résultats scolaires obtenus au secondaire; trois d'entre elles avouent éprouver une forme de manque de confiance pour réussir.

« Bien, je pense que j'ai l'intelligence pour tout, c'est juste de donner l'effort puis de s'impliquer, puis de mettre le temps qu'il faut puis de se prendre en main. S'il y a quelque chose qu'on comprend pas, bien, de faire en sorte d'aller voir les profs. Tu sais, c'est comme on pourrait dire de bûcher plus sur le problème. Mais, c'est ça, moi, je pense que oui, on peut réussir. » 4F3+

« Oui, un peu comme 4F3+ disait, j'ai les compétences pour. Je pense qu'il y a une différence entre secondaire et cégep. Mais si ça allait bien au secondaire, je ne vois pas pourquoi il y aurait des problèmes, tu sais, si on fait les adaptations nécessaires. Puis, je pense les avoir faites, genre avec les notes qui ont rentré. Ça va bien pour l'instant. » 5F3+

« Oui, parce que je pense qu'à peu près tout le monde est capable de réussir, s'ils ont la motivation. Je suis très motivée puis je trouve que c'est un élément important à avoir. Puis, avec ça, je suis capable de réussir. » 5F1+

« Moi, je pense que j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales. Parce que j'ai de la méthode, j'ai de la motivation, je veux vraiment me rendre à mes buts et j'ai une bonne gestion de mon temps maintenant aussi. Alors je pense que oui. » 4F29+

« Moi aussi, je pense que je vais pouvoir réussir. Puis, justement, parce que je suis persévérante, parce que je suis déterminée à, justement, aller à l'université, à faire ce que je veux et aller au bout de mes objectifs dans le fond. » 4F19+

« Moi, j'allais à la polyvalente [X] puis, sincèrement, ça m'a pas du tout préparée parce que, mettons, quand on faisait des examens, j'étudiais puis j'apprenais tout par cœur. Puis, là, je réussissais tout le temps, souvent des choix de réponse, c'était facile. Mais, ici, bien c'est vraiment des développements puis je suis vraiment pas habituée de faire ça. Ça me cause des problèmes un peu. Mais, sinon, c'est vraiment à ce niveau-là que ça a changé. Sinon, j'apprends des choses comme j'apprenais au secondaire. Mais c'est au niveau, vraiment, des examens que ce n'est plus pareil. » 5F5+

« Bien je pense que j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales, c'est juste la volonté puis la motivation. Si tu veux vraiment y arriver, tu peux le faire. Tu as juste à faire ce qu'il faut, à étudier, à faire tes devoirs puis à te forcer dans le fond. Sinon, c'est pas tellement dur à faire. » 5F5+

« J'allais à l'école secondaire [X]. Puis je n'ai pas l'impression tant que ça que ça m'a préparée au cégep parce que, franchement, les trois premières semaines j'avais de la misère à prendre mes notes. Puis je ne restais pas concentrée, rien. Là, j'ai eu comme un petit peu de misère à m'adapter à un nouveau genre parce que, tu sais, comme je disais tantôt, j'avais vraiment l'impression d'être super encadrée quand j'étais au secondaire. » 3F3+

« Bien, moi aussi je pense que ce n'est pas si difficile de passer un cours collégial. Tu sais, je veux dire, c'est de la matière comme on en fait depuis qu'on est tout petit. Il faut apprendre puis travailler, faire nos devoirs, faire nos lectures. Tu sais, moi, j'ai jamais vraiment compris ça le monde qui coulait plein de cours. Franchement, je me dis que c'est parce qu'ils sont mal organisés ou qu'ils ne sont pas déterminés. » 2F3+

Filles faibles

Le quart des filles faibles estiment que les méthodes d'étude apprises au secondaire, et le cinquième leurs acquis quant au français, les préparent adéquatement aux études collégiales. Près de la moitié soulèvent certaines limites du secondaire quant à la préparation à s'adapter au collège, jugeant l'écart considérable entre le secondaire et le collégial. Environ le cinquième relèvent leurs lacunes dans leur capacité d'étude et la même proportion leurs difficultés scolaires nombreuses vécues au secondaire. Le cinquième d'entre elles soutiennent avoir la motivation, et la même proportion les capacités, pour réussir. Près du tiers des filles faibles soulignent que leur réussite est possible à la condition qu'elles mettent les efforts nécessaires.

Les filles faibles évaluent leur niveau de confiance en moyenne à 7,8, toutes se situant entre 6 et 9. Seulement deux sur les 16 évoquent leur capacité de compréhension, et la même proportion leurs bonnes notes au cégep, pour appuyer leur sentiment de confiance. Plus du tiers expriment plutôt des difficultés scolaires et près du cinquième une confiance à réussir relative, selon les matières à l'étude ou les efforts consentis.

« Bien, c'est sûr que si tu te forçais au secondaire, tu vas continuer au cégep. Mais je ne sais pas, ça dépend. Si ça allait bien au secondaire, d'après moi, ça devrait continuer à aller bien au cégep [...]. Moi, j'étudiais pas vraiment mais j'avais des bonnes notes. Mais, là, j'ai un peu de la misère cette année. » 4F47-

« Moi, je me donnerais 7,5 ou 8 sur une échelle de 1 à 10 pour évaluer mon niveau de confiance à réussir les tâches exigées en *Sciences humaines*. Parce que je suis capable. Quand je veux, je me force, j'étudie, bien, j'ai des bonnes notes, des bons résultats. Puis quand, mettons, je prends ça un peu à la légère, bien, c'est sûr que mes résultats sont plus faibles. Comme aux examens de fin de session, c'est sûr que je vais me mettre à plus étudier. » 4F66-

« Moi aussi, je pense que j'ai tout pour réussir parce que j'ai quand même de la motivation. Parce que, plus tard, moi, je veux vraiment devenir professeure d'éducation physique. Puis, c'est ça que je me dis. Tu sais, si je veux devenir prof d'éduc, bien il faut que je fasse mes études collégiales, ça fait que j'ai beaucoup de motivation. Puis quand j'ai de la difficulté, bien, je vais chercher de l'aide puis ça me motive encore plus que les profs m'aident à avoir les bonnes notes puis, tu sais, à me motiver pour réussir. » 5F30-

« Bien, moi, je suis motivée. Sauf que, là, les notes ça va pas super bien. Mais j'ai comme de la misère à aller chercher de l'aide parce que j'en ai jamais eu de besoin. Ça fait que c'est juste ça que je ne sais pas, j'ai de la misère, là. Mais, à part ça, si je travaille, c'est sûr que je vais réussir. » 4F49-

« Oui, selon moi, j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales. Parce que je suis quand même assez bien encadrée. Puis je trouve que, ici, même si on a besoin d'aide, il y a tout le temps quelqu'un qui peut nous aider. » 5F31-

« J'allais à la polyvalente [X] et je ne dirais pas que ça m'a préparée à arriver au cégep. Sauf que, tu sais, c'est sûr que j'ai des bases que j'ai eues au secondaire, que j'utilise là en termes de cours, mais pas en termes de comment préparer un travail, le stress, des trucs du genre. C'est pas le secondaire qui t'apporte ça, sauf que, tu sais, je ne vois pas comment ils auraient pu plus nous préparer. Ils ne peuvent pas nous donner tout plein de devoirs, tout plein d'affaires à remettre à cause qu'au cégep ça va être comme ça, parce qu'au secondaire, il n'y a pas beaucoup de personnes qui prennent ça au sérieux. Elles sont là parce qu'elles sont obligées de l'être. Mais, ici, on est là à cause qu'on veut l'être. » 4F59-

« Je crois que j'ai ce qu'il faut pour réussir des études collégiales. Il faut juste de la motivation. Je ne me considère pas comme une fille qui n'est pas intelligente, qui n'est pas capable de réussir. Je pense qu'en étudiant, en travaillant comme il faut, je suis correcte, là. » 4F59-

« J'ai pas de difficulté. Je pense pas avoir de problèmes à réussir. Quand j'ai un devoir à faire, je le fais en arrivant chez nous après l'école ou je le fais durant les pauses. Dans le fond, j'essaie de m'en défaire tout de suite quand j'ai quelque chose à faire, pour ne pas être prise au dépourvu à la fin, avec la langue à terre puis plus capable de suivre. J'ai juste pas envie. Je vois mes sœurs – parce qu'elles sont ici, mais à la troisième session puis l'autre à la deuxième session – puis elles en arrachent. Ça fait que, moi, j'aime mieux prendre de l'avance que d'arriver puis que je sois devant le fait accompli. » 4F51-

Convergences et divergences

Le quart des filles fortes et faibles convergent quant au fait que les méthodes d'étude apprises au secondaire les a bien préparées aux études collégiales. Le cinquième d'entre elles se ressemblent également sur le manque de confiance pour réussir. Sur tous les autres aspects abordés, filles fortes et faibles montrent des divergences. D'abord sur la préparation du secondaire pour le cégep. Le quart des filles fortes considèrent que les cours et les connaissances acquises au secondaire les ont bien préparées, le cinquième des filles faibles mettant plutôt l'accent sur leurs acquis en français. Quant aux déficiences relevées, le cinquième des filles fortes relèvent des lacunes dans les méthodes d'étude, alors que la moitié des filles faibles font ressortir la préparation déficiente à s'adapter au collégial.

La perception de leurs acquis pour réussir diffère également. La moitié des filles fortes expriment leur intérêt et leur détermination, le cinquième des filles faibles mettent en relief leur motivation et leurs capacités. Le discours des filles fortes est essentiellement positif, ne relevant aucune lacune dans leurs capacités de réussite; le tiers d'entre elles mentionnent leur capacité de travail, le quart leur organisation dans le travail et le cinquième leurs bonnes méthodes d'étude. Les filles faibles expriment des propos moins positifs, le tiers indiquant que leur réussite dépend de leur consentement à fournir les efforts nécessaires; le cinquième relèvent également leur manque de capacité d'étude et la même proportion leurs difficultés scolaires nombreuses vécues au secondaire.

Le niveau de confiance à réussir qu'elles s'accordent accuse un écart de près de un point, sur une échelle de 1 à 10 : en moyenne 8,7 pour les filles fortes et 7,8 pour les filles faibles. Les filles fortes expriment une confiance marquée : la moitié d'entre elles reconnaissent explicitement leurs capacités pour réussir et le quart font mention de leur bonnes notes au secondaire. Quant aux filles faibles, l'équivalent d'une sur huit font état de leur capacité de compréhension et de leurs bonnes notes au cégep, mais le tiers d'entre elles mentionnent leurs difficultés scolaires.

Hiver 2007

La question sur l'apport du secondaire n'a pas été conservée, à l'hiver 2007, sa pertinence étant jugée beaucoup moindre à partir de la deuxième session au collégial. Tout en conservant la question sur la confiance à réussir en *Sciences humaines*, nous interrogeons les élèves sur les changements possibles sur ce plan par rapport à la session précédente. En fonction des tâches à réaliser, nous avons également demandé quelles étaient leurs forces et leurs faiblesses qu'elles avaient identifiées après une session d'études au collège.

Filles fortes

Les filles fortes s'attribuent, en moyenne, 9 sur une échelle de 1 à 10 pour leur niveau de confiance, huit sur les dix d'entre elles se situant entre 9 et 10, les deux autres s'accordant respectivement 6,5 et 8. La moitié des filles fortes justifient leur niveau élevé de confiance par la nette conviction qu'elles entretiennent d'avoir les capacités pour réussir et, pour environ le tiers d'entre elles, par les efforts qu'elles fournissent pour réaliser les tâches. Quant aux changements par rapport à la session précédente, sur les huit qui ont répondu à cette question, quatre affirment avoir une confiance plus grande, trois disent éprouver la même confiance et une seule mentionne une baisse de confiance qui est due à une baisse d'intérêt. Les forces qu'elles ont identifiées

couvrent un large éventail de capacités et d'attitudes reliées à la réussite : deux spécifient les travaux individuels et l'une ou l'autre l'écriture de textes, la lecture active, la compréhension, l'étude, la recherche d'information, la planification, la persévérance et la volonté de performance. Nous pourrions regrouper ces éléments variés sous trois catégories recueillant chacune environ un tiers des réponses : le travail individuel, la capacité de compréhension et l'organisation du travail. Quant aux faiblesses identifiées, deux élèves indiquent le manque d'intérêt à faire les exercices en mathématiques, deux autres le fait de ne pas faire les lectures facultatives et, enfin, deux également des lacunes sur le plan de l'étude. Notons que trois filles fortes indiquent des réactions pour corriger leurs lacunes, que ce soit le développement d'une méthode d'étude, le changement d'attitude face à un cours jugé peu intéressant ou, encore, l'intention de modifier une vision négative du travail d'équipe : ces réactions semblent dénoter une volonté constante de s'améliorer chez quelques-unes des filles fortes.

« Parce que je pense que je suis capable. Si je vois qu'à un moment donné ça descend, je vais me donner un petit coup et je vais me mettre dedans et puis je vais mettre plus d'efforts. Mais si je dis que je mets l'effort puis que je suis vraiment décidée à réussir, je vais vraiment réussir. » 4F3+

« Parce que pendant la première session, j'ai été capable de la terminer au complet. Je garde ma motivation puis je garde dans le fond les mêmes compétences. Alors, je ne vois pas pourquoi je ne serais pas capable de réussir. » 5F1+

« Je sais que je suis capable. Il faut juste que je le fasse. » 5F2+

« Parce que je sais que je suis capable de réussir les tâches demandées. Puis, si j'ai un peu plus de difficulté, j'ai juste à me reprendre et il y a des ressources partout. » 4F19+

« Parce que, tu sais, je ne sais pas qu'est-ce qu'il faudrait que je fasse pour ne pas réussir ces cours-là. Tu sais, à moins de ne pas venir à mes cours, de ne pas faire mes devoirs puis de ne pas aller à mes examens. » 2F3+

Filles faibles

Les neuf filles faibles s'attribuent, en moyenne, 7,9 pour leur niveau de confiance, toutes se situant entre 7 et 9. Les raisons invoquées à l'appui de leur confiance comprennent des aspects positifs et négatifs. Ainsi, quatre filles faibles éprouvent de la confiance que l'on pourrait qualifier de conditionnelle : à la condition que les cours soient intéressants, ou moins nombreux, si l'effort nécessaire est fourni ou, encore, parce qu'un changement de programme est prévu. De plus, trois filles faibles expriment peu de confiance, deux à cause du manque d'efforts consentis et une autre parce qu'elle n'a jamais eu des notes élevées. Dans le même ordre d'idée, quatre sur les neuf disent éprouver une confiance plus grande que la session précédente, notamment en raison d'une meilleure adaptation au cégep. Les deux principales forces identifiées sont l'écoute en classe, pour trois d'entre elles, et l'effort fourni pour réussir les cours pour deux autres; il est à noter que deux filles faibles affirment ne pas avoir vraiment de point fort. Les deux faiblesses relevées, chacune par la moitié des filles faibles, sont le nombre élevé de fautes d'orthographe en français ainsi que les lacunes dans l'étude, en particulier la difficulté de se concentrer.

« Parce que j'ai toujours manqué de confiance en moi, parce que j'ai jamais eu des super notes. » 5F30-

« C'est mieux que la session passée, je connais plus l'école [...]. J'ai plus de confiance parce que quand je viens ici, je me sens dans mon milieu à moi. C'est ça qui fait que j'ai plus de confiance. » (4F1+)

« Je le sais que je suis capable de les réussir mes cours mais je suis consciente qu'il faut vraiment que je mette plus d'efforts. » 4F80-

« Je suis pas mal aussi confiante qu'à la session passée. Surtout que, là, j'ai moins de cours. Ça fait que je devrais bien m'en sortir. » 5F29-

Convergences et divergences

Filles fortes et faibles diffèrent quant aux différents aspects de leur confiance à réussir en *Sciences humaines*. Leur moyenne de niveau de confiance s'avère très différente, les fortes atteignant 9 et les faibles 7,9, pour un écart de plus de un point. Les sources de confiance chez la moitié des filles fortes sont leurs capacités et leur conviction personnelle de réussir et, pour le tiers d'entre elles, les efforts qu'elles fournissent dans leur travail. La moitié des filles faibles disent éprouver une confiance que l'on peut qualifier de conditionnelle, le tiers ressentent peu de confiance et le cinquième affirment manquer d'efforts. Quant à la confiance éprouvée, en regard de la session précédente, les deux sous-groupes diffèrent également : le tiers des filles fortes disent avoir la même confiance et un autre tiers une confiance plus grande, par opposition aux filles faibles dont la moitié affirment éprouver une confiance plus grande.

Filles fortes et faibles diffèrent également sur les forces et les faiblesses qu'elles ont identifiées. Pour le tiers des filles fortes, leurs forces se situent dans le travail individuel, leur capacité de compréhension et l'organisation du travail. Chez le tiers des filles faibles, leurs forces résident dans leur écoute en classe et, pour le cinquième, dans leurs efforts; un cinquième affirment n'avoir aucun point fort. Les faiblesses chez le tiers des filles fortes comprennent les lacunes dans les exercices en mathématiques, dans les lectures facultatives et dans l'étude; le tiers d'entre elles réagissent en cherchant à apporter des correctifs à leurs faiblesses. Pour la moitié des filles faibles, les difficultés orthographiques en français et les déficiences dans leur étude constituent les principales faiblesses mentionnées.

Automne 2007

Filles fortes

Les filles fortes s'attribuent, en moyenne, 8,8 sur une échelle de 1 à 10 pour leur niveau de confiance, toutes entre 8 et 10. Si plus du tiers invoquent leurs capacités pour réussir, comme source de leur confiance, près du quart mentionnent les efforts et la même proportion les bonnes notes. En regard du changement dans la confiance, par rapport à la session précédente, les trois quarts ne signalent aucun changement et le quart font mention d'une hausse de confiance. Les principales forces identifiées sont la compréhension, pour près de la moitié des filles fortes et, pour environ le tiers d'entre elles, la capacité d'attention, la mémoire, l'étude et la planification du temps. La principale faiblesse relevée, pour plus du tiers des filles fortes, est la difficulté de concentration en classe. Les trois quarts d'entre elles soulignent qu'il n'y a eu aucun changement dans leurs forces et faiblesses, en comparaison de la session précédente.

« Je mettrais 9 [sur une échelle de 1 à 10] parce que, dans le fond, la seule raison pour laquelle j'échouerais, ce serait vraiment un gros manque de volonté. » 5F15+

« Tu sais, c'est ça, je veux réussir. Puis, j'ai juste à mettre les efforts puis je pense que je suis capable. » 4F3+

« Il faudrait que je fasse exprès pour couler. Je ne sens pas que j'ai de la difficulté [...]. Si je veux, je peux réussir tout ce que je fais. » 2F3+

« J'ai confiance que s'il y a des tâches que les professeurs me demandent, c'est que je suis capable de les faire. » 5F1+

Filles faibles

Les sept filles faibles s'attribuent, en moyenne, 7,9 sur une échelle de 1 à 10 pour leur niveau de confiance, toutes se situant entre 7 et 9. Les commentaires de deux d'entre elles convergent vers l'idée que leurs résultats s'annoncent adéquats, en autant qu'elles fournissent l'effort approprié ou fassent preuve de volonté ou, encore, parce qu'elles ont une tâche moins difficile à accomplir, par le fait de reprendre quatre cours dans un cas et d'avoir une session allégée dans l'autre. Par ailleurs, quatre des sept élèves disent avoir une hausse de confiance, les trois autres une baisse. L'apprentissage par cœur représente une force identifiée par deux filles faibles; trois d'entre elles rapportent une bonne performance dans certains cours spécifiques. Les trois faiblesses principales, évoquées chacune par deux filles faibles, sont la difficulté de se prendre d'avance pour la réalisation des travaux, les difficultés en mathématiques et les faiblesses en français. Sur les quatre élèves qui ont répondu à la question, parmi les sept, trois mentionnent ne pas avoir subi de changements quant à leurs forces et faiblesses, l'autre signalant des changements positifs, notamment dans ses méthodes d'étude.

« Moi, cette session-ci, c'est sûr que j'ai plus de facilité parce que je reprends quatre cours [...]. Je ne vois pas la raison pourquoi je recoulerais parce que, là, ça va super bien et j'ai des super bonnes notes à date. » 5F30-

« C'est sûr que je vais réussir le programme mais il faut que j'y mette un peu plus d'efforts. Aussi, j'ai étalé ma session : je vais finir une session plus tard. » 4F66-

« Je sais que je suis capable de réussir si je veux. Si je ne veux pas, je sais que mes notes vont baisser. Mais je suis confiante que je suis capable de réussir mes matières. » 2F8-

Convergences et divergences

Aucune convergence entre filles fortes et faibles n'est ressortie des résultats analysés. Quant aux divergences sur la confiance, une première concerne la moyenne du niveau de confiance, soit 8,8 chez les filles fortes et 7,9 chez les filles faibles, pour une différence de près de un point sur une échelle de 1 à 10. La confiance de réussir repose sur leurs capacités, pour le tiers des filles fortes et, pour le quart d'entre elles, sur leurs efforts et leurs bonnes notes; chez deux des sept filles faibles, la confiance en leur réussite est conditionnelle à leurs efforts, à leur volonté ainsi qu'à une tâche allégée. Comparativement à la session précédente, les trois quarts des filles fortes éprouvent une même confiance et le quart une confiance plus grande, alors que quatre des sept filles faibles mentionnent une confiance plus grande et trois une baisse de confiance.

La compréhension représente une force pour la moitié des filles fortes et, pour le tiers d'entre elles, l'attention, la mémoire, l'étude et la planification du temps font également partie de leurs forces. Plus précisément, deux des sept filles faibles considèrent l'apprentissage par cœur comme

une force et trois d'entre elles font référence à une bonne performance dans certains cours. Le tiers des filles fortes disent éprouver des difficultés de concentration en classe et deux des sept filles faibles relèvent des difficultés dans la planification des travaux, en mathématiques et en français. Les trois quarts des filles fortes et trois des sept filles faibles affirment être demeurées un peu les mêmes qu'à la session précédente quant à leurs forces et faiblesses.

Le tableau 4.3 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de sa compétence à accomplir une activité ».

TABLEAU 4.3
 Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa compétence à accomplir une activité »
 chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTES (F+)	<p><u>Préparation</u> Cours et connaissances 1/4 Méthodes d'étude et de recherche 1/4 Méthodes d'étude déficientes 1/5 <u>Acquis pour réussir</u> Oui car intérêt et détermination 1/2 Capacité de travail 1/3 Organisation dans travail 1/4 Bonnes méthodes d'étude 1/5 Lacunes sur capacité de réussir : aucune <u>Confiance</u> Niveau : 8,7 Autoreconnaissance de leurs capacités de réussite 1/2 Bonnes notes au secondaire 1/4 Manque de confiance pour réussir 1/5</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 9 Capacités 1/2 et efforts 1/3 Conviction personnelle de réussir 1/2 Même confiance 2/5 Confiance plus grande 1/3 <u>Forces et faiblesses</u> Travail individuel 1/3, compréhension 1/3 et organisation du travail 1/3 Lacunes dans exercices en mathématiques 1/5, lectures facultatives 1/5 et étude 1/5 Réactions pour corriger lacunes 1/3</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 8,8 Capacités pour réussir 1/3 Efforts 1/4 et bonnes notes 1/4 Même confiance 3/4 Confiance plus grande 1/4 <u>Forces et faiblesses</u> Compréhension 1/2, attention 1/3, mémoire 1/3, étude 1/3 et planification du temps 1/3 Difficultés de concentration en classe 1/3 Aucun changement 3/4</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FAIBLES (F-)	<p><u>Préparation</u> Méthodes d'étude 1/4 Acquis en français 1/5 Préparation déficiente à s'adapter au collégial 1/2 <u>Acquis pour réussir</u> Oui car motivation 1/5 et capacités 1/5 Réussite si efforts nécessaires consentis 1/3 Manque de capacité d'étude 1/5 Difficultés scolaires nombreuses au secondaire 1/5 <u>Confiance</u> Niveau : 7,8 Capacité de compréhension 1/8 Bonnes notes au cégep 1/8 Difficultés scolaires 1/3 Confiance relative 1/5</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 7,9 Confiance conditionnelle 1/2 Peu de confiance 1/3 Manque d'efforts 1/5 Confiance plus grande 1/2 <u>Forces et faiblesses</u> Écoute en classe 1/3 Efforts 1/5 Aucun point fort 1/5 Lacunes orthographe en français 1/2 Étude déficiente 1/2</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 7,9 Réussite si efforts 2/7, si volonté 2/7, car tâche allégée 2/7 Confiance plus grande 4/7 Confiance moins grande 3/7 <u>Forces et faiblesses</u> Apprentissage par cœur 2/7 Bonne performance dans certains cours 3/7 Difficultés dans planification des travaux 2/7, en mathématiques 2/7 et en français 2/7 Aucun changement 3/7</p>
CONVERGENCES	<p><u>Préparation</u> Méthodes d'étude 1/4 F+; 1/4 F- <u>Acquis pour réussir</u> <u>Confiance</u> Manque de confiance pour réussir 1/5 F+ Confiance relative 1/5 F-</p>		

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
DIVERGENCES	<p><u>Préparation</u> Cours et connaissances 1/4 F+ Acquis en français 1/5 F- Méthodes d'étude déficientes 1/5 F+ Préparation déficiente à s'adapter au collégial 1/2 F-</p> <p><u>Acquis pour réussir</u> Oui car intérêt et détermination 1/2 F+ Oui car motivation 1/5 F- et capacités 1/5 F- Capacité de travail 1/3 F+ Organisation dans travail 1/4 F+ Bonnes méthodes d'étude 1/5 F+ Lacunes sur capacités de réussir : aucune F+ Réussite si efforts nécessaires consentis 1/3 F- Manque de capacité d'étude 1/5 F- Difficultés scolaires nombreuses au secondaire 1/5 F-</p> <p><u>Confiance</u> Niveau : 8,7 F+; 7,8 F- Autoreconnaissance de leurs capacités de réussite 1/2 F+ Bonnes notes au secondaire 1/4 F+ Capacité de compréhension 1/8 F- Bonnes notes au cégep 1/8 F- Difficultés scolaires 1/3 F-</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 9 F+; 7,9 F- Capacités 1/2 F+ et efforts 1/3 F+ Conviction personnelle de réussir 1/2 F+ Confiance conditionnelle 1/2 F- Peu de confiance 1/3 F- Manque d'efforts 1/5 F- Même confiance 1/3 F+ Confiance plus grande 1/3 F+; 1/2 F-</p> <p><u>Forces et faiblesses</u> Travail individuel 1/3 F+, compréhension 1/3 F+ et organisation du travail 1/3 F+ Écoute en classe 1/3 F- et efforts 1/5 F- Aucun point fort 1/5 F- Lacunes dans exercices en mathématiques 1/3 F+, lectures facultatives 1/3 F+ et étude 1/3 F+ Réactions pour corriger lacunes 1/3 F+ Lacunes orthographe en français 1/2 F- Étude déficiente 1/2 F-</p>	<p><u>Confiance</u> Niveau : 8,8 F+; 7,9 F- Capacités pour réussir 1/3 F+ Efforts 1/4 F+ et bonnes notes 1/4 F+ Réussite si efforts 2/7 F-, si volonté 2/7 F-, car tâche allégée 2/7 F- Même confiance 3/4 F+ Confiance plus grande 1/4 F+; 4/7 F- Confiance moins grande 3/7</p> <p><u>Forces et faiblesses</u> Compréhension 1/2 F+, attention 1/3 F+, mémoire 1/3 F+, étude 1/3 F+ et planification du temps 1/3 F+ Apprentissage par cœur 2/7 F- Bonne performance dans certains cours 3/7 F- Difficultés de concentration en classe 1/3 F+ Difficultés dans planification des travaux 2/7 F-, en mathématiques 2/7 F- et en français 2/7 F-</p> <p>Aucun changement 3/4 F+; 3/7 F-</p>

Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16

Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9

Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.2.3 Perception de la contrôlabilité d'une activité

Les questions relatives à la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité » visent à obtenir des éléments de réponse quant aux causes des échecs et des réussites (dans un examen, un travail, un exercice ou un cours), telles qu'elles sont attribuées par les filles. En plus des causes, les élèves sont interrogées sur ce qu'elles ressentent habituellement, lors de ces échecs ou réussites, et quelles sont leurs réactions. Nous présentons les réponses des filles, d'abord sur les réussites et ensuite sur les échecs, telles qu'elles ont été formulées à chacune des trois premières sessions. Rappelons que, pour les élèves, la réussite et l'échec ne signifient pas exclusivement obtenir ou non la note de passage dans un cours ou un ensemble de cours, mais réfèrent également à l'atteinte ou non de leurs objectifs personnels sur le plan des notes obtenues.

Automne 2006

Filles fortes

D'emblée, 14 des 17 filles fortes attribuent leurs réussites au travail, trois d'entre elles à la facilité et le même nombre au professeur. Plus de la moitié affirment ressentir de la fierté et plus du tiers se disent contentes. Une seule ajoute une réaction, soit celle de continuer dans le même sens. Quant aux échecs, la réponse dominante, et ce, pour plus du tiers des filles fortes, est le manque d'étude; trois d'entre elles, soit près du cinquième, se posent des questions et disent ne pas être certaines des causes. Plus du tiers des filles fortes ressentent de la déception, près du quart se disent fâchées et la même proportion blessées dans leur orgueil. Il est à noter que l'une ou l'autre utilisait des expressions très chargées émotivement pour décrire ce qu'elles ressentaient face à l'échec, telles que « grande honte », « pire moment de ma vie », « j'aurais peur » et « je me sens stupide ». Pour plus de la moitié, la réaction est de se reprendre dans le prochain travail ou examen, le tiers précisant leur action à entreprendre telles la récupération et la consultation du professeur.

Réussite

« J'attribue mes réussites à l'étude que je fais puis au temps que je passe à étudier aussi. Si je passe plus de temps, je pense que je vais avoir une meilleure note que si je passe moins de temps. Je pense que c'est ça. Puis il y a aussi les professeurs, comment ils expliquent, s'ils expliquent bien puis tout. S'ils sont aussi comme contents d'enseigner leur matière, si on veut, ça joue un rôle parce que ça t'amène un intérêt. » 4F1+

« C'est sûr que quand le professeur met un intérêt pour sa matière, j'ai plus de facilité à me concentrer. Puis quand je suis concentrée, je réussis très bien mes examens. Puis, aussi, j'attribue ça à mon étude puis au fait aussi que je fais correctement tout ce qu'il faut faire, les exercices de pratique qui semblent des fois pas intéressants ou qui ne comptent pas vraiment mais qui m'aident. » 5F1+

« Bien à l'effort. C'est ça que je trouve rassurant au cégep : si tu travailles, t'as quasiment pas le choix de passer parce qu'il n'y a pas vraiment de *pogne*. Si tu es prête, tu peux passer. C'est ça que je trouve le *fun*. » 5F15+

« Quand je travaille fort et que j'ai des bonnes notes, je suis super contente parce que, je le sais, j'ai travaillé pour et que ma note elle vient de quelque part. Tandis qu'au

secondaire, c'était tout cuit dans le bec, au sens où j'étudiais pas et j'avais toujours des bonnes notes pareil parce que c'était simple et c'était pas des examens difficiles comme au cégep. Et, là, je sais que j'ai travaillé pour et ça me rend fière et je suis capable de voir que ma note elle vaut quelque chose. » 4F7+

« Bien, moi, je pense qu'au départ j'ai de la facilité, puis c'est pour ça peut-être que j'ai des bonnes notes même si je me force pas beaucoup. Bien, je réussis quand même, là. Puis c'est ça, je ne suis pas super fière de moi ces temps-ci. » 2F5+

« Je ressens un sentiment de fierté. Je suis fière de moi. Puis, je crois que c'est parce que je me suis bien préparée. Puis, j'ai pris le temps de faire mon examen. Puis que je me suis pas trop stressée. J'ai bien géré mon stress parce que, ça, j'ai de la misère à gérer mon stress. Pour moi, c'est une bonne réussite, pas juste la note mais tout un ensemble autour [...]. Quand je suis plus basse que ce à quoi je m'attendais, c'est dû au manque de concentration ou, tout simplement, hors sujet parce que je n'ai pas compris ce qu'il voulait. » 5F9+

Échec

« Je pense que si j'avais un prof que ça marche pas avec, tout ça, j'aurais pas le goût d'aller à mes cours. Je vais manquer des cours. Je vais manquer des notes. Je vais manquer d'étude. L'échec va peut-être découler de ça. » 5F3+

« Moi, le seul échec que j'ai eu c'est au secondaire, puis c'est en mathématiques. Et à cause de l'échec que j'ai eu, je me suis montrée à toutes les récupérations durant l'heure du midi et j'ai passé mes maths. Mais l'échec m'a fait réaliser qu'il fallait que je prenne des mesures afin de passer et je les ai prises et j'ai passé. » 5F15+

« Moi, ça a été plus un sentiment d'échec que j'étais pour m'en aller vers ça avec la philosophie au début de l'année, parce que je ne comprenais pas. J'ai pris les moyens, j'ai été demander aux autres comment ça fonctionnait, les meilleures personnes qui ont pu m'aider. » 4F19+

« Bien, c'est sûr qu'il y a de la déception mais, tu sais, je me dis j'ai travaillé puis j'ai pas réussi, c'est peut-être que je ne comprenais pas aussi bien que ça finalement. » 5F5+

Filles faibles

Dans ce sous-groupe, 13 des 16 filles faibles attribuent leurs réussites au travail, deux à leur compréhension et deux au professeur. La moitié se disent contentes et le tiers ressentent de la fierté. Sur les quatre réactions mentionnées, deux concernent celle de continuer dans la même voie. En ce qui a trait aux échecs, près des deux tiers invoquent le manque d'étude. Les six éléments suivants ont également été mentionnés, chacun par deux d'entre elles, pour expliquer les échecs : le manque d'écoute, le manque d'intérêt, une faible motivation, une compréhension déficiente, la fatigue et les questions d'examen non attendues. La déception représente la réaction dominante aux échecs, pour près de la moitié des filles faibles. La colère, la démoralisation, le découragement et le sentiment d'être stupide constituent l'éventail de ce que le quart d'entre elles ressentent, chacune des quatre émotions étant ressentie par l'une ou l'autre. Pour les trois quarts, la réaction est de se reprendre, le tiers précisant leur réaction, par exemple l'approfondissement de la matière ou la consultation du professeur.

Réussite

« Bien, moi, j'attribue la réussite au travail qu'on a fait pour l'avoir. C'est sûr que si tu travailles pas, si t'es super brillant, tu vas peut-être réussir. Mais, d'après moi, il faut que tu travailles pour avoir la note. Puis quand tu as une bonne note, c'est que tu as travaillé pour l'avoir. » 4F47-

« Si tu mets du temps puis de l'effort, bien tu vas obtenir les notes qui vont avec aussi. » 5F29-

« Bien, moi, quand je mets de l'effort puis ça marche, c'est sûr que je suis contente. Mais, des fois, je mets de l'effort puis ça marche pas. Ça, ça me décourage vraiment gros. Puis je pense que je ne sais même pas comment en mettre plus. Ça fait que ça, ça me décourage. Ça fait que, des fois, je perds ma motivation à aller à mes cours. Mais je mets de l'effort puis que je vois que ça marche, bien je suis contente; là, je continue comme ça. » 4F49-

« Bien, j'ai réussi parce que j'ai étudié pour, j'ai compris la matière. » 4F50-

Échec

« Moi, je dis que des fois l'échec, c'est peut-être pas dû à un manque d'étude, mais des fois c'est tu pensais comprendre mais tu comprends pas. » 4F47-

« L'échec peut être attribué au manque d'intérêt, ça c'est sûr. Parce que, même des fois quand tu peux te forcer, tu peux juste pas comprendre la matière. Ou manque d'intérêt ou manque d'étude. C'est les deux choix d'après moi. » 4F66-

« Bien, si j'échoue, c'est sûrement dû parce que je n'ai pas compris la matière ou bien elle a été expliquée mais vaguement. » 4F50-

« Si j'échoue, ça veut dire que j'ai mal compris la matière ou que je me suis pas assez appliquée. Puis, bien, je suis déçue, je suis déçue de moi. » 2F8-

Convergences et divergences

Les quatre cinquièmes des filles fortes et faibles convergent quant au fait d'attribuer au travail la cause de leurs réussites. Le quart d'entre elles se ressemblent également dans certaines réactions émotives à l'échec et, pour le tiers, dans leur action ciblée face aux échecs. Nous pouvons toutefois mettre en relief plusieurs divergences. Dans les causes attribuées pour leurs réussites, le tiers des filles fortes désignent la facilité, le huitième des filles faibles leur compréhension; le tiers des filles fortes, mais le huitième des filles faibles, mentionnent le professeur. La moitié des filles fortes et le tiers des filles faibles ressentent de la fierté face à leurs réussites; le tiers des filles fortes et la moitié des filles faibles se disent contentes. Une seule fille forte sur 17, mais deux filles faibles, soit le huitième, expriment l'idée de continuer dans la même voie.

Le tiers des filles fortes et les deux tiers des filles faibles invoquent le manque d'étude pour expliquer leurs échecs. Un cinquième des filles fortes, mais aucune des filles faibles, se disent incertaines des causes. Dans une proportion de une sur huit, les filles faibles mentionnent les six causes suivantes : manque d'écoute, manque d'intérêt, faible motivation, compréhension déficiente, fatigue, questions d'examen non attendues. Quant à leurs émotions face à leurs

échecs, le tiers des filles fortes mais la moitié des filles faibles rapportent de la déception. Le quart des filles fortes mentionnent le fait d'être fâchées et, dans une même proportion, d'être blessées dans leur orgueil. La réaction de se reprendre est évoquée par la moitié des filles fortes et les trois quarts des filles faibles.

Hiver 2007

Filles fortes

Pour environ les deux tiers des filles fortes, l'effort et l'étude représentent les causes de leurs réussites; environ le tiers se réfèrent également à leur facilité de compréhension et la même proportion à l'intérêt pour leurs cours. Lorsqu'elles réussissent, plus des trois quarts se disent contentes et près des deux tiers ressentent de la fierté. Le tiers d'entre elles expriment l'idée de continuer dans la même voie. Près de deux filles fortes sur trois attribuent leurs échecs au manque de compréhension, plus du tiers les attribuant à un manque d'intérêt et le cinquième à leur faute personnelle. Plus des deux tiers ressentent de la déception et le cinquième se disent fâchées; par contre, le cinquième d'entre elles également se disent contentes et la même proportion non déçues. En comparaison de la session précédente, sept filles fortes sur les dix déclarent qu'il n'y a pas de changements quant à leurs réussites et leurs échecs et deux font mention d'une amélioration.

Réussite

« Je mets une grande part de responsabilité sur moi. Quand je réussis, c'est parce que j'ai écouté et j'ai fait tout ce qu'il fallait. C'est sûr aussi qu'il y a d'autres facteurs. C'est plus facile de réussir un cours quand t'es motivée par le prof, par la matière, que quand tu l'es pas. » 4F3+

« Pour moi, la réussite, c'est surtout dû à la présence en classe, à l'écoute, au travail. Je dirais aussi à l'intérêt parce que c'est sûr que, quand t'es moins intéressée, tu te forces moins aussi. » 4F29+

« C'est sûr que [la réussite] c'est dû à la préparation. La préparation et aussi l'intérêt parce que, s'il n'y a pas d'intérêt, je suis moins portée à me préparer. C'est toujours un cercle vicieux [*sic*] : quand c'est le *fun*, tu aimes ça, tu es portée à le faire, ça te dérange pas. » 5F15+

Échec

« Puis je me dis que si j'ai échoué, c'est en partie parce que je ne me suis pas forcée et je n'ai pas fait tout ce qu'il fallait. Quand tu es moins motivée, il faut que tu fasses plus d'efforts. » 4F3+

« Bien, des échecs, je n'en ai jamais vraiment eus. Ça fait que je ne pourrais pas dire à quoi c'est attribuable. Des notes plus basses, je dirais peut-être par un manque d'intérêt, comme en méthodes quantitatives, et peut-être aussi un manque de compréhension. » 4F29+

« Quand j'ai un échec, je le sais que c'est dû à ma compréhension. Parce que c'est toi le problème, c'est pas le prof puis c'est pas à cause des autres. » 2F3+

« Dans ma tête, il faut tout le temps que je réussisse. Même si je comprends pas, il faut que j'aie une belle note quand même. » 5F15+

« Mais un échec, pour moi, c'est inacceptable. Tu sais, je ne suis pas capable [...]. Mais, tu sais, quand t'as un échec ça fait tout le temps mal au cœur. » 5F9+

Filles faibles

Plus des trois quarts des neuf filles faibles attribuent leurs réussites à l'effort et l'étude, et les deux tiers à leur intérêt pour les cours. Lorsqu'elles réussissent, le tiers se disent contentes et la même proportion ressentent de la fierté. Quant aux échecs, les deux tiers en attribuent la cause au manque de travail ou d'étude et la même proportion à une compréhension déficiente; le tiers d'entre elles signalent les fautes de français et la même proportion le contexte pédagogique. Le tiers d'entre elles éprouvent de la déception et la même proportion du découragement; par contre, le cinquième se disent non découragées et la même proportion révèlent qu'elles s'attendaient à ces échecs. Les quatre qui ont mentionné des réactions, soit près de la moitié des filles faibles, indiquent avoir l'intention de se reprendre, trois mentionnant une action ciblée comme celle de consulter le professeur. En comparaison de la session précédente, plus de la moitié ne parlent d'aucun changement.

Réussite

« C'est sûr quand je me force vraiment gros. C'est à cause que j'ai vraiment étudié puis je suis vraiment contente. » 5F30-

« C'est surtout dû à l'effort que j'ai mis pour le cours, pas juste l'étude. Avant l'examen, aussi les travaux à faire. Tout ça nous aide à comprendre et à avoir moins de charge de travail quand tu arrives pour étudier. » (4F1+)

« Quand je réussis, ou quand j'échoue, ça a rapport au nombre d'heures que j'ai mis là-dessus. » 4F55-

« Je pense que c'est beaucoup dû à l'intérêt que tu portes au cours. C'est sûr que quand tu vas à ton cours puis que t'aimes ça y aller, c'est facile, c'est beaucoup plus facile. » 5F29-

« Je pense que c'est le travail, la volonté de vouloir t'impliquer dans tes travaux. Ce que t'es prête à mettre dedans. » 5F31-

Échec

« Quand j'ai des échecs, soit que j'ai pas compris quelque chose puis je le savais pas que je comprenais pas quelque chose. Ça arrive souvent en maths [...]. Ou soit parce que je n'ai pas assez étudié ou que je me suis pris trop à la dernière minute. » (4F1+)

« Je suis toujours prête pour mes examens. Si je l'ai coulé, c'est parce que j'ai sûrement étudié une mauvaise chose. Ou je me suis pas assez concentrée sur une autre. Ou il y a quelque chose que j'avais mal compris. » 4F59-

« C'est sûr que si le cours m'intéresse pas beaucoup, je vais passer moins d'heures à étudier la matière. » 4F55-

« Admettons que mes échecs, c'est l'intérêt du cours puis la façon d'enseigner, admettons, du professeur, si ça convient avec ma façon d'apprendre. » 4F66-

« C'est peut-être une notion que j'avais pas comprise, que j'avais pas assimilée. Des fois, c'est juste un ajustement, juste changer une méthode d'étude qui fonctionne moins bien avec une telle matière qu'une autre. Ça se peut. C'est assez relatif. » 5F25-

Convergences et divergences

Les deux tiers des filles fortes et les trois quarts des filles faibles attribuent leurs réussites à leur travail. Quant aux causes de leurs échecs, les deux tiers des filles fortes et la même proportion des filles faibles les associent à une compréhension déficiente. Le reste des éléments sur la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité » diffèrent chez les filles des deux sous-groupes.

En ce qui concerne les divergences face aux réussites, le tiers des filles fortes les attribuent également à leur compréhension ou à leur intérêt, les deux tiers des filles faibles à leur intérêt. Quant aux émotions face aux réussites, les trois quarts des filles fortes et le tiers des filles faibles se disent contentes; de plus, les deux tiers des filles fortes et le tiers des filles faibles ressentent de la fierté. Le tiers des filles fortes déclarent vouloir continuer dans la même voie.

Quant aux divergences face aux échecs, les causes invoquées ne sont pas les mêmes : manque d'intérêt et faute personnelle chez les filles fortes; manque d'étude, fautes de français et contexte pédagogique chez les filles faibles. Les émotions ressenties face aux échecs diffèrent également : les deux tiers des filles fortes et le tiers des filles faibles éprouvent de la déception. Le cinquième des filles fortes se disent fâchées, contentes ou non déçues; le tiers des filles faibles ressentent du découragement et le cinquième s'attendaient à des échecs ou disent ne pas être découragées. La moitié des filles faibles affirment se reprendre après les échecs et le tiers envisager des actions ciblées. En comparaison de la session précédente, les deux tiers des filles fortes et la moitié des filles faibles n'indiquent aucun changement; le tiers des filles fortes notent une amélioration.

Automne 2007

Filles fortes

Plus des quatre cinquièmes, soit 11 des 13 filles fortes, attribuent leurs réussites à l'effort et à l'étude, le quart à l'attention en classe et près du cinquième d'entre elles à la structure du cours. Près des deux tiers se disent contentes et près du tiers fières de leurs réussites. Les quatre élèves qui ont mentionné leurs réactions ont affirmé continuer dans la même voie, et deux d'entre elles ont dit explicitement que ces réussites les motivaient à poursuivre. Près des deux tiers des filles fortes attribuent leurs échecs au manque de travail, près du tiers à une compréhension déficiente. Près de la moitié se disent déçues. Près des deux tiers réagissent par le travail et près du quart d'entre elles par une action précise telle la consultation du professeur. Enfin, en comparaison de la session précédente, près de la moitié mentionnent qu'il n'y a pas de changements quant aux causes attribuées à leurs réussites et leurs échecs.

Interrogées sur leurs résultats finaux de la session précédente, près du tiers des filles fortes déclarent que le résultat le plus élevé par rapport à la moyenne du groupe était dans le cours de français. Les causes des résultats plus élevés à la session précédente sont, chacune pour environ

le tiers d'entre elles, l'intérêt, le travail et les professeurs, le quart faisant référence à la facilité. Environ le tiers se disent contentes et la même proportion ressentent de la fierté. Quant au résultat le moins élevé par rapport à la moyenne du groupe, près du tiers parlent du cours de Méthodes quantitatives en sciences humaines et près du quart celui de philosophie. Les causes sont une compréhension déficiente pour trois des 13 filles fortes et le manque d'intérêt pour deux d'entre elles. Si le quart d'entre elles se disaient contentes car, par exemple, le résultat était quand même élevé, un autre quart se sentaient frustrées ou fâchées.

Réussite

« Quand je réussis, c'est à cause que j'ai étudié, c'est sûr. » 5F5+

« Mes réussites sont dues à mes études. Avec le temps, j'utilise la concentration, l'application, la correction des fautes : ça c'est dû à ma réussite. » 5F9+

« C'est totalement dû à mon intérêt, au nombre d'heures d'étude que je vais mettre dedans. » 5F15+

« Quand je réussis, c'est parce que j'ai donné l'effort. » 4F1+

« Quand je réussis, il y a de l'intérêt beaucoup. Puis aussi la présentation : comment le cours est construit, pour moi ça fait une différence. » 5F3+

« Il y a une bonne part, c'est les efforts personnels et une autre part, c'est dans le fond le professeur, comment c'est fait aussi, les efforts qu'il met et comment le cours est structuré. » 5F1+

« En fait, je suis la cause de mes réussites et de mes échecs, parce que c'est moi qui écris l'examen, écris le projet, écris le travail. C'est moi qui va mettre l'effort de vouloir comprendre ou pas. » 4F16+

Échec

« Si j'ai une moins bonne note, je le sais que c'est soit que j'ai pas assez étudié. Mais si j'ai assez étudié et que je fais mon possible, bien, peut-être que l'examen a été dur ou j'ai pas compris. » 5F5+

« Si je ne me prépare pas bien, ça va mal aller. » 5F15+

« Moins de temps alloué à l'étude. » 4F3+

« Quand j'échoue, c'est dû à un manque de motivation, d'intérêt, de la mauvaise volonté aussi. C'est sûr que ce n'est pas parce que je ne comprends pas, c'est parce que j'ai décidé que je n'aimais pas ce cours-là et il y a comme un blocage pour ce cours. » 5F3+

« Je pense que c'est moi, c'est pas le prof. J'ai peut-être mis moins d'efforts ou moins d'attention dans la matière qui était donnée. » 2F1+

Filles faibles

Sur les sept filles faibles, trois attribuent leurs réussites à l'effort, trois se disent contentes face à leurs réussites et le même nombre réagissent en continuant dans la même voie. De plus, cinq des sept filles faibles attribuent leurs échecs au manque d'étude et de travail, quatre à leur compréhension déficiente, deux à leur manque d'intérêt et deux au professeur. Face aux échecs,

deux se sentent tristes, deux se blâment et deux se disent fâchées. Les quatre élèves qui se sont exprimées mentionnent qu'elles vont se reprendre. En comparaison de la session précédente, quatre sur les cinq qui ont répondu à cette question mentionnent qu'il y a eu une amélioration quant à leurs réussites et leurs échecs.

Interrogées sur leurs résultats finaux de la session précédente, les cinq filles faibles qui indiquent un cours spécifique parlent toutes de cours différents quant au résultat le plus élevé par rapport à la moyenne du groupe; la cause des résultats plus élevés était l'intérêt pour trois d'entre elles, l'étude pour deux et le professeur pour deux autres. Quant au résultat le moins élevé par rapport à la moyenne, trois indiquent que c'était en philosophie et deux en économie. Les causes de ces résultats moins élevés sont le manque d'intérêt pour trois filles faibles et le professeur pour deux d'entre elles. Alors que deux se sentaient démotivées face à ces résultats, trois étaient contentes, par exemple parce qu'elles avaient tout de même la note de passage.

Réussite

« C'est la matière qui m'intéresse. Quand ça m'intéresse, je suis portée à étudier ou à écouter du moins. » 4F66-

« Autant dans le cas de la réussite ou de l'échec, c'est vraiment l'effort fourni. Puis quand je réussis, c'est que j'ai mis les efforts aux bonnes places. » 4F51-

« Il y a une bonne partie de chance là-dedans. » 5F31-

« Face aux réussites, c'est mes études surtout. Je ne mets pas ça à d'autres phénomènes que mon étude. » 5F25-

« Mes réussites : plus d'attention en classe, plus d'attention dans les devoirs, les travaux. » 4F49-

Échec

« Je le sais que c'est pas la faute du voisin ou au prof : c'est de ma faute. C'est moi qui n'ai pas mis assez de temps ou pas assez étudié. » 5F30-

« Quand ça ne m'intéresse pas. C'est aussi simple que ça. Quand ça ne m'intéresse pas, je n'ai pas le goût d'étudier. » 4F66-

« Le manque d'effort fourni quand j'ai un échec. Je le sais que c'est ma faute parce que je sais que j'aurais pu faire plus. Je sais que je suis une personne intelligente et capable de réussir à peu près tout ce qu'elle entreprend. Quand j'ai coulé quelque chose, c'est parce que je ne me suis pas donnée la peine d'essayer assez fort. » 4F51-

« Mes échecs, c'est sûr que c'est mon manque de motivation. » 5F31-

Convergences et divergences

Le tiers des filles fortes et trois des sept filles faibles mentionnent vouloir continuer dans la même voie, en termes de réaction à leurs réussites. Les deux tiers des filles fortes et cinq des sept filles faibles considèrent généralement le manque d'étude à l'origine de leurs échecs. De plus, les deux tiers des filles fortes et quatre des sept filles faibles réagissent à l'échec par le travail. Filles

fortes et faibles divergent toutefois sur d'autres éléments relatifs à la perception de la contrôlabilité d'une activité.

En ce qui concerne les réussites, les quatre cinquièmes des filles fortes, mais trois des sept filles faibles, considèrent le travail comme cause de leurs réussites. Le quart des filles fortes ajoutent l'attention et le cinquième la structure du cours. Les deux tiers des filles fortes se disent contentes, ce qui n'est le cas que de trois des sept filles faibles; le tiers des filles fortes mentionnent également la fierté et un sixième d'entre elles indiquent que les réussites les motivent à poursuivre leur travail.

Quant aux causes des échecs, le tiers des filles fortes mais quatre des sept filles faibles invoquent une compréhension déficiente; deux des sept filles faibles indiquent également le manque d'intérêt et, la même proportion, le professeur. La moitié des filles fortes éprouvent de la déception face à leurs échecs alors que deux des sept filles faibles ressentent de la tristesse, se blâment ou sont fâchées. En réaction aux échecs, le quart des filles fortes envisagent une action ciblée. En comparaison de la session précédente, la moitié des filles fortes n'indiquent aucun changement et quatre des sept filles faibles notent une amélioration.

Filles fortes et faibles convergent quant aux causes des résultats plus élevés à la session précédente, soit l'intérêt, le travail et le professeur. Elles divergent sur les autres points relatifs à la session précédente. Le résultat le plus élevé par rapport à la moyenne du groupe, à la session précédente, est en français pour le tiers des filles fortes et dans un ensemble de cours différents pour cinq des sept filles faibles. Le quart des filles fortes mentionnent la facilité comme cause de leurs réussites. Le tiers des filles fortes se disent contentes et la même proportion ressentent de la fierté. Le cours avec le résultat le moins élevé par rapport à la moyenne du groupe, à la session précédente, correspond à ceux de Méthodes quantitatives en sciences humaines pour le tiers des filles fortes, de philosophie pour le quart des filles fortes et trois des sept filles faibles, et d'économie pour deux des sept filles faibles. Le quart des filles fortes évoquent une compréhension déficiente, et deux des sept filles faibles le professeur, comme causes de leurs résultats moins élevés; un sixième des filles fortes et trois des sept filles faibles font référence au manque d'intérêt. Le quart des filles fortes, et trois des sept filles faibles, se disent contentes; par ailleurs, le quart des filles fortes se disent frustrées ou fâchées alors que deux des sept filles faibles se décrivent plutôt comme étant démotivées en regard des résultats moins élevés.

Le tableau 4.4 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité ».

TABLEAU 4.4
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de la contrôlabilité d'une activité »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTES (F+)			
Réussites	Travail 4/5 Facilité 1/3 et professeur 1/3 Fierté 1/2, contentes 1/3 Continuer dans même voie 1/17	Travail 2/3 Compréhension 1/3 et intérêt 1/3 Contentes 3/4 et fierté 2/3 Continuer dans la même voie 1/3	Travail 4/5 Attention 1/4 et structure du cours 1/5 Contentes 2/3 et fierté 1/3 Continuer dans la même voie 1/3 Motivation à poursuivre 1/6
Échecs	Manque d'étude 1/3 Incertaines des causes 1/5 Déception 1/3 Fâchées 1/4 et blessées dans leur orgueil 1/4 Autres réactions émotives 1/4 Se reprendre 1/2 Action ciblée 1/3	Compréhension déficiente 2/3 Manque d'intérêt 1/3 et faute personnelle 1/5 Déception 2/3 et fâchées 1/5 Contentes 1/5 et non déçues 1/5 Pas de changements 2/3 Amélioration 1/5	Manque d'étude 2/3 Compréhension déficiente 1/3 Déception 1/2 Travail 2/3 et action ciblée 1/4 Pas de changements 1/2 <u>Session précédente</u> Résultat le plus élevé en fonction de la moyenne de groupe à l'hiver 2007 : en français 1/3 Intérêt 1/3, travail 1/3, professeur 1/3 et facilité 1/4 Contentes 1/3 et fierté 1/3 Résultat le moins élevé en fonction de la moyenne de groupe à l'hiver 2007 : en méthodes quantitatives 1/3 et en philosophie 1/4 Compréhension déficiente 1/4 et manque d'intérêt 1/6 Contentes 1/4 et frustrées ou fâchées 1/4

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FAIBLES (F-)			
Réussites	Travail 4/5 Compréhension 1/8 et professeur 1/8 Contentes 1/2, fierté 1/3 Continuer dans même voie 1/8	Travail 3/4 et intérêt 2/3 Contentes 1/3, fierté 1/3	Travail 3/7 Contentes 3/7 Continuer dans même voie 3/7
Échecs	Manque d'étude 2/3 Manque d'écoute 1/8, manque d'intérêt 1/8, faible motivation 1/8, compréhension déficiente 1/8, fatigue 1/8, questions d'examen non attendues 1/8 Déception 1/2 Autres réactions émotives 1/4 Se reprendre 3/4 et action ciblée 1/3	Manque d'étude 2/3 Compréhension déficiente 2/3 Fautes de français 1/3 Contexte pédagogique 1/3 Déception 1/3 et découragement 1/3 Non découragées 1/5 et échecs attendus 1/5 Se reprendre 1/2 et action ciblée 1/3 Aucun changement 1/2	Manque d'étude 5/7 Compréhension déficiente 4/7 Manque d'intérêt 2/7 et professeur 2/7 Tristes 2/7, se blâmer 2/7 et fâchées 2/7 Se reprendre 4/7 <u>Amélioration 4/7</u> <u>Session précédente</u> Résultat le plus élevé en fonction de la moyenne de groupe à l'hiver 2007 : dans des cours différents 5/7 Intérêt 3/7, étude 2/7 et professeur 2/7 Résultat le moins élevé en fonction de la moyenne de groupe à l'hiver 2007 : en philosophie 3/7 et en économie 2/7 Manque d'intérêt 3/7 et professeur 2/7 Démotivées 2/7 et contentes 3/7
CONVERGENCES			
Réussites	Travail 4/5 F+; 4/5 F-	Travail 2/3 F+; 3/4 F-	Continuer dans la même voie 1/3 F+; 3/7 F-

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Échecs	Autres réactions émotives 1/4 F+; 1/4 F- Action ciblée 1/3 F+; 1/3 F-	Compréhension déficiente 2/3 F+; 2/3 F-	Manque d'étude 2/3 F+; 5/7 F- Travail 2/3 F+; se reprendre 4/7 F- <u>Session précédente</u> Intérêt 1/3 F+; 3/7 F- Travail 1/3 F+; 2/7 F- Professeur 1/3 F+; 2/7 F-
DIVERGENCES			
Réussites	Facilité 1/3 F+ Compréhension 1/8 F- Professeur 1/3 F+; 1/8 F- Fierté 1/2 F+; 1/3 F- Contentes 1/3 F+; 1/2 F- Continuer dans même voie 1/17 F+; 1/8 F-	Compréhension 1/3 F+ Intérêt 1/3 F+; 2/3 F- Contentes 3/4 F+; 1/3 F- Fierté 2/3 F+; 1/3 F- Continuer dans la même voie 1/3 F+	Travail 4/5 F+; 3/7 F- Attention 1/4 F+ et structure du cours 1/5 F+ Contentes 2/3 F+; 3/7 F- Fierté 1/3 F+ Motivation à poursuivre 1/6 F+
Échecs	Manque d'étude 1/3 F+; 2/3 F- Incertaines des causes 1/5 F+ Manque d'écoute 1/8 F-, manque d'intérêt 1/8 F-, faible motivation 1/8 F-, compréhension déficiente 1/8 F-, fatigue 1/8 F-, questions d'examen non attendues 1/8 F- Déception 1/3 F+; 1/2 F- Fâchées 1/4 F+ et blessées dans leur orgueil 1/4 F+ Se reprendre 1/2 F+; 3/4 F-	Manque d'intérêt 1/3 F+ et faute personnelle 1/5 F+ Manque d'étude 2/3 F- Fautes de français 1/3 F- et contexte pédagogique 1/3 F- Déception 2/3 F+; 1/3 F- Fâchées 1/5 F+ Découragement 1/3 F- Contentes 1/5 F+ et non déçues 1/5 F+ Non découragées 1/5 F- et échecs attendus 1/5 F- Se reprendre 1/2 F- et action ciblée 1/3 F- Pas de changements 2/3 F+; 1/2 F- Amélioration 1/5 F+	Compréhension déficiente 1/3 F+; 4/7 F- Manque d'intérêt 2/7 F- et professeur 2/7 F- Déception 1/2 F+ Tristes 2/7 F-, se blâmer 2/7 F- et fâchées 2/7 F- Action ciblée 1/4 F+ Pas de changements 1/2 F+ Amélioration 4/7 F-

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
			<p><u>Session précédente</u> Résultat le plus élevé en fonction de la moyenne du groupe à l'hiver 2007 : en français 1/3 F+; dans des cours différents 5/7 F- Facilité 1/4 F+ Contentes 1/3 F+ et fierté 1/3 F+ Résultat le moins élevé en fonction de la moyenne du groupe à l'hiver 2007 : en méthodes quantitatives 1/3 F+; en philosophie 1/4 F+, 3/7 F-; en économie 2/7 F- Compréhension déficiente 1/4 F+; manque d'intérêt 1/6 F+, 3/7 F-; professeur 2/7 F- Contentes 1/4 F+; 3/7 F- Frustrées ou fâchées 1/4 F+ Démotivées 2/7 F-</p>
	Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16	Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9	Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.3 Perception de sa propre motivation

Les questions de l'entrevue portant sur la composante « Perception de sa propre motivation » touchent à deux volets : le niveau de motivation des élèves et les facteurs qui influencent celle-ci. Pour le premier volet, les deux questions se formulent comme suit : « Êtes-vous une personne motivée dans vos études et de quelle manière est-ce que cela s'exprime chez vous? ». Pour le second volet, la question est la suivante : « Pour vous, qu'est-ce qui influence le plus votre motivation, de manière positive ou négative? ».

Les réponses au questionnaire, tel qu'il a été rempli aux sessions automne 2006 et automne 2007, viennent compléter et recouper celles recueillies en entrevue. D'une part, il est demandé à l'élève de situer sa motivation actuelle au collège, sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très forte), et d'en donner les raisons. D'autre part, l'élève doit dresser une liste des éléments qui la motivent à venir au collège et une autre liste des éléments qui ne la motivent pas. Il est à noter que 36 filles fortes et 26 filles faibles ont répondu au questionnaire à l'automne 2006; de ce nombre, 23 filles fortes et 12 filles faibles répondaient de nouveau au questionnaire à l'automne 2007.

Dans la présente section sur la motivation, nous présentons les principaux éléments de réponses aux deux volets, soit ceux de la motivation, telle qu'elle est perçue par les filles elles-mêmes, et des facteurs qui l'influencent. Pour les sessions automne 2006 et automne 2007, en plus de nous référer aux propos tenus en entrevue, nous intégrons les réponses données au questionnaire. De la même manière que pour les sections précédentes, nous présentons les réponses principales pour chacune des trois premières sessions pour les filles fortes et les filles faibles, chaque fois en dégageant également les convergences et les divergences entre les deux sous-groupes de filles. Un tableau synthèse termine la section sur la composante « Perception de sa propre motivation ».

4.3.1 Automne 2006

Filles fortes

Les 17 filles fortes se répartissent de la manière suivante quant à leur niveau de motivation : sept sont motivées, sept autres le sont plus ou moins et trois se disent peu motivées. Près de la moitié d'entre elles mentionnent que leur motivation se manifeste par leur travail et près du quart par leur présence aux cours. Quant à l'absence de motivation, elle se manifeste pour près du tiers d'entre elles par un manque de travail et, pour environ le quart, par une humeur négative. Au cours des entrevues, près du quart des filles fortes se réfèrent à leur réussite comme raison principale de leur motivation et près du cinquième évoquent les cours. La raison principale de non-motivation, et ce, pour près du tiers d'entre elles, porte sur les cours. Dans les questionnaires, les filles fortes situent leur motivation à 7,7 en moyenne, deux sur 36 s'attribuant en bas de 6, en se donnant respectivement 2 et 3. Comme raisons principales de leur motivation, plus du tiers des répondantes mentionnent soit les cours ou l'apprentissage, près du tiers la réussite, plus du quart le fait qu'elles aiment le cégep et le cinquième le fait qu'elles aiment leur programme d'études. Les cours constituent la raison principale de non-motivation pour le sixième d'entre elles et, pour le neuvième, le manque d'orientation.

Lors des entrevues, environ le tiers des filles fortes relient les cours et la même proportion les professeurs à des facteurs positifs de motivation, près du quart d'entre elles l'avenir et, pour environ le cinquième, la réussite. Par ailleurs, près du tiers considèrent les cours et près du cinquième les amis comme des facteurs négatifs de motivation, les autres facteurs recueillant un nombre négligeable de choix. Les réponses aux questionnaires apportent un éclairage complémentaire sur le sujet. Les éléments principaux qui motivent à venir au collège sont, pour près des deux tiers des filles fortes, l'aspect social et, pour la même proportion, le futur emploi, quelques-unes en spécifiant le salaire qui y est associé; près de la moitié d'entre elles mentionnent les cours et, la même proportion, les connaissances qu'on y acquiert. Le cinquième des filles fortes font également mention de l'ambiance du collège et, la même proportion, les professeurs, comme éléments de motivation. Quant aux éléments principaux qui ne motivent pas, plus de la moitié des filles fortes qualifient les cours en termes d'exigences élevées, le quart sous l'angle du manque d'intérêt, le quart également en spécifiant des cours de formation générale et spécifique; pour le tiers, l'horaire des cours ou leur longueur et, pour le sixième, les professeurs représentent des éléments de non-motivation.

Entrevue

En général

« Moi, c'est par rapport au professeur puis à la matière si je l'aime. Comme je peux aimer une matière sauf que, quand je vais arriver, si le prof est déprimant puis on voit qu'il n'aime pas ça, puis qu'il n'a pas envie d'être là, c'est sûr que la motivation va baisser. Je vais moins aimer ça, ça c'est sûr. Mais, jusqu'à date, tous mes profs sont vraiment motivants puis j'aime bien mes cours. Ça fait que, jusqu'à date, je suis bien motivée. » 4F1+

« Je suis quelqu'un de vraiment motivé par les études parce que je veux aller loin. » 4F19+

« Bien, moi, je suis motivée dans la mesure où ça m'intéresse. Puis même quand ça ne m'intéresse pas, je vais quand même faire le travail parce que je sais qu'il faut que je le fasse. Dans le fond, la motivation, c'est l'obligation de remettre le travail et d'avoir une bonne note, et ça s'exprime en faisant de mon mieux dans les travaux afin qu'ils répondent à plus de critères possible. » 5F15+

« Bien, moi aussi, je peux dire que je suis motivée au sens où je veux tout le temps avoir des bonnes notes, alors je vais travailler pour. C'est sûr qu'il y a des matières où je vais être moins motivée parce que je les aime moins. Je sais qu'il faut que je les fasse quand même, alors je vais travailler pour, je vais pas abandonner et je vais travailler pour. » 4F7+

« Je dirais que je suis motivée parce que je veux réussir puis je veux le faire. Je vais toujours faire le mieux possible, ça fait que je fais ce qu'il faut pour y arriver. » 5F5+

« Je suis moyennement motivée, même si je ne sais pas qu'est-ce que je veux faire. Je pense que si je finis qu'est-ce que je suis en train de faire, ça va peut-être plus m'aider à le savoir. Ça fait que c'est peut-être ça qui me motive. » 5F2+

« Moi, je ne suis pas motivée *pantoute*. Ça s'exprime par un dégoût de venir à l'école et d'aller au cégep. J'ai pas le goût de faire mes travaux. Je les trouve plates. Il n'y en a pas un que je trouve le *fun*; même celui qui me paraît le plus *fun* il est plate à faire parce que

je ne le sais pas pourquoi je le fais pour m'en aller où. Puis c'est vraiment mon problème, là. Il faut vraiment que je fasse. Tu sais, je le fais. Mais, tu sais, je le fais pourquoi? Je viens de reculons dans le fond. Je marche de reculons dans le cégep. » 5F9+

« Je suis motivée à réussir mais, présentement, je suis dans une démotivation totale de mes cours. Je vais dans mes cours puis je fais " Ah, c'est plate. J'ai hâte que ça finisse. Ok, ça finit dans une heure. " » 2F4+

Facteurs positifs

« Dans le positif, c'est sûr, connaître une amie [...]. Il y a aussi, bien c'est ça, avoir des bonnes notes, ça me motive beaucoup. Puis à part ça, l'ambiance du cours, comment les élèves souvent réagissent. Des fois, ça peut être que personne répond, que le cours n'est pas invitant du tout. Ça, c'est moins motivant. Puis aussi, c'est sûr, le professeur comment il anime son cours. » 5F1+

« Moi, c'est exactement la même chose, c'est l'intérêt. Si la matière m'intéresse, je vais tout faire pour réussir. Tandis que si la matière ne m'intéresse pas, je vais tout faire quand même pour réussir mais je vais devoir mettre beaucoup plus d'efforts et garder ma concentration sur mon travail et sur la matière. » 5F15+

« Ce qui m'influence, bien c'est mes notes. Mon but c'est tout le temps d'avoir les notes. Ça, ça me motive tout le temps, à vouloir travailler tout le temps. » 5F5+

« Bien, moi, mes facteurs plus, bien c'est justement parce que j'ai hâte d'avoir un bel avenir. Tu sais, je veux aller à l'université puis tout ça. C'est dans mes projets puis ça me tente. Ça fait que c'est surtout pour ça que je suis motivée. Puis je ne suis pas bien bien démotivée, ça fait que je n'ai pas vraiment de facteurs moins. » 2F3+

Facteurs négatifs

« Bien, ce qui me démotive, c'est que je le sais que je suis capable de passer sans travailler. » 4F18+

Questionnaire

Ce qui me motive

« Apprendre de nouvelles choses.
Être en contact avec plein de gens.
Voir des amis.
Possibilité d'avoir un bon emploi plus tard. » 2F1+

« Apprendre.
Acquérir de nouvelles connaissances.
M'aider à m'orienter dans ma future carrière.
Avoir un meilleur salaire.
Professeur dynamique et intéressant.
Ambiance du cours. » 4F5+

« J'aime apprendre.
Cela me prépare un bel avenir.
Facilite la compréhension du monde.
Me permet d'avoir accès à des cours parascolaires (théâtre).

Me permet de rencontrer de nouvelles personnes. » 4F16+

« Profession.

Amis.

Études avancées. » 4F35+

« Préparer mon avenir.

Me trouver un bon emploi. » 5F5+

« Apprendre.

Voyages étudiants.

Pour l'université. » 5F6+

Ce qui ne me motive pas

« Beaucoup de devoirs et d'étude! » 2F1+

« Un professeur ennuyeux qui ne semble pas connaître la matière qu'il enseigne.

Ambiance du cours. » 4F5+

« C'est loin de chez moi (une heure et demie aller, une heure et demie revenir).

Beaucoup de pression (stress) qui contribue à la fatigue.

Coût relativement élevé. » 4F16+

« Devoirs.

Étudier. » 4F35+

« Être obligée de prendre le transport en commun.

La durée des cours (trop long).

Ne plus avoir autant de temps qu'au secondaire à consacrer à mes amis et à mes activités. » 5F5+

« Les cours obligatoires.

Les professeurs qui ont de la difficulté à expliquer leur matière. » 5F6+

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(9)

« J'étudie et je fais beaucoup de devoirs afin d'obtenir de bons résultats, car je ne veux pas échouer un cours et passer plusieurs années supplémentaires au cégep, car je veux accéder le plus rapidement possible à une carrière que j'aime. » 2F1+

(10)

« Parce que je fais tout ce que je peux pour obtenir les meilleures notes possible. Je rencontre mes enseignants quand j'ai des difficultés. » 4F5+

(8)

« Parce qu'il y a des matins où je préférerais rester couchée et ne pas faire mes devoirs ou ne pas aller à mes cours. J'ai de la difficulté mais je continue! » 4F16+

(7)

« Au début de la session, je n'étais aucunement motivée. J'étais habituée au secondaire, donc ne pas faire beaucoup de travaux. Par contre, plus le temps avance, plus je suis

motivée à avoir des bonnes notes et réussir mes cours pour ensuite aller à l'université pour faire le travail que je désire. » 4F35+

(8)

« La majorité du temps libre que j'ai, je le passe à faire mes devoirs ou à aller travailler. C'est ce que je trouve le plus déplaisant. Sinon, j'aime bien l'école. » 5F5+

(8)

« J'aime mon programme et mes cours. Je veux bien réussir mais j'ai hâte que ça soit fini. » 5F6+

Filles faibles

Plus de la moitié des 16 filles faibles se disent motivées, près du tiers plus ou moins motivées. Près de la moitié mentionnent que leur motivation se manifeste par leur travail, le quart par leur présence et le cinquième par leur participation en classe. Quant à l'absence de motivation, elle concerne peu d'élèves et se manifeste notamment par un manque de travail. Au cours des entrevues, près du cinquième des filles faibles se réfèrent aux buts poursuivis, comme raisons principales de leur motivation; aucune raison n'est mentionnée pour justifier leur non-motivation. Dans les questionnaires, les filles faibles situent leur motivation à 7,2 en moyenne, quatre sur 26 s'attribuant moins de 6 sur l'échelle de 1 à 10. Près du quart des répondantes considèrent l'ambiance générale du collège, et une sur six le futur emploi, comme raisons principales de leur motivation; pour plus du tiers, le manque d'orientation et, pour près du tiers, les cours – par exemple, l'impression qu'ils sont inutiles – représentent les raisons principales de non-motivation.

Lors des entrevues, la moitié des filles faibles associent les amis, près du tiers les buts et la même proportion les parents, le quart l'avenir, près du cinquième les professeurs et la même proportion l'humeur positive, à des facteurs positifs de motivation. Plus du tiers considèrent l'humeur négative, le quart leur vie personnelle, près du cinquième les cours et la même proportion une compréhension déficiente, comme des facteurs négatifs de motivation. Les réponses aux questionnaires apportent un éclairage complémentaire sur le sujet. Les éléments principaux qui motivent à venir au collège sont, pour près de la moitié des filles faibles, le futur emploi, pour plus du tiers d'entre elles l'aspect social et, pour le tiers également, les connaissances qu'on y acquiert; les cours et l'accès à l'université représentent aussi des éléments positifs de motivation pour plus du quart d'entre elles. Quant aux éléments principaux qui ne motivent pas les élèves, plus de la moitié évoquent les cours en termes d'exigences élevées et, la même proportion, parlent de manque d'intérêt; pour le cinquième d'entre elles, les professeurs représentent aussi des éléments de non-motivation.

Entrevue

En général

« Moi, je suis assez motivée parce que j'ai un but. Puis, dans mes études, je vais étudier, surtout en histoire parce que j'aime ça. Puis je me dis que je vais me surpasser dans cette matière-là. » 5F25-

« Motivée? Je pense que non, pour vrai. Je m'en rends compte que je suis de moins en moins motivée. Je ne sais pas pourquoi. Je n'ai pas le goût de faire mes travaux. Comme j'arrive chez nous, puis je n'étudie pas. » 4F66-

« Je suis très motivée, puis ça se reflète que je vais à tous mes cours puis que j'ai jamais manqué. Puis c'est ça. Je fais tout ce qui est demandé. J'essaie d'en prendre le plus possible pour arriver à mon but. » 5F29-

« Moi aussi, je trouve que je suis une personne quand même motivée. Parce que je vais à tous mes cours, j'écoute. Tu sais, je ne suis pas le genre de fille qui s'endort dans ses cours. J'aime ça; même si c'est des choses qui m'intéressent le moins, j'essaie de trouver les petits points qui m'intéressent. » 5F30-

« Moi, je dirais qu'au début de la session, j'étais motivée, j'étais vraiment motivée. *Yes*, je fais deux ans, puis après ça je m'en vais vers l'université. J'avais tout mon scénario. Sauf que, là, plus la session avance, la motivation s'abaisse un peu parce que tu commences à te poser des questions : " Je fais-tu la bonne chose? Je ne fais-tu pas la bonne chose? ". Quand, moi, je suis en perte de motivation, se lever le matin, c'est un cauchemar. Tu as moins le goût d'aller à tes cours. » 4F59-

« Bien, je suis moins motivée maintenant, vu que je le sais que c'est pas le domaine que je veux étudier. » 2F8-

Facteurs positifs

« Moi, ce qui me motive plus positivement, c'est que je sais que c'est important même si j'ai pas mon but de fixé, c'est sûr qu'il faut que je réussisse quand même. Puis, ma mère a payé puis elle veut que j'y aille puis, ça, ça me motive pas mal parce que pour moi c'est important. » 4F47-

« Puis, je viens au cégep parce que pour qu'est-ce que je veux faire plus tard j'en ai besoin, parce que je ne peux pas passer à côté. Mais ça ne me tente pas plus que ça. C'est comme je n'ai pas nécessairement le goût tout le temps de venir. Mais qu'est-ce qui fait que c'est le *fun* c'est justement les pauses, les amis, entre les cours. Mais les cours, en tant que tels, moi ça m'intéresse pas vraiment. » 4F66-

« Un prof qui est intéressant, moi, je trouve que ça motive en tout cas. Ça rend le cours pas mal plus intéressant. Puis c'est sûr si tu passes, si tu as des bonnes notes, pour moi bien c'est important. » 4F46-

« Bien, moi, j'ai vu c'était quoi aller sur le marché du travail puis avoir un emploi qui te tienne puis qui est instable, puis tout ça. Ça fait que, là, j'ai le goût de stabilité. Ça, ça me motive bien gros. J'ai le goût d'avoir une *job*, tu sais, où est-ce que je vais savoir à quoi m'en tenir, autant pour le salaire que pour les heures, que pour les horaires. » 5F29-

« Bien, moi, les facteurs qui me motivent vraiment, bien, c'est d'atteindre mon but d'être prof d'éduc plus tard. Depuis que j'ai genre huit ans que je veux être prof d'éduc. J'ai toujours été en option sports puis ça m'a toujours motivée. Puis, mes profs d'éduc m'ont toujours motivée à vouloir faire ce que je veux puis mes parents aussi bien. » 5F30-

« Ce qui me motive le plus c'est... Bien, je suis caissière dans une pharmacie. Puis ça me tente pas de rester là toute ma vie. Ça fait que d'avoir vraiment un emploi que j'aime, que je veux faire, c'est ça qui me motive, je pense, à aller à l'école puis à vraiment pousser ça le plus loin possible. » 4F49-

« Qu'est-ce qui me motive aussi, les professeurs. Il y a plusieurs professeurs qui te voient puis ils font " Bonjour ". Puis ils peuvent te parler même s'ils ne sont pas en cours. Les amis, c'est super important parce que, si tu as des amis démotivés, tu ne seras pas motivée non plus. Leur motivation influence la tienne aussi. » 5F31-

« Motivation plus : mon entourage, ma famille, mes amis. C'est sûr, ma famille, mes parents parce que, tu sais, ils me soutiennent [...]. Quand je comprends comme il faut ce que le prof a expliqué. Ça, ça me motive. Je suis confiante puis je suis là " Ok, c'est bon ". Tu sais, je fais mon devoir, j'ai aucune question. Tout a été super bien. J'ai toutes les bonnes réponses. Là, c'est sûr que c'est motivant pour le cours d'après parce que c'est bon, je comprends la matière. » 2F10-

« Facteur plus, bien le fait que tu sais que ça va te mener quelque part, que tu vas bien vivre après avec une bonne *job*. Je veux dire, c'est ça la grosse motivation. C'est parce que tu ne fais pas ça pour rien, tu fais ça pour quelque chose, un but. Dans le fond, le but, c'est la motivation, le plus. » 4F50-

« Mais ce qui me motive le plus, c'est mes notes. Si j'ai des bonnes notes, j'ai plus de chance d'être acceptée à l'école de police. Ça fait que c'est ma source de motivation [...]. Mon humeur : plus je suis heureuse plus que je vais être motivée. » 2F8-

Facteurs négatifs

« Puis qu'est-ce qui me démotive, bien c'est que justement je n'ai pas mon but de fixé. Ça fait que je sais que c'est utile mais je ne vois pas vraiment l'utilité. » 4F47-

« Bien, des fois il y a des cours... Bien, moi aussi, en philosophie j'ai eu un petit *down* parce que j'ai de la misère à assimiler la matière. » 5F29-

« Puis ce qui me motive le moins, je ne sais pas, les notes, je pense. » 4F49-

« Puis le moins, qu'est-ce qui te démotive, je pense que c'est la quantité de travaux que tu as à faire en même temps. Ça, c'est vraiment dur. Il faut tout planifier comment bien faire. Puis il faut que tu les réussisses parce que, sinon, tu sais, tu n'as pas ton but. » 4F50-

« Puis c'est sûr que, si je suis de mauvaise humeur ou s'il s'est passé quelque chose dans ma vie dernièrement, je vais être moins motivée. » 2F8-

« Mon humeur, c'est ce qui joue le plus sur ma motivation. Quand je *file* pas, j'ai pas le goût de faire des travaux. Mais ça devient vraiment un cercle vicieux aussi parce que, quand je les fais pas, après je me sens mal, je *file* encore moins. » 4F56-

Questionnaire

Ce qui me motive

« Pouvoir aller à l'université
Le programme que j'ai choisi.
Avoir les acquis pour ma future profession.
Pour me surpasser.
La vie du cégep. » 2F7-

« Mon futur emploi.
Motivation intellectuelle. » 4F39-

« Les cours.
La matière.
Ma culture personnelle.
La vie entourant l'école. » 4F51-

« Avoir un emploi qui m'intéresse.
Développer mes habiletés au travers des matières vues au cégep.
Je trouve que c'est un endroit où je me sens à l'aise d'y aller, donc je suis plus motivée à mes études. » 4F63-

« Mes études pour mon futur travail.
Mes amis.
Des matières que j'aime. » 5F23-

« Pour en apprendre plus sur les sujets qui m'intéressent (par exemple, histoire, surtout)
Pour pouvoir aller à l'université et avoir un bon métier (je veux devenir professeure). » 5F25-

Ce qui ne me motive pas

« Le déplacement à faire.
Les nombreuses heures d'étude.
Les cours qui ne me plaisent pas. » 2F7-

« On ne peut pas travailler énormément, donc on doit surtout travailler les fins de semaine ou bien vivre avec des bourses. » 4F39-

« Les longs travaux.
Les profs qui n'interagissent pas avec les élèves, qui sont quasi *robotiques*. » 4F51-

« Tous les travaux qui sont à remettre en même temps. » 4F63-

« Me lever le matin
Les cours qui m'intéressent pas ou inutiles à mon futur métier. » 5F23-

« Dans les autres pays, après le secondaire (même s'il dure un peu plus longtemps), les étudiants vont à l'université.
Parce qu'il y a des cours vraiment inutiles. » 5F25-

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(8)

« Parce que je mets beaucoup d'efforts pour avoir des bonnes notes, saisir la matière et prévoir les dates d'examens et de remise de travaux. » 2F7-

(10)

« Parce que je suis très consciente des résultats à long terme et que j'aime beaucoup apprendre des nouvelles choses dans un domaine que j'aime. » 4F39-

(7)

« Je travaille beaucoup et je cherche encore à savoir si mon programme me plaît. Je cherche à savoir ce que je veux faire plus tard. » 4F51-

(7,5)

« Parfois, moi aussi, je ne fais pas certains travaux qui ne comptent pas. » 4F56-

(7,5)

« Il y a des matières que je considère inutiles ou qui m'intéressent vraiment pas. Je dois me lever très tôt pour venir. » 5F23-

(8)

« Parce qu'il y a des matières qui m'ennuient et d'autres qui me motivent. Parce que j'aimerais que mon programme soit plus spécifique. Parce qu'il y a des cours inutiles, à mon avis, bien qu'ils soient obligatoires. Parce que les profs ne sont pas toujours motivés non plus de nous enseigner leur matière. Parce que, malgré tout, je veux un avenir dans un métier que j'aime et s'il faut que je fasse le cégep pour y arriver, alors je le ferai. » 5F25-

Convergences et divergences

En se basant sur les réponses aux entrevues et aux questionnaires, voici les principales convergences que nous avons dégagées entre les filles fortes et faibles. Les deux sous-groupes se disent moyennement motivés et très motivés dans une proportion semblable. Sur une échelle de 1 à 10, le niveau de motivation se ressemble car les filles fortes se situent en moyenne à 7,7 et les filles faibles à 7,2. Pour la moitié d'entre elles, leur motivation se manifeste par le travail et, pour le quart, par leur présence aux cours. Le tiers indiquent les cours comme une des causes de non-motivation; le quart envisagent l'avenir en termes de facteur positif de motivation. Par ailleurs, pour la moitié des filles fortes et faibles, les exigences élevées des cours représentent un facteur négatif de motivation; les professeurs, pour un sixième des filles fortes et un cinquième des filles faibles, représentent également un facteur négatif de motivation.

En se référant aux réponses des entrevues et des questionnaires, nous avons mis en relief les principales divergences suivantes. Un bas niveau de motivation est exprimé par un peu moins du cinquième des filles fortes, soit trois sur les 17, mais par aucune des filles faibles. Le cinquième des filles faibles manifestent leur motivation par leur participation en classe. Une partie des filles fortes sont motivées par leur réussite, les cours et l'apprentissage, l'amour du cégep et du programme d'études, alors qu'une partie des filles faibles le sont plutôt par les buts poursuivis, l'ambiance générale et le futur emploi. Le tiers des filles fortes manifestent leur non-motivation par un manque de travail et, le quart d'entre elles, par leur humeur négative. Le manque d'orientation représente une cause de non-motivation pour un neuvième des filles fortes mais aussi pour le tiers des filles faibles.

Les professeurs, les cours, la réussite, l'aspect social, le futur emploi et les connaissances constituent des éléments positifs de motivation que l'on retrouve davantage chez les filles fortes; les amis, les buts, les parents, l'humeur positive et l'accès à l'université représentent des facteurs positifs de motivation plus exprimés par les filles faibles. Les facteurs négatifs occupent une proportion respectivement différente chez les filles fortes et faibles : les cours, les amis et l'horaire des cours sont des facteurs mentionnés davantage par les filles fortes; l'humeur négative, la vie personnelle, une compréhension déficiente et le manque d'intérêt pour les cours sont des éléments négatifs de motivation qui reviennent plus souvent dans le discours des filles faibles.

4.3.2 Hiver 2007

Filles fortes

Dans cette session, huit des dix filles fortes se disent motivées et, en comparaison de la session précédente, deux d'entre elles ne mentionnent aucun changement à ce sujet, quatre des changements négatifs et trois des changements positifs. Cette motivation se manifeste, pour environ le tiers d'entre elles, par le travail. Les facteurs positifs de leur motivation sont, pour près des deux tiers d'entre elles, les parents, pour la moitié, les amis et, pour environ le tiers, le travail rémunéré, la matière des cours, le diplôme d'études collégiales, les bonnes notes et les activités parascolaires. Pour la moitié des dix filles fortes, les amis et, pour la même proportion, le petit ami représentent des facteurs négatifs de motivation. Pour environ le tiers d'entre elles, les professeurs, les activités parascolaires et le travail rémunéré sont d'autres facteurs négatifs de motivation. Par rapport à la session précédente, près des trois quarts ne mentionnent aucun changement quant aux facteurs de motivation.

« Oui, je suis une personne motivée. C'est parce que je suis pas mal toujours constante dans mon travail. Je ne me relâche pas, puis je pense que ça fait de moi vraiment une personne motivée. » 4F29+

« Bien, là, je pense que je suis plus motivée parce que ça va mieux. Ma motivation est en pleine forme. J'ai des bonnes notes. Je m'applique plus dans ce que je fais. J'essaye d'aller plus à mes cours, de moins en manquer. Ça me dérange moins de venir au cégep. C'est rare que je me dis " ça me tente pas. " » 2F3+

« Bien, moi, ça dépend vraiment de l'intérêt du cours. Si je suis intéressée par le cours, j'aurai pas de problème. » 5F15+

« La motivation avait de la misère à embarquer. Mais un coup que j'ai remarqué puis que j'ai vu tous les autres à l'école, ça a fait " mon D.E.C., je vais le faire en deux ans, je le ferai pas en trois ans. " » 5F9+

Filles faibles

Par ailleurs, huit des neuf filles faibles se disent motivées pour les études et, pour environ le tiers d'entre elles, cette motivation se manifeste par l'attention et l'étude. En comparaison de la session précédente, cinq d'entre elles disent éprouver une motivation plus élevée, trois autres une motivation moindre. Les facteurs positifs de leur motivation sont, pour huit sur les neuf, les parents et, pour les deux tiers, les amis. La matière du cours, à cause de l'intérêt suscité, et le petit ami pour le soutien moral représentent, chacun pour la moitié d'entre elles, des facteurs positifs. Les professeurs et le travail rémunéré sont également, chacun pour trois d'entre elles, des facteurs positifs. Pour les deux tiers, la matière du cours – entre autres, lorsque jugée non pertinente – et les professeurs monotones, pour le tiers d'entre elles, constituent des facteurs négatifs. Pour trois filles faibles, sur les quatre qui ont répondu, les facteurs de motivation ne sont pas différents de la session précédente.

« Je dirais que je suis quand même motivée sinon je ne serais pas ici. On dirait que les cours m'intéressent plus, puis on dirait que je me suis dit qu'il fallait vraiment qu'ils

m'intéressent parce que, veut veut pas, si un cours t'intéresse pas, tu fais pas tes travaux, tes devoirs. » 5F30-

« Ma motivation, c'est mieux. Quand je vais aux cours, j'écoute plus, je fais plus les travaux demandés, je les fais vraiment. Les lectures aussi puis toutes ces choses-là. » (4F1+)

« Cette session-ci, je peux dire que je ne suis pas trop, trop motivée à cause que je change de programme justement. Admettons que c'est ça la motivation : il n'y en a pas beaucoup, je l'ai perdue pas mal. » 4F55-

« Je ne pense pas que je suis motivée plus qu'il faut. J'ai la motivation de base, admettons, pour me rendre au cégep. À vrai dire, je n'aime pas trop ça mais j'ai la motivation quand même de venir parce que c'est pas obligatoire le cégep. Sauf que j'ai pas la motivation, admettons comme 4F59-, de donner 15 heures par semaine en étude. » 4F66-

« Je suis vraiment motivée. Je suis déterminée aussi. C'est en faisant mes travaux. J'essaie de plus me concentrer en classe. » 5F31-

Convergences et divergences

Les principales convergences entre filles fortes et faibles sont les suivantes. Dans une forte proportion, elles se disent motivées et le tiers d'entre elles manifestent leur motivation par le travail et l'étude. Dans une proportion semblable, une minorité affirment que leur motivation est moins élevée qu'à la session précédente. Pour le tiers d'entre elles, le travail rémunéré représente un facteur positif de motivation et les professeurs monotones un facteur négatif.

Présentons maintenant les principales divergences. Par rapport à la session précédente, la moitié des filles faibles, et le tiers des filles fortes, mentionnent une motivation plus élevée; le cinquième des filles fortes ne relèvent aucun changement. Le tiers des filles faibles manifestent leur motivation par l'attention. Quant aux facteurs positifs de motivation évoqués par les deux sous-groupes, soit les parents, les amis et la matière du cours, les filles faibles y font référence dans une plus grande proportion. Les facteurs positifs plus spécifiquement relevés par les filles fortes sont le diplôme d'études collégiales, les notes et les activités parascolaires; les filles faibles, quant à elles, font mention du petit ami et des professeurs. De nombreux facteurs négatifs de motivation sont nommés par les filles fortes : les amis, le petit ami, les professeurs, les activités parascolaires et le travail rémunéré. La matière du cours représente le seul facteur négatif des filles faibles, pour les deux tiers d'entre elles, parmi les divergences relevées. Par rapport à la session précédente, les trois quarts des filles fortes, et le tiers des filles faibles, ne relèvent aucun changement sur leurs facteurs de motivation

4.3.3 Automne 2007

Filles fortes

Les trois quarts des 13 filles fortes se disent motivées et plus du tiers indiquent que leur motivation se manifeste par le temps consacré aux études. Quant à l'absence de motivation, exprimée par le quart d'entre elles, elle se manifeste pour l'une ou l'autre par un manque d'attention ou le sentiment d'avoir à se forcer. Au cours des entrevues, près du quart des filles

fortes se réfèrent à l'avenir comme raison principale de leur motivation. Alors que quatre d'entre elles disent avoir maintenu leur motivation par rapport à la session précédente, cinq mentionnent une hausse et quatre indiquent une baisse. Dans les questionnaires, les filles fortes situent leur motivation à 7,6 en moyenne, deux sur les 23 s'attribuant en bas de 6. Près du tiers des répondantes relient les bonnes notes, la même proportion les études universitaires, et le cinquième la réussite, aux raisons principales de leur motivation. Les raisons de non-motivation sont très peu nombreuses et portent notamment sur les notes et les cours.

Lors des entrevues, plus des deux tiers des filles fortes voient les parents comme des facteurs positifs de motivation; pour environ le tiers d'entre elles, les bonnes notes, la matière pour son intérêt, les amis et les activités parascolaires sont également des facteurs positifs. Par ailleurs, plus du tiers considèrent les amis et, près du quart, le manque d'intérêt pour les cours comme des facteurs négatifs de motivation. Près des deux tiers ne mentionnent aucun changement sur leurs facteurs de motivation par rapport à la session précédente. Les réponses aux questionnaires fournissent d'autres résultats sur le sujet. Les éléments principaux qui motivent à venir au collège sont, pour 21 des 23 filles fortes, l'aspect social et les amis et, pour près de la moitié, les connaissances qu'on y acquiert; les cours, les études universitaires et le dépassement personnel représentent aussi des éléments positifs de motivation, chacun pour environ le tiers d'entre elles. Ajoutons que, pour le quart d'entre elles, les notes et, pour le sixième, le futur emploi constituent également des facteurs positifs de motivation. Quant aux éléments principaux qui ne motivent pas, les deux tiers mentionnent les cours, par manque d'intérêt, et plus de la moitié en raison des exigences élevées; environ le tiers considèrent l'horaire des cours, ou leur longueur, ainsi que les professeurs comme des éléments de non-motivation.

Entrevue

« Bien, moi, je suis relativement motivée. Parce que mon but c'est toujours d'avoir des bonnes notes. C'est pas comme si j'avais comme un objectif à atteindre parce que, vu que je ne sais pas encore en quoi je vais aller, je ne sais pas à quoi ça me sert ce que je fais présentement. Mais je trouve que je suis motivée. Ma motivation, c'est d'avoir des bonnes notes. » 5F5+

« Moi, je dirais que je suis assez motivée. Parce que j'aime ça finir ce que j'entreprends. Moi, je trouve que ce serait comme une perte de temps et d'argent de ne pas réussir. Et puis je sais qu'avec un secondaire, tu ne peux nécessairement pas faire ce que tu veux dans la vie. Alors, moi, c'est ce qui me motive dans la vie. » 4F3+

« Je suis une personne motivée dans mes cours parce que je sais ce que je veux faire. J'arrive dans mes cours et je suis contente d'être là. Je suis de bonne humeur, je fais les travaux, les lectures, je participe. Si je n'étais pas motivée, je ne participerais pas. » 4F1+

« Moi, je dirais que je suis motivée cette session-ci. Je trouve que je suis vraiment motivée. Je mets plus d'efforts et je me concentre plus. Mes notes sont pas nécessairement plus hautes, mais je pense que j'assimile la matière et que j'apprends plus que la dernière session. » 5F2+

Questionnaire

Ce qui me motive

- « Voir mes amies.
Rencontrer de nouvelles personnes.
Les bourses d'études.
Avoir de bons résultats.
Me surpasser. » 2F1+
- « Emploi futur.
Je veux aller à l'université.
Cours intéressant.
Vie sociale. » 4F5+
- « Besoin du diplôme.
Découvre de nouveaux auteurs.
Liens interpersonnels nouveaux. » 4F16+
- « Université.
Psychologie (matière favorite).
Salaire.
Études avancées.
Apprendre de nouvelles choses.
Amis, vie sociale. » 4F35+
- « Voir du monde.
Avoir des bonnes notes.
Mon emploi futur. » 5F5+
- « Pour aller à l'université.
Être admise dans mon choix de carrière.
Pour réussir à avoir d'excellentes notes.
Les amis. » 5F6+

Ce qui ne me motive pas

- « Il n'y a pas d'équipe de badminton parascolaire.
Les cours que je trouve ennuyants.
Lorsque j'ai des cours à 8h le matin. » 2F1+
- « Travaux intenses (quand il y a beaucoup de travaux d'équipe et que les coéquipiers ne travaillent pas).
Professeur ennuyant.
Cours qu'on n'a pas choisi mais qui correspondait à l'horaire. » 4F5+
- « Loin de chez moi, donc moins de temps à consacrer à mes études, donc moins de temps pour moi. » 4F16+
- « Beaucoup d'étude, quelquefois décourageant.
Matières qui ne me plaisent pas ou qui ne servent pas vraiment à ma profession que j'envisage. » 4F35+
- « Ne pas avoir de voiture.
Les professeurs un peu ennuyants.

Les examens. » 5F5+

« Le stress.

Les travaux d'équipe.

Finir à 18h.

Commencer l'après-midi.

Le coût des livres. » 5F6+

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(9)

« Parce que je termine le cégep dans une session et demie, donc c'est bientôt la fin et cela me motive. Aussi, j'ai de bons résultats, alors c'est encourageant. » 2F1+

(8)

« Je dirais que je suis motivée à poursuivre mes études et que je ne reculerai pas après tous les efforts que j'ai déjà fournis. » 4F5+

(7)

« Découragement étudiant : plus de travail, moins de résultats. » 4F16+

(7)

« Je mets beaucoup d'efforts. J'ai pris un peu de retard mais je me reprends. Certaines matières où je suis moins motivée, mais d'autres où je donne mon maximum. Je réussis généralement bien mais je pourrais faire mieux. » 4F35+

(9)

« Parce que je trouve que j'ai une bonne cote R. De plus, je me dis qu'il me reste moins d'un an avant d'aller à l'université. » 5F5+

(7)

« Je suis motivée mais il y a place à l'amélioration. » 5F6+

Filles faibles

Rappelons que, à l'automne 2007, les filles faibles n'étaient que sept à participer aux entrevues : ce petit nombre de répondantes invite à considérer leurs réponses davantage à titre individuel, sans prétendre à une quelconque généralisation. Les cinq filles faibles qui ont répondu à cette question se disent motivées, dont une très motivée. Ainsi, quatre précisent que leur motivation se manifeste par leur étude. Au cours des entrevues, deux des quatre filles faibles qui ont abordé cette question se réfèrent à leurs buts à atteindre comme raison principale de leur motivation. Par ailleurs, quatre des sept filles faibles mentionnent que leur motivation s'est modifiée de manière positive, en comparaison de la session précédente, deux indiquant des changements négatifs et une ne relevant aucun changement. Dans les questionnaires, les 11 filles faibles sur les 12 qui s'attribuent une note situent leur motivation à 6,7 en moyenne, toutes entre 6 et 8. Les filles faibles s'expriment peu sur les raisons de leur motivation, deux évoquant les bonnes notes et deux autres l'accès à l'université. La seule raison de non-motivation qui ressort des quelques

propos exprimés sur la question, chez quatre des filles faibles, est le sentiment de lourdeur du travail scolaire et la fatigue qui en découle.

Lors des entrevues, cinq des sept filles faibles font référence aux parents comme facteurs positifs de motivation, quatre d'entre elles mentionnent les cours et le petit ami, et trois les bonnes notes et les activités à l'extérieur de l'école. Sont considérés comme des facteurs négatifs de motivation les amis, par quatre filles faibles, de même que le petit ami et le travail rémunéré par trois d'entre elles. Par rapport à la session précédente, quatre indiquent une hausse de motivation et deux ne mentionnent aucun changement. Dans leurs réponses aux questionnaires, les deux tiers des filles faibles révèlent que les amis et l'aspect social, ainsi que l'acquisition des connaissances pour la même proportion, représentent des facteurs positifs de motivation; la moitié d'entre elles indiquent que le futur emploi est également un facteur positif de motivation. Pour plus des trois quarts d'entre elles, l'horaire des cours représente un facteur négatif de motivation.

Entrevue

« Oui, je suis une personne très motivée. Je ne baisse pas les bras facilement, même si j'ai des échecs. Je m'entoure de personnes qui m'aident et j'ai pas peur d'aller voir mes profs puis de leur dire que je ne comprends pas, parce que je sais qu'ils sont là pour m'aider. Donc, on dirait que cela m'aide à plus me motiver. Puis, mes parents sont toujours là pour moi; s'il y a quoi que ce soit, ils m'aident et me supportent dans mes études. » 5F30-

« Oui, maintenant je suis motivée, parce que je veux m'en aller du cégep, j'en ai assez. J'aimerais étudier dans quelque chose qui va me donner plus vraiment les indications de ce que je veux faire dans la vie [...]. J'en ai assez d'être ici pour apprendre des affaires qui vont me servir à rien, comme je le sentais au secondaire. Puis la motivation, c'est sûr qu'elle est là parce que je sais qu'il ne m'en reste pas si longtemps que ça. » 4F51-

« Bien, oui, je pourrais dire que je suis plus motivée que moins motivée. Je suis motivée parce que j'ai des buts à atteindre. Je dirais que c'est comme ça que ça peut s'exprimer. » 5F25-

Questionnaire

Ce qui me motive

« Avoir le prérequis pour aller à l'université dans ce qui m'intéresse pour pouvoir faire le travail que je souhaite.

Voir que je peux me surpasser, avoir de bons résultats.

Apprendre et comprendre de nouvelles choses.

Développer certaines habiletés.

Je découvre ce que j'aime et ce que je n'aime pas : cela me permet de prévoir mon choix d'emploi. » 2F7-

« Ma future carrière.

Mon intérêt pour l'apprentissage. » 4F39-

« La matière vue en classe.

Mon futur travail. » 4F51-

« Apprendre pour mon emploi plus tard.

Être avec mes amis.
Essayer d'avoir de bonnes notes. » 4F63-

« Mes amis, social.
Préparer mon avenir.
Mes matières préférées, par exemple l'histoire qui est une passion.
Le voyage (Ouverture sur le monde). » 5F23-

« Mon but : devenir professeure d'histoire au secondaire.
Je sais qu'en étudiant correctement au cégep, même si certaines matières m'ennuient, je me rapproche plus rapidement de mon but.
Rencontrer des gens au cégep.
Apprendre de nouvelles choses.
Pouvoir participer à des voyages d'études. » 5F25-

Ce qui ne me motive pas

« Un horaire que je n'aime pas.
Des cours ennuyants (le professeur ne semble pas aimer son emploi). » 2F7-

« Les gros travaux à remettre en même temps, bref quand je suis surchargée.
Quand le professeur n'est pas intéressant.
Quand les cours débutent à 8h ou terminent à 18h. » 4F39-

« L'heure à laquelle je dois me lever. » 4F51-

« Les cours trop théoriques.
Les professeurs ennuyeux et pas motivants. » 4F63-

« L'école à 8h, manque de sommeil.
Le travail, l'argent.
Les matières inutiles, selon moi : par exemple, philosophie.
Prise de notes et pas assez de pratique. » 5F23-

« Les cours qui m'ennuient.
Me lever tôt pour me rendre à mes cours.
Rentrer tard chez moi le soir, après mes cours.
Avoir énormément de travaux à remettre ou d'examens à préparer.
Moins voir mes amis après les cours à cause des devoirs. » 5F25-

Ma motivation actuelle : note sur 10 + raisons

(7)

« J'ai de bons résultats scolaires et cela me motive à les maintenir ou à les améliorer davantage. Je sais qu'il ne me reste pas beaucoup de temps au cégep et cela me motive afin que je n'aie pas à avoir une session de plus à faire. C'est ma dernière session pour augmenter ma cote R pour l'admission à l'université. » 2F7-

(8)

« Je suis motivée à réussir car je sais que j'ai besoin de mon collégial pour aller à l'université. Cependant, je suis surchargée et fatiguée parce que je travaille la fin de semaine et que j'ai un copain. » 4F39-

(7)

« Parfois, je n'ai pas envie de me lever. J'aimerais profiter de ma journée autrement que de venir m'enfermer. » 4F51-

(7)

« Je suis rendue avec moins de cours car en septembre 2008 je vais faire une technique. J'ai présentement 12 heures de cours; vu que je n'en ai pas beaucoup, j'ai l'impression d'être moins dans mes études. » 4F63-

(7)

« J'ai choisi 7 car je considère que ma motivation actuelle n'est pas moyenne ni forte, mais entre les deux. La répartition des travaux est trop condensée : les professeurs devraient discuter ensemble. » 5F23-

(8)

« Parce que je suis plus motivée par mes buts futurs que parce que je fais actuellement. Je sais qu'en faisant des sacrifices maintenant (moins voir mes amis, me concentrer sur les études), j'en aurai moins à faire plus tard avec mon bon emploi. » 5F25-

Convergences et divergences

En nous basant sur les réponses aux entrevues et aux questionnaires, voici les convergences que nous avons dégagées entre les filles fortes et faibles; au cours de cette troisième session de collecte des données, rappelons que le nombre restreint de filles rejointes, en particulier les filles faibles aux entrevues, invite à la prudence dans l'interprétation des résultats. La plupart des filles fortes et faibles se disent motivées, notamment par l'avenir et les buts à atteindre. Environ le tiers des filles de chacun des deux sous-groupes mentionnent des changements négatifs dans leur motivation. Les facteurs positifs de motivation qu'elles ont en commun sont les parents, pour environ les deux tiers d'entre elles, ainsi que les bonnes notes et les activités parascolaires pour environ le tiers. L'aspect social et les amis représentent également des facteurs positifs de motivation, pour plus des deux tiers d'entre elles, dans leurs réponses aux questionnaires.

En nous référant aux réponses des entrevues et des questionnaires, nous avons mis en relief les principales divergences suivantes. Comparativement à la session précédente, environ le tiers des filles fortes, et seulement une fille faible sur les sept, ne font mention d'aucun changement dans leur motivation; environ le tiers des filles fortes, mais quatre des sept filles faibles, mentionnent des changements positifs. Sur une échelle de 1 à 10, les filles fortes se situent en moyenne à 7,6 et les filles faibles à 6,7, soit près de un point de différence en faveur des filles fortes. Le temps d'étude est rapporté davantage chez les filles faibles à titre de manifestation de leur motivation. Les bonnes notes, l'accès à l'université et la réussite sont des causes de la motivation invoquées davantage par les filles fortes. La lourdeur du travail et la fatigue représentent des causes de non-motivation mentionnées par le tiers des filles faibles.

Pour les filles fortes, la matière, les amis, les études universitaires, le dépassement personnel et les notes représentent des facteurs positifs de motivation. Quant aux filles faibles, elles axent davantage leurs propos que les filles fortes sur les cours, le petit ami, les connaissances et le futur emploi.

Les exigences élevées des cours et leur manque d'intérêt, ainsi que les professeurs sont des facteurs négatifs de motivation relevés par les filles fortes. Le petit ami et le travail rémunéré constituent des facteurs négatifs pour les filles faibles; les amis et l'horaire des cours sont proportionnellement plus mentionnés par les filles faibles que par les filles fortes. Par rapport à la session précédente, les deux tiers des filles fortes, mais seulement deux des sept filles faibles, ne mentionnent aucun changement; quatre des sept filles faibles indiquent une hausse de leur motivation.

Le tableau 4.5 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Perception de sa propre motivation ».

TABLEAU 4.5
Synthèse des résultats pour la composante « Perception de sa propre motivation »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
<p>FORTES (F+) Motivation Niveau Manifestations Causes</p>	<p>Niveau : élevé 7/17, moyen 7/17 et bas 3/17 (Q) 7,7 <u>Motivation</u> Travail 1/2 Présence 1/4 Réussite 1/4 Cours 1/5 (Q) Cours ou apprentissage 1/3, réussite 1/3, amour du cégep 1/4 et amour du programme d'études 1/5 <u>Non-motivation</u> Manque de travail 1/3 Humeur négative 1/4 Cours 1/3 (Q) Cours 1/6 et manque d'orientation 1/9</p>	<p>Motivées 4/5 Aucun changement 1/5 Changements négatifs 2/5 Changements positifs 1/3 <u>Motivation</u> Travail 1/3</p>	<p>Motivées 3/4 Non motivées 1/4 Aucun changement 1/3 Changements positifs 1/3 Changements négatifs 1/3 (Q) 7,6 <u>Motivation</u> Temps d'étude 1/3 Avenir 1/4 (Q) Bonnes notes 1/3, accès à l'université 1/3 et réussite 1/5</p>
<p>Facteurs positifs</p>	<p>Cours 1/3 et professeurs 1/3 Avenir 1/4 et réussite 1/5 (Q) Aspect social 2/3, futur emploi 2/3, cours 1/2, connaissances 1/2, ambiance du collègue 1/5 et professeurs 1/5</p>	<p>Parents 2/3, amis 1/2, travail rémunéré 1/3, matière des cours 1/3, diplôme d'études collégiales 1/3, notes 1/3, activités parascolaires 1/3</p>	<p>Parents 2/3, notes 1/3, matière 1/3, amis 1/3 et activités parascolaires 1/3 (Q) Aspect social et amis 21/23, connaissances 1/2, cours 1/3, études universitaires 1/3, dépassement personnel 1/3, notes 1/4 et futur emploi 1/6</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Facteurs négatifs	Cours 1/3 et amis 1/5 (Q) Cours exigences élevées 1/2, horaire des cours 1/3, cours manque d'intérêt 1/4, cours formation générale et spécifique 1/4 et professeurs 1/6	Amis 1/2, petit ami 1/2, professeurs 1/3, activités parascolaires 1/3 et travail rémunéré 1/3 Aucun changement sur facteurs de motivation 3/4	Amis 1/3 et manque d'intérêt 1/4 Q) Cours manque d'intérêt 2/3, cours exigences élevées 1/2, horaire des cours 1/3 et professeurs 1/3 Aucun changement sur facteurs de motivation 2/3
FAIBLES (F-) Motivation Niveau Manifestations Causes	Niveau : élevé 1/2, moyen 1/3 (Q) 7,2 <u>Motivation</u> Travail 1/2, présence 1/4 et participation 1/5 Buts poursuivis 1/5 (Q) Ambiance générale 1/4 et futur emploi 1/6 <u>Non-motivation</u> (Q) Manque d'orientation 1/3 et cours 1/3	Motivées 8/9 <u>Motivation</u> Attention 1/3 et étude 1/3 Motivation plus élevée 1/2 Motivation moins élevée 1/3	Motivées 5/7, très motivée 1/7 Aucun changement 1/7 Changements positifs 4/7 Changements négatifs 2/7 (Q) 6,7 <u>Motivation</u> Temps d'étude 4/7 Buts à atteindre 2/7 (Q) Bonnes notes 1/6 et accès à l'université 1/6 <u>Non-motivation</u> (Q) Lourdeur du travail et fatigue 1/3
Facteurs positifs	Amis 1/2, buts 1/3, parents 1/3, avenir 1/4, professeurs 1/5 et humeur positive 1/5 (Q) Futur emploi 1/2, aspect social 1/3, connaissances 1/3, cours 1/4 et accès à l'université 1/4	Parents 8/9 et amis 2/3 Matière du cours 1/2 et petit ami 1/2 Professeurs 1/3 et travail rémunéré 1/3	Parents 5/7, cours 4/7, petit ami 4/7, bonnes notes 3/7 et activités parascolaires 3/7 (Q) Amis 2/3, aspect social 2/3, connaissances 2/3 et futur emploi 1/2

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Facteurs négatifs	Humeur négative 1/3, vie personnelle 1/4, cours 1/5 et compréhension déficiente 1/5 (Q) Cours exigences élevées 1/2, cours manque d'intérêt 1/2, professeurs 1/5	Matière du cours 2/3 et professeurs monotones 1/3 Aucun changement sur facteurs de motivation 1/3	Amis 4/7, petit ami 3/7 et travail rémunéré 3/7 Q) Horaire des cours 3/4 Aucun changement sur facteurs de motivation 2/7 Hausse de motivation 4/7
CONVERGENCES Motivation Niveau Manifestations Causes	Niveau : élevé 7/17 F+; 1/2 F-; moyen 7/17 F+, 1/3 F- (Q) 7,7 F+; 7,2 F- <u>Motivation</u> Travail 1/2 F+; 1/2 F- Présence 1/4 F+; 1/4 F- <u>Non-motivation</u> Cours 1/3 F+; (Q) cours 1/3 F-	Motivées 4/5 F+; 8/9 F- Changements négatifs 2/5 F+ Motivation moins élevée 1/3 F- <u>Motivation</u> Travail 1/3 F+; étude 1/3 F-	Motivées 3/4 F+; 5/7 F- Changements négatifs 1/3 F+; 2/7 F- <u>Motivation</u> Avenir 1/4 F+; buts à atteindre 2/7 F-
Facteurs positifs	Avenir 1/4 F+; 1/4 F-	Travail rémunéré 1/3 F+; 1/3 F-	Parents 2/3 F+; 5/7 F- Bonnes notes 1/3 F+; 3/7 F- Activités parascolaires 1/3 F+; 3/7 F- (Q) Aspect social et amis 21/23 F+; amis 2/3 F-, aspect social 2/3 F-
Facteurs négatifs	(Q) Cours exigences élevées 1/2 F+, 1/2 F-; professeurs 1/6 F+, 1/5 F-	Professeurs 1/3 F+; 1/3 F-	

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
DIVERGENCES			
Motivation	Niveau : bas 3/17 F+	Aucun changement 1/5 F+	Non motivées 1/4 F+
Niveau	<u>Motivation</u>	Changements positifs 1/3 F+;	Très motivée 1/7 F-
Manifestations	Participation 1/5 F-	motivation plus élevée 1/2 F-	Aucun changement 1/3 F+; 1/7 F-
Causes	Réussite 1/4 F+ et cours 1/5 F+	<u>Motivation</u>	Changements positifs 1/3 F+; 4/7 F-
	Buts poursuivis 1/5 F-	Attention 1/3 F-	(Q) 7,6 F+; 6,7 F-
	(Q) Cours ou apprentissage 1/3 F+,		<u>Motivation</u>
	réussite 1/3 F+, amour du cégep 1/4		Temps d'étude 1/3 F+; 4/7 F-
	F+ et amour du programme d'études		(Q) Bonnes notes 1/3 F+; 1/6 F-
	1/5 F+		(Q) Accès à l'université 1/3 F+; 1/6
	(Q) Ambiance générale 1/4 F- et futur		F-
	emploi 1/6 F-		(Q) Réussite 1/3 F+
	<u>Non-motivation</u>		<u>Non-motivation</u>
	Manque de travail 1/3 F+		(Q) Lourdeur du travail et fatigue 1/3
	Humeur négative 1/4 F+		F-
	(Q) Cours 1/6 F+		
	(Q) Manque d'orientation 1/9 F+; 1/3		
	F-		
Facteurs positifs	Professeurs 1/3 F+; 1/5 F-	Parents 2/3 F+; 8/9 F-,	Matière 1/3 F+ et amis 1/3 F+
	Cours 1/3 F+ et réussite 1/5 F+	Amis 1/2 F+; 2/3 F-	Cours 4/7 F- et petit ami 4/7 F-
	Amis 1/2 F-, buts 1/3 F-, parents 1/3	Matière des cours 1/3 F+; 1/2 F-	
	F- et humeur positive 1/5 F-	Diplôme d'études collégiales 1/3 F+,	(Q) Connaissances 1/2 F+; 2/3 F-
	(Q) Aspect social 2/3 F+; 1/3 F-	notes 1/3 F+, activités parascolaires	(Q) Futur emploi 1/6 F+; 1/2 F-
	(Q) Futur emploi 2/3 F+; 1/2 F-	1/3 F+	(Q) Cours 1/3 F+, études
	(Q) Cours 1/2 F+; 1/4 F-	Petit ami 1/2 F-, professeurs 1/3 F-	universitaires 1/3 F+, dépassement
	(Q) Connaissances 1/2 F+; 1/3 F-		personnel 1/3 F+ et notes 1/4 F+
	(Q) Ambiance du collège 1/5 F+ et		
	professeurs 1/5 F+		
	(Q) Accès à l'université 1/4 F-		

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Facteurs négatifs	<p>Cours 1/3 F+; 1/5 F- Amis 1/5 F+ Humeur négative 1/3 F-, vie personnelle 1/4 F- et compréhension déficiente 1/5 F- (Q) Cours manque d'intérêt 1/4 F+; 1/2 F- (Q) Horaire des cours 1/3 F+, cours formation générale et spécifique 1/4 F+</p>	<p>Amis 1/2 F+, petit ami 1/2 F+, professeurs 1/3 F+, activités parascolaires 1/3 F+ et travail rémunéré 1/3 F+ Matière du cours 2/3 F-</p> <p>Aucun changement sur facteurs de motivation 3/4 F+; 1/3 F-</p>	<p>Amis 1/3 F+; 4/7 F- Manque d'intérêt 1/4 F+ Petit ami 3/7 F- et travail rémunéré 3/7 F- (Q) Horaire des cours 1/3 F+; 3/4 F- (Q) Cours manque d'intérêt 2/3 F+, cours exigences élevées 1/2 F+ et professeurs 1/3 F+</p> <p>Aucun changement sur facteurs de motivation 2/3 F+; 2/7 F- Hausse de motivation 4/7 F-</p>
	<p>Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16 Questionnaire (Q) A-06 : F+ = 36; F- = 26</p>	<p>Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9</p>	<p>Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7 Questionnaire (Q) A-07 : F+ = 23; F- = 12</p>

4.4 Indicateurs

Les indicateurs, ou conséquences, de la motivation comprennent quatre composantes dans le modèle utilisé, soit le choix d'entreprendre une activité, la persévérance, l'engagement cognitif à accomplir une activité et la performance. Dans cette section, nous les abordons dans cet ordre.

4.4.1 Choix d'entreprendre une activité

Nous présentons les réponses des filles, formulées à chacune des trois premières sessions, à propos du choix d'entreprendre une activité. Cette composante était abordée sous deux angles. Nous interrogeons d'abord les élèves sur leur niveau d'activité (fort, moyennement ou peu), en classe et en dehors de la classe, pour réaliser leurs tâches scolaires. Ensuite, nous leur distribuons une feuille avec la description d'un élève qui participe (voir guide d'entrevue en annexe) et, après la lecture, nous leur demandons dans quelle mesure elles étaient loin ou proche de cette description en se plaçant sur une échelle de 1 (loin) à 10 (proche) et en donnant les raisons.

Automne 2006

Filles fortes

Plus du tiers des filles fortes disent travailler fort en classe et, le cinquième, moyennement, le cinquième d'entre elles avouant être dans leur bulle ou dans la lune. Quant à leur niveau de travail en général, que ce soit en classe ou en dehors de la classe, la moitié d'entre elles expriment des conditions, ce niveau de travail dépendant notamment de leur intérêt pour le cours. Elles se donnent, en moyenne, 7,9 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, toutes s'attribuant entre 6 et 9. Près du tiers mettent l'accent sur l'écoute en classe et la même proportion disent ne pas poser de questions en classe, par timidité. Environ la moitié affirment réaliser adéquatement les travaux demandés et, environ le quart, ne pas participer en classe.

« Moi, je dirais que je travaille moyennement. Ça dépend des cours, pour moi. Ça dépend de mon intérêt pour les cours. » 4F1+

« Moi, j'ai tendance à donner, c'est sûr, comme eux autres, un peu un effort variable. Les travaux d'éducation physique puis de philosophie, j'accorde moins d'importance mais je peux être capable de travailler très très fort dans le reste des autres matières. Je peux vraiment me forcer. Même souvent, des fois ça compte pas, mais si je le sais que ça va m'aider je vais le faire très bien comme si ça comptait. » 5F1+

« Bien, moi, ça dépend des matières. Il y a des matières que je vais être intéressée, où je vais pouvoir étudier six heures de suite sans problème. Tandis qu'une autre matière, je vais passer 15 minutes dessus et j'ai hâte que ça finisse. Mettons histoire, j'ai aucun problème à étudier histoire parce que je veux passer tandis qu'en anglais, c'est pas que je suis pas bonne mais il n'y a aucun intérêt. Ça dépend toujours des matières. » 5F15+

« Je dirai moyen parce que ça dépend. Des fois, dans les cours, j'essaye d'écouter mais des fois, tu sais, je tombe dans la lune parce que, mettons le cours en philo, je suis pas

capable, j'ai vraiment de la misère à rester éveillée. C'est la première fois que ça m'arrive – je me sens mal de dire ça – de dormir. Je ne dors pas, là, mais... Sinon, je prends des notes quand même, mais ça aide. Ça dépend du cours. Si je ne trouve pas ça intéressant, j'accroche pas. » 5F5+

« Entre peu et moyen parce que souvent, dans les cours, je tombe dans ma bulle puis, là, j'écoute plus vraiment. Mais, tu sais, je prends toutes les notes pour étudier parce que j'étudie un peu. » 2F5+

Filles faibles

Sur les 13 élèves, parmi les 16 filles faibles, qui ont donné un point de vue sur leur travail en classe, sept ont un niveau fort et deux autres un niveau moyen; six disent être dans la lune. Elles se donnent, en moyenne, 7,5 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, une seule s'attribuant une note en bas de 6. En classe, la moitié d'entre elles déclarent qu'elles ne posent pas de questions, par gêne ou peur du ridicule, le tiers qu'elles ne participent pas activement et, la même proportion, qu'elles n'écoutent pas. Près des deux tiers affirment réaliser adéquatement les travaux demandés.

« Bien, moi, ça dépend de mes cours. Pendant les cours que j'aime le plus, c'est sûr que je mets plus d'efforts parce que ça m'intéresse plus puis j'aime plus ça. Mais pour les autres, je dirais moyennement. » 4F47-

« Bien, c'est sûr qu'il faut faire encore une moyenne parce que c'est sûr que dans les matières qui m'intéressent plus je travaille fort. Je fais mes travaux comme il faut. Tandis que dans les matières que je n'ai pas vraiment d'intérêt, c'est sûr que mes travaux vont être faits plus rapidement puis que je porte moins d'intérêt. Mettons entre faible puis moyen. » 4F66-

« Bien, moi, je dirais fort. Parce que je mets beaucoup de temps. Je fais de mon mieux. Je pêterai pas de scores, je n'en ai jamais pété dans ma vie. Mais je veux vraiment avoir la meilleure note que je peux, moi. Ça fait que je mets le plus de temps possible, je travaille fort là-dessus. » 5F29-

« Je mets beaucoup, beaucoup d'efforts durant les cours [...]. Chez nous, je fais comme, tu sais, moins. Moi, je ne suis pas capable de m'asseoir, de tout relire mes notes. Tu sais, ça va rien me donner. Ça m'ennuie plus que d'autres choses. » 4F80-

« Bien, c'est sûr que ça dépend des cours. Il y en a que je vais être vraiment attentive puis d'autres que ça va être moyennement. Tout dépendant du prof, aussi comment qu'il me motive. Puis pour les tâches scolaires. » 2F10-

« Je suis quelqu'un qui tombe facilement dans la lune. Quand un prof n'arrive pas à me captiver, je tombe dans la lune. Puis, je pars dans mes pensées. Puis c'est vraiment pas bon parce que je perds le fil du cours. Mais ça dépend vraiment des cours. » 5F31-

« Moi, je dirais qu'au cégep, je dirais moyen. C'est sûr que, dans mon cours, je vais prendre mes notes comme il faut. Je vais faire les travaux qu'il faut faire sauf que je tombe tout le temps dans la lune, je suis une fille très lunatique. Ça fait que le prof va parler, là, je vais tomber dans la lune. Mais, à la maison, je vais plus travailler fort, justement pour reprendre les petits moments de faiblesse que j'ai eus pendant mon cours. » 4F59-

« Je dirais moyen, moi aussi. Bien, ça dépend pourquoi. Comme en classe, pour les notes puis tout ça, je suis correcte, je les prends toutes comme il faut. Mais être attentive tout le temps... je suis du genre à bien partir dans ma bulle puis pas être concentrée du tout quand le prof parle. Ça fait que, pour ça, c'est plus difficile. Mais pour les notes, tout ça, je suis capable. Je les prends puis il n'y a pas de problème. » 4F55-

Convergences et divergences

Sur une échelle de 1 à 10, quant à la description d'un élève qui participe, il y a convergence sur les notes que les filles s'attribuent : les filles fortes s'attribuent 7,9 et les filles faibles 7,5. Quant au manque de participation active, il est mentionné par le quart des filles fortes et le tiers des filles faibles.

Les principales divergences sont les suivantes. Quant au niveau de leur travail en classe, le tiers des filles fortes et la moitié des filles faibles se donnent un niveau fort; par ailleurs, le cinquième des filles fortes et le tiers des filles faibles expriment leur inattention en disant qu'elles sont dans la lune. En général, en classe et en dehors de la classe, les filles fortes mentionnent que leur engagement dépend de certaines conditions. Le tiers des filles fortes signalent leur écoute en classe alors que la même proportion des filles faibles mettent plutôt l'accent dans leurs propos sur leur non-écoute en classe. La moitié des filles fortes et les deux tiers des filles faibles mentionnent la réalisation adéquate de leurs travaux. Le tiers des filles fortes et la moitié des filles faibles affirment ne pas poser de questions en classe.

Hiver 2007

Filles fortes

Globalement, huit des 10 filles fortes disent travailler fort en classe. En dehors de la classe, quatre déclarent s'engager fortement dans leurs études. Par rapport à la session précédente, la moitié disent conserver un niveau semblable d'engagement, quatre moins s'engager dans leurs études. Elles se donnent, en moyenne, 7,6 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, une seule s'attribuant une note en bas de 6. Plus du tiers affirment mettre l'accent sur la participation active, la même proportion sur l'écoute en classe et la réalisation des travaux. Près du tiers révèlent mettre peu d'effort sur leurs travaux et lectures. En comparaison de la session précédente, en regard des caractéristiques d'un élève qui participe, les 10 filles fortes se répartissent comme suit : quatre n'indiquent aucun changement, quatre notent des changements positifs et deux des changements négatifs.

« En dehors, moyennement. En classe, peut-être plus parce que, là, je n'ai pas le choix. Comme je suis là, tant qu'à être, tu sais, je vais le faire puis je vais mettre tout ce que je peux. » 4F3+

« Je me force à écouter en classe, même si souvent c'est comme assez long, surtout rendu à la troisième heure. Mais je me dis que l'attention que je consacre plus à la classe, ça va être de l'attention de moins à consacrer en dehors pendant l'étude ou les devoirs. » 4F29+

« En classe, je travaille quand même assez fort parce que les travaux en classe, ils comptent à peu près tout le temps. Puis en dehors de la classe, je mets quand même assez d'efforts aussi parce que, justement, si je veux que ça aide à ma compréhension, c'est

important de mettre les efforts qu'il faut. Si je ne comprends pas, je ne passerai pas puis ça ira pas bien. » 4F19+

« Quand je suis chez moi, je suis moins portée à travailler, j'ai comme mieux à faire. Puis, à l'école, je suis toute seule : là, je n'ai pas le choix. Puis je travaille plus dans mes cours que j'aime, où j'ai de l'intérêt. Dès que ça m'intéresse un petit peu, je peux mettre tous les efforts qu'il est possible. » 5F15+

Filles faibles

Sur les neuf filles faibles, deux élèves situent leur travail en classe à un niveau fort et, trois d'entre elles, à un niveau moyen; il est à noter que quatre filles faibles disent être déconcentrées ou lunatiques en classe. De plus, quatre évaluent leur travail en dehors de la classe à un niveau fort. Trois indiquent que leur engagement dans les études est plus élevé que la session précédente, les six autres jugeant que leur engagement n'avait pas changé. Elles se donnent, en moyenne, 6,9 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, la seule en bas de 7 s'attribuant une note de 5. Plus précisément, huit mentionnent mettre l'accent sur les travaux et exercices demandés, cinq sur l'écoute en classe et la même proportion sur le dépassement personnel. D'autre part, six avouent ne pas poser de questions en classe, par gêne, quatre pas ou peu participer, et la même proportion ne pas prendre l'initiative de faire des travaux non demandés. En comparaison de la session précédente, quant aux caractéristiques d'un élève qui participe, trois des neuf filles faibles évaluent les changements d'une manière positive, quatre n'indiquant aucun changement.

« On dirait qu'à la maison, je suis comme dans ma bulle puis je réussis à faire mes affaires. je suis comme pas capable de travailler avec du monde. Il faut que je sois toute seule puis que je fasse ça chez moi. Je travaille moyennement fort dans mes cours. » 5F30-

« Dans une classe, je dirais plus moyen parce que je suis beaucoup trop lunatique, la deuxième heure je commence à partir dans mes pensées. » 4F59-

« Moi aussi, j'ai le problème d'être lunatique aussi dans mes cours, surtout les cours de trois heures; ça prend pas de temps, je pars dans mes pensées. En dehors de la classe, c'est moyen : je me force mais, tu sais, je fais quand même le strict minimum de ce qui est demandé. Mais j'en fais pas moins non plus. » 4F55-

« Je ne me suis jamais vraiment forcée beaucoup dans mes cours. Je dirais peu. Sauf que je fais pas mes travaux, je les fais mais la base. S'il demande pas d'aller chercher plus loin un texte, bien je le fais pas. Je fais vraiment ce qu'il faut pour pas avoir zéro. » 4F66-

« En classe, j'ai de la misère parce que je suis tout le temps déconcentrée. Je suis portée à écouter ce que les autres vont dire. Mais je travaille plus fort à la maison parce que j'ai le temps de me pencher sur mes travaux puis penser juste à ça. En classe, je vais être déconcentrée par le bruit. » 5F31-

Convergences et divergences

Les deux cinquièmes des filles fortes et la moitié des filles faibles convergent quant au niveau de travail en dehors de la classe, le qualifiant de fort. Quant aux changements en ce qui a trait à la description d'un élève qui participe, dans l'ensemble il n'y en a aucun ou, s'il y en a, ils sont plutôt positifs.

Les principales divergences sont les suivantes. Le travail en classe est plus fort chez les filles fortes que chez les faibles, la moitié de ces dernières se disant dans la lune. Le niveau d'engagement du travail en classe est semblable à la session précédente pour la moitié des filles fortes et les deux tiers des filles faibles; pour les deux cinquièmes des filles fortes, ce niveau est moindre qu'à la session précédente, alors que pour le tiers des filles faibles il est plus élevé. Sur une échelle de 1 à 10, quant à la description d'un élève qui participe, leurs notes sont divergentes : les filles fortes s'attribuent 7,6 et les filles faibles 6,9. La participation active est mentionnée par le tiers des filles fortes, alors que la moitié des filles faibles indiquent plutôt une absence ou un manque de participation active. L'écoute en classe serait le fait du tiers des filles fortes et de la moitié des filles faibles. La réalisation adéquate des travaux est mentionnée par le tiers des filles fortes et par huit des neuf filles faibles. Le tiers des filles fortes déclarent mettre peu d'effort sur les travaux et les lectures. Par ailleurs, la moitié des filles faibles affirment viser un dépassement personnel et la même proportion ne pas prendre d'initiative; les deux tiers d'entre elles mentionnent aussi ne pas poser de questions en classe. Un cinquième des filles fortes indiquent des changements négatifs quant à la description d'un élève qui participe.

Automne 2007

Filles fortes

Près des deux tiers des 13 filles fortes disent travailler fort en classe, environ le tiers mettant l'accent sur l'écoute et la prise de notes. En dehors de la classe, près des deux tiers affirment s'engager fortement dans leurs études en consacrant beaucoup de temps à l'étude et aux travaux. Par rapport à la session précédente, environ le tiers disent s'engager davantage dans leurs études et près de la moitié affirment conserver un niveau semblable d'engagement. Elles se donnent, en moyenne, 6,9 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, deux d'entre elles s'attribuant une note en bas de 6. Près de la moitié affirment mettre l'accent sur l'écoute en classe. Environ le tiers disent peu ou pas participer en classe et la même proportion affirment participer aux activités. Environ le tiers disent poser des questions en classe et, la même proportion, ne pas en poser. Quant aux travaux et exercices, elles sont près des deux tiers à faire mention qu'elles les réalisent. En comparaison de la session précédente, plus de la moitié des filles fortes n'indiquent aucun changement quant à leurs caractéristiques d'un élève qui participe, le reste se répartissant de manière à peu près équivalente entre changements positifs et négatifs.

« Mais, tu sais, mettons en classe. Je travaille fort aussi mais c'est pas la même affaire : je me concentre plus sur écouter le professeur. Mais pas vraiment l'écouter parce que je prends des notes, je me concentre plus sur prendre des notes. Je n'essaie pas de comprendre tout de suite. C'est par après, parce que moi non plus je ne suis pas capable d'écouter et de prendre des notes en même temps : ça ne marche pas. Si je veux comprendre, faudrait que je prenne aucune note, alors ça marche pas non plus. » 5F5+

« Je dirais qu'en classe c'est moyennement. Ça dépend des cours. Y a des cours que c'est peu, d'autres moyen, d'autres fort. En dehors des classes, c'est peu. » 2F3+

« Dans mes cours, c'est assez moyen. J'écoute, je prends mes notes mais ça m'intéresse plus ou moins pour la plupart. Donc, des fois, avec certains professeurs en particulier, j'ai de la misère à respirer. Le matin, je me *shoote* au café juste pour pas dormir dans leur face parce que c'est vraiment pas respectueux. Mais j'ai vraiment de la misère. En dehors

des cours, je dirais que je travaille quand même fort, par orgueil, parce que je veux le finir, je ne veux pas le reprendre. Et je sais que je ne peux pas me laisser aller. » 4F18+

Filles faibles

Rappelons que seulement sept filles faibles ont pu être interviewées lors de la troisième session. Sur ces sept élèves, trois d'entre elles disent travailler fort en classe et trois autres moyennement. En dehors de la classe, quatre affirment s'engager fortement dans leurs études et deux, moyennement. De plus, deux soutiennent faire en sorte de remettre les travaux à temps. Par rapport à la session précédente, quatre indiquent un engagement plus grand dans le travail en dehors de la classe. Les filles faibles se donnent, en moyenne, 7,9 pour se situer sur l'échelle en fonction de la description d'un élève qui participe, toutes s'attribuant entre 6,5 et 9,5. Dans cette optique, trois d'entre elles disent mettre l'accent sur l'écoute et deux mentionnent ne pas poser de questions en classe. En comparaison de la session précédente, quant à leurs caractéristiques d'un élève qui participe, cinq des sept filles faibles évaluent les changements d'une manière positive, une d'une façon négative et la dernière ne mentionne aucun changement.

« Dans les cours, je suis dans la lune, je ne suis pas capable de suivre le cours. Sauf qu'en dehors des cours, je dirais que je travaille fort. Comme 5F30-, aussitôt que j'ai un travail à faire puis que j'ai le temps, je le fais. J'attends pas le soir avant le cours et le faire vite vite à l'ordi. » 4F66-

« Cette année, en classe, je travaille fort, je ne me laisse pas déconcentrer. J'avoue que je suis très concentrée dans mes cours, puis je l'ai dit autour de moi à mes amis : " À moins que je te parle, parle-moi pas ". J'écoute ce que le prof dit. Je ne peux pas me permettre de manquer ce qu'il dit, je ne veux pas recommencer encore puis j'ai pas le goût d'être mise en dehors du cégep. À la maison, je mets plus d'heures d'étude et une qualité d'étude meilleure parce que, justement, je suis déconcentrable facilement. Puis la différence c'est que je prends des pauses quand j'étudie, mais j'essaie de me concentrer plus longtemps sur mes travaux puis me laisser moins distraire, moins de télé mais je mets de la musique. Je ne suis pas capable de travailler en silence, faut qu'il y ait un petit bruit d'ambiance. Je m'isole : soit que je suis toute seule ou, si je suis avec quelqu'un, il faut qu'elle fasse ses devoirs sans me déranger. » 4F51-

« En classe, c'est moyennement fort, ça dépend. Je fais mes exercices. Mais, moi aussi, je prends le temps de parler puis de prendre ça relax aussi des fois. Puis, en dehors, je fais ce que j'ai à faire aussi. Là aussi, c'est moyennement fort. Je ne mets pas toute mon énergie là-dessus mais je fais ce que j'ai à faire. Et, des fois, j'en fais un peu plus, par exemple des exercices. Mais pas toujours. Ça dépend si j'ai plus de difficulté avec cette partie-là ou non, par exemple en mathématiques. » 4F49-

Convergences et divergences

Le travail effectué en dehors de la classe est considéré fort par une proportion semblable, soit les deux tiers des filles fortes et quatre des sept filles faibles. La moitié des filles fortes et trois des sept filles faibles affirment mettre l'accent sur l'écoute en classe. Le tiers des filles fortes et deux des sept filles faibles indiquent ne pas poser de questions en classe. Un petit nombre, soit un sixième des filles fortes et une seule des sept filles faibles, dénotent des changements négatifs en regard de la description d'un élève qui participe.

Les principales divergences sont les suivantes. Le niveau de travail en classe est évalué fort par les deux tiers des filles fortes et par trois des sept filles faibles; le même nombre de filles faibles évaluent leur travail en classe à un niveau moyen. Le travail en dehors de la classe est évalué à un niveau moyen par deux des sept filles faibles. Le tiers des filles fortes mettent l'accent sur l'écoute et la prise de notes; deux des sept filles faibles relèvent le fait qu'elles remettent les travaux à temps. Par rapport à la session précédente, la moitié des filles fortes disent avoir un même niveau d'engagement dans les études et le tiers d'entre elles un niveau plus élevé, alors que quatre des sept filles faibles affirment s'engager plus dans leur travail scolaire en dehors de la classe.

Sur une échelle de 1 à 10, quant à la description d'un élève qui participe, leurs notes divergent : les filles fortes s'attribuent 6,9 et les filles faibles 7,9, soit un point d'écart en faveur des filles faibles. Le tiers des filles fortes indiquent qu'elles participent aux activités et la même proportion avouent ne pas y participer activement. Le tiers des filles fortes affirment poser des questions en classe et les deux tiers mentionnent qu'elles réalisent adéquatement les travaux demandés. En comparaison de la session précédente, quant à leurs caractéristiques d'un élève qui participe, la moitié des filles fortes n'indiquent aucun changement alors qu'une seule des sept filles faibles en fait autant; le quart des filles fortes font état de changements positifs, ce qui est le cas de cinq des sept filles faibles.

Le tableau 4.6 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Choix d'entreprendre une activité ».

TABLEAU 4.6
Synthèse des résultats pour la composante « Choix d'entreprendre une activité »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
<p>FORTES (F+) Niveau</p> <p>Description</p>	<p>En classe : fort 1/3, moyennement 1/5, dans la lune 1/5 En général : conditionnel 1/2</p> <p>Échelle : 7,9 Écoute en classe 1/3 Réalisation des travaux 1/2 Pas de questions en classe 1/3 Pas de participation active 1/4</p>	<p>En classe : fort 4/5 En dehors : fort 2/5 Niveau semblable 1/2, moindre 2/5</p> <p>Échelle : 7,6 Participation active 1/3 Écoute en classe 1/3 Réalisation des travaux 1/3 Peu d'efforts sur travaux et lectures 1/3</p> <p>Changements : aucun 2/5, positifs 2/5, négatifs 1/5</p>	<p>En classe : fort 2/3 Écoute 1/3 Prise de notes 1/3 En dehors : fort 2/3 Niveau semblable 1/2, plus élevé 1/3</p> <p>Échelle : 6,9 Écoute en classe 1/2 Participation aux activités 1/3 Poser des questions en classe 1/3 Réalisation des travaux 2/3 Pas de questions en classe 1/3 Pas ou peu de participation active 1/3</p> <p>Changements : aucun 1/2, positifs 1/4, négatifs 1/6</p>
<p>FAIBLES (F-) Niveau</p> <p>Description</p>	<p>En classe : fort 1/2, dans la lune 1/3</p> <p>Échelle : 7,5 Réalisation des travaux 2/3 Pas d'écoute en classe 1/3 Pas de participation active 1/3 Pas de questions en classe 1/2</p>	<p>En classe : fort 1/4, moyen 1/3, dans la lune 1/2 En dehors : fort 1/2 Niveau semblable 2/3, plus élevé 1/3</p> <p>Échelle : 6,9 Écoute en classe 1/2 Réalisation des travaux 8/9 Dépassement personnel 1/2 Pas ou peu de participation active 1/2 Pas d'initiative 1/2 Pas de questions en classe 2/3</p> <p>Changements : aucun 1/2, positifs 1/3</p>	<p>En classe : fort 3/7, moyen 3/7 En dehors : fort 4/7, moyen 2/7 Remise des travaux à temps 2/7 Niveau plus élevé en dehors 4/7</p> <p>Échelle : 7,9 Écoute en classe 3/7 Pas de questions en classe 2/7</p> <p>Changements : aucun 1/7, positifs 5/7, négatifs 1/7</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
CONVERGENCES			
Niveau		En dehors : fort 2/5 F+; 1/2 F-	En dehors : fort 2/3 F+; 4/7 F-
Description	Échelle : 7,9 F+; 7,5 F- Pas de participation active 1/4 F+; 1/3 F-	Changements : aucun 2/5 F+, 1/2 F-; positifs 2/5 F+, 1/3 F-	Écoute en classe 1/2 F+; 3/7 F- Pas de questions en classe 1/3 F+; 2/7 F- Changements négatifs 1/6 F+; 1/7 F-
DIVERGENCES			
Niveau	En classe : fort 1/3 F+, 1/2 F-; dans la lune 1/5 F+, 1/3 F- En général : conditionnel 1/2 F+	En classe : fort 4/5 F+, 1/4 F-; moyen 1/3 F-; dans la lune 1/2 F- Niveau : semblable 1/2 F+, 2/3 F-; moindre 2/5 F+; plus élevé 1/3 F-	En classe : fort 2/3 F+, 3/7 F-; moyen 3/7 F- En dehors : moyen 2/7 F- Niveau semblable 1/2 F+, plus élevé 1/3 F+ Niveau plus élevé en dehors 4/7 F- Écoute 1/3 F+ Prise de notes 1/3 F+ Remise des travaux à temps 2/7 F-
Description	Écoute en classe 1/3 F+ Pas d'écoute en classe 1/3 F- Réalisation des travaux 1/2 F+; 2/3 F- Pas de questions en classe 1/3 F+; 1/2 F-	Échelle : 7,6 F+; 6,9 F- Participation active 1/3 F+ Pas ou peu de participation active 1/2 F- Écoute en classe 1/3 F+; 1/2 F- Réalisation des travaux 1/3 F+; 8/9 F- Dépassement personnel 1/2 F- Peu d'effort sur travaux et lectures 1/3 F+ Pas d'initiative 1/2 F- Pas de questions en classe 2/3 F- Changements : négatifs 1/5 F+	Échelle : 6,9 F+; 7,9 F- Participation aux activités 1/3 F+ Poser des questions en classe 1/3 F+ Réalisation des travaux 2/3 F+ Pas ou peu de participation active 1/3 F+ Changements : aucun 1/2 F+, 1/7 F-; positifs 1/4 F+, 5/7 F-
	Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16	Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9	Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.4.2 Persévérance

Nous présentons les réponses des filles, formulées à chacune des trois premières sessions, à propos de la persévérance, composante abordée sous deux angles. Nous interrogeons d'abord les élèves sur leur nombre moyen hebdomadaire d'heures consacrées à leurs activités scolaires en dehors des cours; par la même occasion, nous leur demandons, du moins pour les deux premières sessions, si leur travail se déroulait plus la semaine ou la fin de semaine, et plus à la maison ou au collège. Ensuite, nous leur demandons si elles avaient été confrontées à des difficultés depuis le début de la session, que ce soit dans un cours, un exercice ou un travail à la maison; si c'était le cas, elles avaient à préciser leurs difficultés ainsi que leurs réactions.

Automne 2006

Filles fortes

Les filles fortes disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 10,4 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les 17 élèves, une consacre 5 heures ou moins et dix accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires. Environ le quart déclarent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire, plus des trois quarts se consacrant au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Plus du tiers disent éprouver des difficultés en philosophie et près du tiers en français; pour près du tiers, le travail en équipe cause problème. Un nombre plus élevé d'heures d'étude correspond à la réaction principale pour près du tiers des filles fortes, et la même proportion mentionnent un effort plus soutenu dans leurs travaux; trois réagissent par des actions visant à mieux tirer profit du travail d'équipe.

Heures

« Moi, c'est entre 5 et 10 heures à peu près. C'est sûr que ça dépend des semaines. Des fois, j'ai des semaines plus chargées mais, en général, je fais au moins une heure de travaux après l'école et souvent dans mes pauses. Alors, ça monte assez vite. » 4F29+

« Moi, je dirais peut-être une quinzaine d'heures. Bien, j'utilise pas vraiment mes trous dans mon horaire mais le soir quand j'arrive chez nous. » 2F1+

« Je regarde ça puis je trouve ça immense parce que je travaille 30 heures par semaine en dehors des cours. Puis, dans le fond, moi, je me dis que l'école c'est dans la journée. Ça fait que de 8 à 4 je fais ce que j'ai à faire : je vais à mes cours, j'écoute dans mes cours. Ça fait que, quand j'arrive à l'extérieur des cours, j'en ai à peu près pour 3 à 5 heures maximum par semaine à consacrer à mes études. Dans le fond, je révise mes notes puis je fais le travail que j'ai à faire, point final. » 2F4+

Difficultés

« Bien, moi aussi philo, mais pas pour le résumé, plus comme le premier examen théorique qu'on a eu. J'étais là " Ah, mon Dieu, je comprends rien ". Ça m'intéressait pas. Je voulais rien savoir. Je ne voulais même pas mettre d'efforts dedans. Puis, en fait, ça a bien été. Ça fait que, là, j'aime un peu la philo. Ça fait que ça s'est réglé comme ça. » 5F3+

« Bien, moi, ce n'est pas vraiment une difficulté scolaire, c'est juste que la philosophie j'ai un peu de misère avec ça, dans le sens que ça m'intéresse pas. Je suis pas capable de me concentrer. Je passe quand même dans les 70 mais ça reste que c'est ma bête noire. J'ai de la misère, mettons que j'y vais à reculons, quand j'y vais je me traîne les pieds, faut que j'y aille. » 4F29+

« Bien, moi, je trouve qu'il y a moins de difficultés au cégep qu'au secondaire, personnellement, parce que j'ai plus d'intérêt dans toutes les matières. La philosophie, le seul moyen que j'ai de l'intérêt, c'est parce que je suis capable de bien lire les textes : c'est juste ça, j'ai pas de difficultés, alors je me dis que je peux m'en sortir avec ça, avec la lecture des textes. À part ça, j'ai pas vraiment de difficultés. Je me dis qu'il faut que j'étudie comme il faut si je veux passer et c'est tout. » 5F15+

« J'ai pas eu vraiment de difficultés, ça va bien. Des fois, il y a juste les travaux d'équipe; des fois, c'est obligatoire puis tu en as tout le temps qui font rien. Puis, c'est tout le temps les mêmes qui se tapent tout. Ça c'est un peu dur de s'arranger avec ça, des fois, mais c'est quand même pas trop pire [...]. Bien, je leur en ai parlé mais ça s'arrange quand même bien. Tu fais attention avec qui tu te mets, puis ça fonctionne. » 4F18+

Filles faibles

Les filles faibles disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 9,7 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les 16 élèves, trois consacrent 5 heures ou moins et neuf accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires. Plus de la moitié mentionnent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire; plus des trois quarts se consacrent au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Près du tiers éprouvent des difficultés en histoire, le quart en politique. Près de la moitié réagissent en recourant à des ressources extérieures, que ce soit les professeurs, les pairs ou la famille. Près du tiers d'entre elles réagissent en consacrant plus d'heures à l'étude et en mettant plus d'effort dans leurs travaux et leurs cours.

Heures

« C'est à peu près 20 heures à la maison : les devoirs, les études puis tout ça. Parce que j'ai besoin d'étudier beaucoup, moi, pour avoir une note ordinaire, je trouve. Je mets beaucoup de temps. » 5F29-

« Moi, je fais environ 10 à 15 heures par semaine. Moi aussi, c'est surtout dans mes pauses que je vais à la bibliothèque ou, sinon, le soir tout de suite après l'école je vais chez nous puis je fais tout le temps mes travaux. Puis la fin de semaine aussi, j'essaie d'en faire le plus possible. » 5F30-

« Moi, je dirais une dizaine, puis c'est souvent dans mes grosses pauses. Souvent, je n'en fais pas le soir à la maison. Puis c'est sûr que 10 heures c'est peut-être pas beaucoup, mais c'est parce que je ne suis pas du genre à m'attarder sur un devoir. » 4F55-

Difficultés

« Bien, il y en a eu plusieurs mais, plus particulièrement, moi, j'ai plus de misère en philo. Ça fait que quand je suis arrivée pour faire mon premier travail, là, j'étais pas sûre de comment qu'il fallait que je fasse ça, parce que c'est différent la manière de penser puis tout. Ça fait que, là, ma sœur – elle, elle l'a déjà fait – elle m'a aidée. Mais j'étais

pas sûre de moi. Mais ça a quand même été bien. Puis, c'est ça, des choses comme ça qu'on n'est pas habituée à faire. J'ai un peu de la misère aussi parce qu'ils prennent pas les présences, mais ça dérange pas quand tu manques. Moi, je suis là le plus possible mais, des fois, j'ai des petits écarts de conduite puis je viens pas à mon cours. C'est pour ça que j'ai un peu de la misère. Au début, je m'absentais souvent parce que c'était nouveau puis tout mais, là, j'essaie d'y aller à tous mes cours. » 4F47-

« Au cégep, la matière n'est pas beaucoup plus difficile qu'au secondaire, mais ils enlèvent beaucoup de points pour des petites affaires. Ça fait qu'il faut vraiment être précis puis avoir le sujet en main pour pouvoir l'écrire, l'expliquer à quelqu'un puis que ça aille bien. D'être en maîtrise de son sujet pour pouvoir réussir. » 5F25-

« Moi, j'ai eu beaucoup de difficulté en histoire parce qu'au secondaire j'avais poché le cours. Puis, j'arrive ici et j'ai encore de l'histoire. Ça fait que ça a toujours été une matière difficile parce que c'était du par cœur. Puis j'avais de la difficulté. Mais j'ai été voir mon prof puis il m'a donné des trucs comment étudier puis retenir. Puis, moi, c'est surtout en l'écrivant que je le retiens. Ça fait que mes notes, tous les points importants, je les retranscris puis, à un moment donné, ça rentre. » 5F30-

« Moi, je dirais que la plus grande difficulté que j'ai eue, c'est au milieu de la session, à cause que c'est là que j'ai comme réalisé qu'il faut que je travaille. Et puis j'avais une baisse de motivation parce que, veut veut pas, je suis dans des cours, je fais de la politique, je fais de l'histoire. Sauf que, moi, c'est plus un cours de psychologie que je veux avoir. Ça fait que, là, j'ai plein de cours cette session que je vois pas d'intérêt de les faire. Ça fait que j'ai comme perdu une petite motivation, sauf que, là, je l'ai retrouvée. Sauf que ma plus grosse difficulté que j'ai eue, c'est un soir que j'étudiais puis il était tard : puis je n'avais pas encore compris que, le soir, je n'étais pas fonctionnelle. » 4F59-

Convergences et divergences

Filles fortes et faibles convergent quant à la moyenne hebdomadaire d'heures consacrées aux activités scolaires, soit respectivement 10,4 et 9,7, les trois quarts effectuant leur travail scolaire la semaine plutôt que la fin de semaine. Le tiers d'entre elles partagent également les réactions de consacrer plus d'heures à l'étude et fournir plus d'efforts dans les travaux.

Les principales divergences sont les suivantes. Le quart des filles fortes et la moitié des filles faibles consacrent du temps au travail scolaire la fin de semaine. Quant aux divergences sur les difficultés éprouvées, le tiers des filles fortes mentionnent des difficultés en philosophie, en français et dans le travail en équipe, alors que le tiers des filles faibles indiquent l'histoire et le quart la politique. Quant aux réactions, le cinquième des filles fortes cherchent à mieux s'adapter au travail en équipe et la moitié des filles faibles affirment recourir à des ressources extérieures.

Hiver 2007

Filles fortes

Les filles fortes disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 6,6 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les 10 élèves, quatre consacrent 5 heures ou moins et trois accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires. Près du tiers disent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire, plus des trois quarts se consacrant au travail scolaire au cours de la semaine, durant les pauses entre les cours ou en soirée. Le lieu de travail se répartit

équitablement entre l'école et la maison. Sur les neuf qui ont répondu à cette question, quatre disent avoir changé positivement comparativement à la session précédente quant au nombre d'heures, trois autres mentionnant une diminution. La moitié disent éprouver des difficultés en méthodes quantitatives et aucune en français et en philosophie. Les filles fortes parlent peu de leurs réactions face aux difficultés. Toutefois, trois mentionnent faire appel aux amis.

« Peut-être trois, quatre heures. Légèrement plus quand il y a des travaux. » 4F3+

« Maximum quatre heures. Pour les examens, j'étudie mais les lectures et les exercices, je ne les fais pas. » 5F2+

« Environ une dizaine d'heures. C'est sûr que ça dépend si j'ai beaucoup d'examens, beaucoup de gros travaux à remettre. » 4F29+

« Environ huit heures. C'est pas beaucoup. » 4F19+

« C'est un bon quinze heures, quinze heures sûrement en dehors de l'école. Sinon, je fais mes lectures. Mais, en général, quand il n'y a pas d'examen, je ne fais pas grand-chose. » 2F3+

Filles faibles

Les filles faibles disent consacrer une moyenne hebdomadaire de 9 heures de travail à leurs activités scolaires en dehors des cours. Sur les neuf élèves, une consacre 5 heures ou moins, trois accordent 10 heures et plus à leurs activités scolaires et les cinq autres accordent entre 6 et 8 heures. Environ la moitié mentionnent travailler au cours de la fin de semaine sur le plan scolaire, six se consacrant au travail scolaire au cours de la semaine durant les pauses entre les cours et une seule en soirée. Le lieu de travail se répartit équitablement entre l'école et la maison. Comparativement à la session précédente, quatre prétendent consacrer un plus grand nombre d'heures au travail scolaire, par exemple sept heures et demie au lieu de deux. Par ailleurs, quatre filles faibles éprouvent de la difficulté en français, trois en politique et deux en psychologie. Pour les deux tiers d'entre elles, la réaction principale aux difficultés consiste à consulter le professeur.

« À peu près deux heures par soir que je fais mes devoirs. Sinon, on dirait qu'il y a comme une *overdose* puis je prends des *breaks*. Sinon, je n'assimile plus ce que je fais. Une douzaine d'heures par semaine. » 5F30-

« C'est environ quinze heures, environ deux ou trois heures chaque soir. Mais j'en rajoute aussi à la fin de semaine. » (4F1+)

« À peu près six heures dans mes travaux, puis tout ça. » 4F55-

Convergences et divergences

Filles fortes et faibles convergent sur le fait qu'environ la moitié d'entre elles déclarent consacrer plus d'heures au travail scolaire, comparativement à la session précédente. De plus, la plupart réalisent leurs activités scolaires au cours de la semaine plutôt que la fin de semaine. Sur tous les autres points, elles divergent. La moyenne hebdomadaire d'heures consacrées aux activités scolaires est de 6,6 heures pour les filles fortes et de 9 heures pour les filles faibles, le tiers des filles fortes indiquant consacrer moins d'heures au travail scolaire qu'à la session précédente. Le tiers des filles fortes mais la moitié des filles faibles disent travailler la fin de semaine à leurs

activités scolaires. La moitié des filles fortes affirment éprouver des difficultés en méthodes quantitatives, mais aucune en philosophie ou en français; quant aux filles faibles, la moitié indiquent français, le tiers politique et le quart psychologie. En termes de réactions, le tiers des filles fortes font appel aux amis et les deux tiers des filles faibles consultent le professeur.

Automne 2007

Lors de cette troisième session de la collecte des données, à l'automne 2007, nous avons modifié et élargi les questions sur le nombre d'heures consacré à l'étude. Au cours de l'entrevue, les élèves avaient à remplir un tableau sur le nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré et les activités sportives, culturelles ou sociales, et ce, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007. Ce tableau permettait d'avoir une idée du nombre d'heures consacrées au domaine scolaire (cours et activités scolaires) comparativement au domaine extra scolaire (travail rémunéré et activités sportives, culturelles ou sociales). Après avoir rempli leur tableau, chacune des élèves était invitée à réfléchir sur la répartition de ses heures dans la semaine, dans ces diverses activités, et à dire en quelques mots ce que cela lui suggérait concernant sa motivation aux études. Par ailleurs, les questions sur les difficultés et les réactions sont restées les mêmes qu'aux deux sessions précédentes.

Filles fortes

Pour près des deux tiers des 13 filles fortes, la répartition de leurs heures (voir tableau 4.7) leur suggère des propos positifs sur leur motivation aux études; en comparaison des deux sessions précédentes, près du tiers relèvent un nombre plus important d'heures consacrées aux activités scolaires et environ le tiers mentionnent que leur motivation a augmenté. Le nombre d'heures qu'elles déclarent pour les activités scolaires, en cette troisième session, est de 12,2 heures. Plus du tiers tiennent des propos négatifs : deux mentionnent le peu de place qu'elles accordent aux activités scolaires et trois d'entre elles avouent une faible motivation malgré un nombre d'heures élevé consacré aux activités scolaires, l'une d'elles évoquant le « blues de la troisième session ».

Sur les 13 filles fortes, trois disent éprouver des difficultés dans le cours de français et le même nombre dans celui d'économie; trois considèrent que les exigences sont élevées quant à la quantité et à la qualité des travaux. Sur les dix élèves qui ont élaboré sur les changements, en comparaison de la session précédente, sept affirment éprouver plus de difficultés à la session actuelle, soit plus de la moitié des 13 filles fortes, notamment quant à la somme de travail demandée et en ce qui a trait à l'adaptation au travail en équipe. Les deux points principaux qui ressortent de leurs réactions face aux difficultés, chacun pour trois d'entre elles, sont les suivants : faire appel à des ressources extérieures, notamment consulter le professeur, et mieux s'adapter au travail en équipe.

« Moi, je remarque que mes études ça passe pas tout le temps en premier. Je travaille bien sous pression, je vais toujours faire à temps mais je ne veux pas nécessairement me prendre d'avance. Si je regarde les comparaisons, je ne passe pas vraiment de temps sur mes études. » 5F15+

« Pour les activités scolaires, ça n'a pas vraiment changé au cours de cette session. Mais c'est sûr que cette session-ci, je dirais que je mets plus d'heures parce que je trouve que la session est beaucoup plus exigeante : des travaux de session, il y en a beaucoup plus. » 4F3+

« La motivation n'est pas là. je le fais un peu par orgueil. Je sais que si je commence à mettre moins d'heures, je vais en mettre de moins en moins et, à un moment donné, je vais en mettre zéro. Je sais qu'il faut que je me botte les fesses. » 4F18+

« Si c'était quelqu'un d'autre qui regardait ce tableau, on dirait que je suis motivée. Mais parce que je sais que c'est moi qui les fais, et je suis dans ma peau, je sais très bien que j'ai le *blues* de la troisième session. À voir les heures que je fais, je me demande comment j'arrive. » 4F16+

TABLEAU 4.7

Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007, tel qu'il est estimé par les filles fortes à l'automne 2007 (n = 13)

	COURS	ACTIVITÉS SCOLAIRES	TRAVAIL RÉMUNÉRÉ	ACTIVITÉS SPORTIVES, CULTURELLES OU SOCIALES
AUTOMNE 2006				
Moyenne	23,6	9,4	10,2	11,5
Écart type	2,1	8,4	8,2	6,9
Minimum-maximum	19-27	2,5-27	0-23	4-25
HIVER 2007				
Moyenne	24,4	10,3	13,0	11,5
Écart type	2,2	8,2	7,8	6,7
Minimum-maximum	20-27	3-30	0-25	2-25
AUTOMNE 2007				
Moyenne	23,5	12,2	14,9	13,1
Écart type	2,6	8,4	7,8	7,4
Minimum-maximum	18-27	2-30	0-25	4-25

Filles faibles

La répartition des heures (voir tableau 4.8) suggère à cinq des sept filles faibles des propos positifs sur leur motivation aux études. Comparé aux sessions précédentes, quatre mettent en relief le fait qu'elles consacrent un nombre plus important d'heures aux activités scolaires et deux se disent beaucoup plus motivées. Le nombre d'heures qu'elles déclarent pour les activités scolaires, en cette troisième session, est de 11,7 heures. Les deux qui expriment des propos négatifs déclarent ne pas être motivées, l'une d'entre elles spécifiant que sa motivation est absente malgré un bon nombre d'heures d'étude. Sur les sept filles faibles, trois mentionnent éprouver des difficultés en français écrit et trois dans des cours de la formation spécifique soit, respectivement, mathématiques, économie et Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Par rapport à la session précédente, trois d'entre elles disent constater des changements négatifs et deux indiquent des changements positifs. Les réactions mentionnées

touchent deux types d'actions, chacun pour trois d'entre elles : le recours à des ressources extérieures, telles que la fréquentation du centre d'aide en français et la consultation des professeurs, et l'adaptation aux études collégiales, comme le fait de fournir plus d'efforts ou de se fixer des objectifs de réussite plus limités.

« Puis, cette année, j'ai 19 heures de cours seulement parce que j'ai étalé mes sessions. J'évalue à deux fois plus pour mes travaux scolaires et je travaille 22 heures par semaine. Ça joue aussi. C'est pas mal ça. D'après moi, je suis beaucoup plus motivée cette session-ci que les autres. » 4F66-

« Mais, présentement, j'ai 19 heures de cours, ce qui est pas mal moins. J'utilise environ 11 heures d'étude par semaine, ce que je trouve assez parce que je ne suis pas capable de rester trop longtemps, moi, assise à étudier. » 4F51-

« Que je travaille beaucoup puis que je fais plus de choses que d'aller à l'école puis étudier. Je pense que la minute que je suis en dehors du cégep, c'est sûr que je travaille, que je sors ou que je fais autre chose. Je ne suis pas portée à étudier beaucoup, à part quand je sais que j'ai un examen qui s'en vient [...]. La motivation aux études n'est pas vraiment là, j'ai plus la tête ailleurs qu'à l'école. » 5F31-

« Mon tableau dit que je n'ai plus de temps pour le reste de ma vie puis que je fais juste étudier cette session-ci. J'ai l'impression que si je n'étudie pas, je ne réussis pas. Ou je ne réussis pas à avoir les notes que je me fixe dans ma tête, parce que je vois que l'université s'en vient et je veux avoir les meilleures notes possible pour pouvoir m'assurer une place. Je l'accepte mais ça fait pas mon bonheur nécessairement, il faut que je fasse des compromis puis ça me déçoit, c'est vrai. Je ne sais pas si on peut appeler ça de la motivation, mais je me donne des coups de pied au cul pour étudier. Ça ne me plaît pas nécessairement mais je le fais. » 5F25-

TABLEAU 4.8

Nombre d'heures approximatif par semaine pour les cours, les activités scolaires, le travail rémunéré, et les activités sportives, culturelles ou sociales, au cours des sessions automne 2006, hiver 2007 et automne 2007 tel qu'il est estimé par les filles faibles à l'automne 2007 (n = 7)

	COURS	ACTIVITÉS SCOLAIRES	TRAVAIL RÉMUNÉRÉ	ACTIVITÉS SPORTIVES, CULTURELLES OU SOCIALES
AUTOMNE 2006				
Moyenne	22,6	8,0	16,0	23,5
Écart type	1,6	2,5	4,7	19,8
Minimum-maximum	20-24	5-10	8-22,5	4,5-60
HIVER 2007				
Moyenne	21,1	7,9	24,2	25,0
Écart type	4,5	4,1	8,3	17,3
Minimum-maximum	13-25	5-15	16-40	10-60
AUTOMNE 2007				
Moyenne	19,0	11,7	17,6	25,9
Écart type	4,3	8,7	6,7	25,9
Minimum-maximum	12-25	3-30	10-30	6-80

Convergences et divergences

Filles fortes et faibles consacrent un nombre comparable d'heures aux activités scolaires, soit respectivement 12,2 et 11,7 heures. La plupart d'entre elles émettent des propos positifs sur la répartition des heures de travail scolaire. Le tiers des filles fortes et deux des sept filles faibles mentionnent avoir une motivation plus grande qu'à la session précédente; toutefois, le quart des filles fortes et deux des sept filles faibles disent avoir une faible motivation. En cette troisième session, la moitié des filles fortes affirment éprouver plus de difficultés et trois des sept filles faibles dénotent des changements négatifs quant à leurs difficultés.

Les deux sous-groupes diffèrent sur les autres points abordés. Le tiers des filles fortes mais quatre des sept filles faibles déclarent accorder plus d'heures au travail scolaire, comparativement à la session précédente. Le quart des filles fortes disent éprouver des difficultés en français et trois des sept filles faibles en français écrit. Le quart des filles fortes mentionnent des difficultés en économie et, de manière générale, face aux exigences élevées dans les travaux. De plus, trois des sept filles faibles relèvent des difficultés dans des cours de la formation spécifique; deux d'entre elles évaluent que les changements sont positifs en ce qui concerne les difficultés éprouvées, comparativement à la session précédente. Quant aux réactions aux difficultés, le quart des filles fortes et trois des sept filles faibles disent recourir à des ressources extérieures. Le quart des filles fortes visent une meilleure adaptation au travail d'équipe, alors que trois des sept filles faibles mentionnent une adaptation aux études collégiales.

Le tableau 4.9 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Persévérance ».

TABLEAU 4.9
Synthèse des résultats pour la composante « Persévérance »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTES (F+)			
Répartition	Moyenne 10,4 heures Semaine 3/4, fin de semaine 1/4	Moyenne : 6,6 heures Plus d'heures 2/5 Moins d'heures 1/3 Semaine 3/4, fin de semaine 1/3	Moyenne : 12,2 heures Propos positifs 2/3 Plus d'heures 1/3 Motivation plus grande 1/3 Propos négatifs 1/3 Faible motivation 1/4
Difficultés	Philosophie 1/3, français 1/3, travail en équipe 1/3	Philosophie : aucune, français : aucune, méthodes quantitatives 1/2	Français 1/4, économie 1/4 Exigences élevées dans travaux 1/4 Plus de difficultés 1/2
Réactions	Plus d'heures d'étude 1/3 Plus d'efforts dans travaux 1/3 Adaptation au travail en équipe 1/5	Faire appel aux amis 1/3	Recours à ressources extérieures 1/4 Meilleure adaptation au travail d'équipe 1/4
FAIBLES (F-)			
Répartition	Moyenne : 9,7 heures Semaine 3/4, fin de semaine 1/2	Moyenne : 9 heures Plus d'heures 1/2 Semaine 2/3, fin de semaine 1/2	Moyenne : 11,7 heures Propos positifs 5/7 Plus d'heures 4/7 Motivation beaucoup plus grande 2/7 Propos négatifs 2/7 Faible motivation 2/7
Difficultés	Histoire 1/3, politique 1/4	Français 1/2, politique 1/3, psychologie 1/4	Français écrit 3/7 Cours de formation spécifique 3/7 Changements positifs 2/7 Changements négatifs 3/7
Réactions	Recours à ressources extérieures 1/2 Plus d'heures d'étude 1/3 Plus d'efforts dans travaux 1/3	Consultation du professeur 2/3	Recours à ressources extérieures 3/7 Adaptation aux études collégiales 3/7

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
CONVERGENCES			
Répartition	Moyenne : 10,4 heures F+; 9,7 heures F- Semaine 3/4 F+; 3/4 F-	Plus d'heures 2/5 F+; 1/2 F- Semaine 3/4 F+; 2/3 F-	Moyenne : 12,2 heures F+; 11,7 heures F- Propos positifs 2/3 F+; 5/7 F- Motivation plus grande 1/3 F+; 2/7 F- Propos négatifs 1/3 F+; 2/7 F- Faible motivation 1/4 F+; 2/7 F-
Difficultés			Plus de difficultés 1/2 F+ Changements négatifs 3/7 F-
Réactions	Plus d'heures d'étude 1/3 F+; 1/3 F- Plus d'efforts dans travaux 1/3 F+; 1/3 F-		
DIVERGENCES			
Répartition	Fin de semaine 1/4 F+, 1/2 F-	Moyenne 6,6 heures F+, 9 heures F- Moins d'heures 1/3 F+ Fin de semaine 1/3 F+, 1/2 F-	Plus d'heures 1/3 F+, 4/7 F-
Difficultés	Philosophie 1/3 F+, français 1/3 F+, travail en équipe 1/3 F+ Histoire 1/3 F-, politique 1/4 F-	Philosophie : aucune F+; français : aucune F+; méthodes quantitatives 1/2 F+ Français 1/2 F-, politique 1/3 F-, psychologie 1/4 F-	Français 1/4 F+; français écrit 3/7 F- Économie 1/4 F+ Exigences élevées dans travaux 1/4 F+ Cours de formation spécifique 3/7 F- Changements positifs 2/7 F-
Réactions	Adaptation au travail en équipe 1/5 F+ Recours à ressources extérieures 1/2 F-	Faire appel aux amis 1/3 F+ Consultation du professeur 2/3 F-	Recours à ressources extérieures 1/4 F+; 3/7 F- Meilleure adaptation au travail d'équipe 1/4 F+ Adaptation aux études collégiales 3/7 F-

Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16

Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9

Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.4.3 Engagement cognitif à accomplir une activité

Cette composante, l'engagement cognitif à accomplir une activité, était abordée sous l'angle des stratégies que les élèves utilisent personnellement pour apprendre et pour comprendre ce qui leur est enseigné : il leur était demandé de décrire les stratégies qui sont les plus efficaces pour elles et celles qu'elles utilisent le plus fréquemment. Nous les avons classées en deux catégories : les stratégies utilisées en classe et celles appliquées en dehors de la classe.

Automne 2006

Filles fortes

La stratégie utilisée en classe par sept des 17 filles fortes est celle de la prise de notes, quatre mentionnant l'écoute attentive. En dehors de la classe, la stratégie mentionnée par la moitié des filles fortes est la lecture, en particulier celle des notes, avec quelques considérations sur la manière de lire, comme lire deux fois ou surligner. Plus précisément, six d'entre elles mentionnent l'utilisation de l'écriture, par exemple pour rapporter un passage important tiré du manuel ou afin d'être capable de mémoriser; trois spécifient qu'elles retranscrivent leurs notes de cours. Il est à noter qu'aucune d'entre elles ne mentionne la consultation du professeur. Près de la moitié des filles fortes présentent quatre stratégies d'étude pour s'approprier la matière d'une manière active : étude seule ou discussion de la matière, pour quatre d'entre elles, méthode de questions-réponses ou étude à deux pour trois d'entre elles. Une variété d'autres stratégies utilisées en dehors de la classe, telle l'application de moyens reliés à la mémorisation ou à la visualisation, sont présentées par le tiers des filles fortes.

« Moi, je fais quelque chose de vraiment débile : je recopie toutes les notes. Mais pas dans tout, là. Mais, comme en histoire, hier, j'ai passé toute la journée à recopier mes notes. Puis ça rentre parce que je visualise. » 5F3+

« Bien, moi, en classe j'ai une très grande concentration. Ça fait que ça m'aide déjà à comprendre puis à bien retenir. Si j'ai bien écouté le cours, étudier une fois mes notes, ça va bien aller. En tout cas, à date, ça va bien. Je me parle toute seule en étudiant. Je me pose des questions. Je me l'explique à moi-même, tout fort, puis ça va super bien. » 5F1+

« Moi, souvent ce que je fais, je vais trouver quelqu'un – mettons, un de mes amis qui a de la difficulté – et je vais dire " Ok, assis-toi. Je vais t'expliquer c'est quoi la romanisation. " Puis, là, admettons je lui explique. Puis, là, ça va bien. Puis là il fait " Ok ", " C'est beau, tu comprends ". Puis, là, je suis là " Oui mais attends, il faut que je t'explique genre comment Athènes ça marchait ". Puis là, en l'expliquant – souvent, je ne comprenais pas moi-même – puis là en essayant d'expliquer : " Ah oui ". Là, je faisais des liens puis j'arrivais puis, là, ça rentrait bien. Ce n'est pas vraiment important si l'autre comprend mais, moi, ça m'aide. » 5F3+

« Je trouve que la meilleure façon d'apprendre c'est d'en discuter, d'en parler avec quelqu'un. Comme je reviens toujours à l'histoire : on dirait que d'en parler avec quelqu'un, ça va rester naturellement dans la tête. Tu auras même pas besoin de l'apprendre par cœur, à le relire et le relire : ça va juste être un fait dans ta tête et ça va rester ancré là tout le temps. Moi, ce serait d'en discuter que je trouve le meilleur. » 5F15+

« Bien, moi, ça va surtout être l'étude en équipe, dans le fond en équipe de deux. S'il y a un fait que tu comprends pas, bien, tu peux demander à l'autre personne à côté de t'expliquer qu'est-ce que tu comprends pas et vice versa dans le fond. » 4F19+

« Je réécris beaucoup, en fait, mes notes. Quand les professeurs parlent puis tout ça, ils donnent des exemples. Des fois, ça je les écris beaucoup. Ça m'aide à comprendre puis, comme elle disait, des fois quand j'étudie avec les manuels, j'écris tout qu'est-ce qui est important. En fait, j'écris pas mal tout le temps. Puis, c'est ça qui m'aide à retenir. » 4F18+

« Bien, moi, je prends des notes quand le professeur parle. Admettons mon prof d'histoire a tout le temps son espèce de *PowerPoint* que tu transcris. Mais, admettons que j'ai fini, puis je l'écoute puis il dit de quoi que je n'ai pas noté puis que je pense qui est important, ou qui se relie à quelque chose, je vais l'écrire. Je fais beaucoup de flèches. Moi, je suis vraiment schématisée avec des flèches, c'est vraiment ma prise de notes, les jeux de couleurs. C'est de même que je suis capable d'apprendre. Puis, moi, je mémorise par cœur, mettons. Puis quand je fais mon examen, moi, je revois ma feuille puis je me dis : " C'est vrai, ça c'est écrit en bas puis ça c'est écrit là ". Ça fait que je suis capable de le faire, je suis vraiment visuelle. » 5F9+

Filles faibles

Au sujet des stratégies utilisées en classe, plus du tiers des 16 filles faibles évoquent l'écoute en classe et la même proportion la prise de notes. Quant aux stratégies utilisées en dehors de la classe, près des deux tiers disent relire leurs notes et près du tiers affirment réécrire leurs notes de cours. Environ le quart disent consulter le professeur pour mieux comprendre la matière. Près des deux tiers des filles faibles présentent diverses autres stratégies pour s'appropriier la matière d'une manière active, chaque élément reflétant la pratique d'une ou de deux d'entre elles : utiliser la logique, faire des exercices, mettre l'accent sur les points importants, utiliser le par cœur pour les termes disciplinaires ou, encore, présenter la matière à une autre personne.

« Moi, lire dans un livre ça m'aide pas vraiment à comprendre parce que je trouve ça un peu ennuyeux. Mais si c'est quelqu'un qui me l'explique, je vais peut-être mieux comprendre. » 4F47-

« Tandis que, moi, c'est plus du par cœur parce que même si je comprends le principe, je ne serais pas nécessairement capable de l'expliquer mettons sur papier quand ils vont me demander de l'expliquer. Ça fait qu'il faut que je sache les mots. » 4F66-

« Bien, moi, c'est surtout relire mes notes parce que j'ai de la misère avec le par cœur. Donc, moi aussi, je mets tout le temps des surligneurs sur qu'est-ce qui est important. Je relis mes notes. Je les retranscris. Puis si j'ai de la difficulté, bien je vais poser des questions au prof après le cours. » 5F30-

« Moi, je mets beaucoup de couleurs quand j'écris. Parce que je trouve que ça m'aide à me repérer. Une telle couleur va dire que ça c'est plus important. Je vais mettre des étoiles dans une marge. Ou mettons quand le prof dit : " Ça c'est important pour l'examen ", je vais marquer " examen " à côté. Je vais souvent relire vite vite mes notes, juste pour me rafraîchir la mémoire ou, si vraiment je ne comprends pas, je vais aller voir le prof. » 5F31-

« Bien, veut veut pas, il faut que tu écoutes très bien en classe, si tu veux bien comprendre. Puis tu poses des questions quand tu ne comprends pas. Moi, qu'est-ce que

je fais dans mes notes, je marque pas mal tout qu'est-ce que le prof dit. Tu sais, j'oublie rien parce que je sais que je vais l'oublier plus tard. Sinon, je relis mes notes quand c'est l'examen. Puis, si j'ai le temps, je les retranscris. Puis ça va bien pour apprendre, je trouve. Je les comprends. Puis ça va bien. C'est vraiment de la logique dans le fond. T'apprends pas par cœur. T'essaies de comprendre. Si tu comprends, bien c'est beau, tu sais. » 4F50-

« Je dirais, bien, l'écoute en classe. Ça dépend, là. Mais pour mieux comprendre, je dirais que souvent j'en parle avec une personne avec qui je suis. Si je comprends pas, j'en parle avec quelqu'un qui est dans mon cours. Puis, on essaie de s'entraider un peu si on a de la difficulté. Sinon, c'est sûr les notes, bien les relire ça aide aussi. Mais c'est plus ça pour comprendre : j'en parle avec quelqu'un. » 4F55-

« Moi, vu que je suis vraiment lunatique, pour m'aider à rester attentive en classe, j'essaie de participer, dire des commentaires ou des questions. Puis quand je relis mes notes ou que je fais de la lecture – mettons que j'ai un livre à lire ou un article – bien je lis à voix haute, comme ça ça m'aide à rester dans ma lecture parce que, sinon, il faut que je relise la même phrase huit fois. » 4F56-

Convergences et divergences

En ce qui concerne les stratégies utilisées en classe, le quart des filles fortes et le tiers des filles faibles mentionnent l'écoute attentive, et la prise de notes est nommée par les deux cinquièmes des filles fortes et le tiers des filles faibles.

Les deux sous-groupes divergent sur les aspects relatifs aux stratégies utilisées en dehors de la classe. La moitié des filles fortes et les deux tiers des filles faibles mentionnent la lecture des notes et le tiers des filles fortes affirment avoir recours à l'écriture. Le cinquième des filles fortes et le tiers des filles faibles disent réécrire les notes. Quant à la consultation du professeur, c'est une stratégie utilisée par le quart des filles faibles mais par aucune fille forte. Le quart des filles fortes mentionnent l'étude seule et la discussion de la matière; le cinquième d'entre elles affirment utiliser la procédé de questions-réponses ainsi que l'étude à deux. Enfin, le tiers des filles fortes et les deux tiers des filles faibles mentionnent une variété d'autres stratégies.

Hiver 2007

Filles fortes

La stratégie utilisée en classe par six des 10 filles fortes est celle de la prise de notes, effectuée d'une façon claire et méthodique, parfois avec des ajouts personnels; cinq d'entre elles mentionnent également l'écoute attentive. En dehors de la classe, la stratégie nommée par huit des 10 filles fortes est la lecture, en particulier celle des notes. L'écriture est mentionnée par quatre d'entre elles, deux retranscrivant la totalité des notes et les deux autres écrivant seulement les points importants. Parmi les autres stratégies pour s'approprier la matière d'une manière active, cinq disent expliquer la matière ou en discuter avec quelqu'un d'autre, et deux indiquent qu'elles se parlent tout haut en se redisant des phrases ou en répondant à des questions qu'elles se formulent sur la matière d'examen. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, six n'indiquent aucun changement et deux relèvent une amélioration.

« Je fais pas mal mes lectures parce que souvent cela m'aide. Je trouve que t'arrives dans le cours et t'as déjà une idée de qu'est-ce qu'il va te parler. On dirait que ça clique plus puis, là, tu comprends. » 4F3+

« En classe, j'écoute vraiment attentivement le professeur, ça m'aide énormément. J'ai l'impression que quasiment toute mon étude est faite juste en écoutant. » 5F1+

« J'en parle aussi aux autres. Ça m'aide d'en parler avec d'autre monde. N'importe qui, comme ma mère. Ça me reste plus dans la tête quand j'en parle plus avec d'autres personnes. » 5F2+

« Pour moi, la meilleure solution que j'ai trouvée, c'est dans le fond de mettre la logique dans les idées pour mieux les retenir, plutôt que de les apprendre par cœur. Parce que des mots ça s'oublie vite mais, si tu comprends, c'est clair que tu ne l'oublies pas. » 2F5+

« Je me redis les phrases et, aussi, je me mets comme à la place du professeur. Je me dis " Ok, qu'est-ce que je pourrais me poser comme question si j'étais un professeur? ". Puis, là, je regarde puis j'essaie de répondre aux questions d'un autre point de vue si on veut. » 4F29+

« Quand quelqu'un a de la misère, je vais lui réexpliquer puis ça va m'aider à recomprendre la matière. Dans le fond, tout le temps revenir à la même matière pour être certaine que j'ai bien compris. » 4F19+

« Tu l'expliques à quelqu'un [...]. Le dire dans mes mots. Dans le fond, ça fait un peu une synthèse de qu'est-ce que j'ai appris. » 2F3+

« Puis le dernier moyen, c'est " je lis ". Parce que quand je lis, je me rappelle beaucoup de qu'est-ce que je lis tout le temps. Alors, je m'arrange pour faire toutes mes lectures. Comme ça, j'ai déjà comme le savoir en moi, il faut juste qu'il sorte. » 5F15+

Filles faibles

Dans ce sous-groupe, quatre des neuf filles faibles mentionnent l'écoute attentive, et la même proportion la prise de notes, comme stratégies utilisées en classe. Quant aux stratégies utilisées en dehors de la classe, les neuf disent relire leurs notes, trois d'entre elles spécifiant que la seule lecture est insuffisante pour une bonne rétention de la matière. Trois d'entre elles mentionnent la réécriture des notes au complet, une l'étude avec un élève du cours et une autre la consultation de ceux qui ont déjà suivi les cours, comme autres stratégies utilisées. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, quatre n'indiquent aucun changement alors que quatre autres affirment s'être améliorées, notamment en faisant plus d'étude ou en créant des liens pour une meilleure rétention de la matière.

« Ou, des fois, je vais demander à du monde qui ont déjà fait les cours, parce qu'il y en a beaucoup qui ont déjà fait mes cours. Puis, je leur demande des conseils. » (4F1+)

« J'ai pas vraiment comme de trucs mais c'est sûr que quand il y a un *PowerPoint* en avant, je prends tout ce qui est écrit dessus. Puis j'en rajoute des notes pour me comprendre, moi, ce que le prof a rajouté dessus. » 4F59-

« Ma stratégie pour étudier, ça serait d'étudier avec quelqu'un qui est dans le même cours que moi. Mais de lui poser des questions. Ça, ça m'aide. On dirait que j'apprends plus vite quand c'est moi qui la fais étudier que quand c'est le contraire. » 4F55-

« C'est plus écouter, faire des liens puis réécrire. » 4F80-

« J'écris ce qui est sur le *PowerPoint* ou ce que le prof dit. C'est pas mal tout. J'ai pas nécessairement de truc particulier. » 4F66-

« D'abord, les notes de cours je les retape à l'ordinateur au complet. » 5F25-

Convergences et divergences

La moitié des filles fortes et plus des deux cinquièmes des filles faibles mentionnent l'écoute attentive comme stratégie utilisée en classe. Les deux sous-groupes divergent sur les points suivants. Les trois cinquièmes des filles fortes et environ les deux cinquièmes des filles faibles indiquent la prise de notes comme stratégie utilisée en classe. Quant à la lecture des notes de cours, cette stratégie est évoquée par les quatre cinquièmes des filles fortes mais par les neuf filles faibles, soit la totalité de ces dernières. Les deux cinquièmes des filles fortes indiquent l'écriture, la moitié la discussion de la matière et le cinquième se parler tout haut. La réécriture des notes est mentionnée par le cinquième des filles fortes et par le tiers des filles faibles. Le tiers des filles faibles estiment que la lecture seule est une stratégie insuffisante pour la rétention de la matière. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, les trois cinquièmes des filles fortes n'indiquent aucun changement et le cinquième affirme s'être améliorées, alors que les deux cinquièmes des filles faibles ne notent aucun changement et la même proportion rapportent une amélioration.

Automne 2007

Filles fortes

La stratégie utilisée en classe, telle qu'elle est rapportée par huit des 13 filles fortes, soit près des deux tiers, est celle de la prise de notes; par ailleurs, quatre d'entre elles pratiquent l'écoute attentive. En dehors de la classe, la stratégie mentionnée par neuf des 13 filles fortes, soit plus des deux tiers, est la lecture des notes, quatre d'entre elles spécifiant la relecture des notes la veille de l'examen. Parmi les autres stratégies pour s'appropriier la matière d'une manière active, l'écriture en est une choisie par six filles fortes, soit près de la moitié, trois d'entre elles disant toutefois éviter de recopier les notes car elles jugent ce procédé long et pas réellement efficace; deux filles fortes mentionnent également le fait d'expliquer la matière à d'autres personnes ou d'en discuter avec elles. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, dix n'indiquent aucun changement et trois autres notent une amélioration telle que prendre de l'avance dans leur étude.

« L'écriture, je trouve que ça aide et avec plein de couleurs c'est plus beau, plus motivant à étudier [...]. Je fais les exercices, ça aide aussi pour plus comprendre. » 5F5+

« Je marche par mots clés, je me fais des documents, surtout des mots clés, des abréviations. Beaucoup de surligneurs puis beaucoup de couleurs. Je comprends bien [...]. J'avais moins de trucs, moins d'abréviations. Plus ça va, plus on a d'expérience au cégep. On en apprend. » 5F15+

« Par rapport aux notes de cours, je mets beaucoup de couleurs, c'est vraiment structuré. Parce qu'après ça, quand j'étudie, je vois que c'est plus facile et c'est plus encourageant que des notes qui sont toutes de la même couleur. » 4F1+

« Moi, ça va être beaucoup de voir le prof. J'ai une mémoire visuelle. Je sais que ça aide beaucoup. » 2F3+

« J'ai tendance à expliquer aux autres des trucs logiques. Faut que je le verbalise. Je sais que je suis plus prête en l'ayant expliqué à quelqu'un qu'en ayant juste relu mes notes. » 5F3+

« Je me parle à voix haute, je me raconte la matière. Quand il y a des mots clés, pour une définition par exemple, je les surligne puis, avec ces mots clés, j'essaie de les retenir [...]. En classe, j'essaie d'être vraiment attentive, c'est déjà une bonne étude de faite. » 5F1+

« Parler de la matière avec d'autres, ça rentre plus. Des fois, ils apportent un côté nouveau que tu n'avais pas compris. Ça aide à comprendre. » 5F2+

« Puis en maths, c'est surtout de faire beaucoup d'exercices; c'est en en faisant qu'il y a des trucs que je comprends que je ne comprenais pas avant. » 2F1+

Filles faibles

À titre de stratégies utilisées en classe, cinq des sept filles faibles mentionnent la prise de notes et quatre l'écoute attentive. Quant aux stratégies utilisées en dehors de la classe, quatre disent relire leurs notes et cinq réécrire leurs notes, trois spécifiant une reformulation ou une synthèse. Parmi les autres stratégies pour s'appropriier la matière d'une manière active, deux affirment se poser des questions pour réviser la matière, une réaliser des schémas en histoire et une autre faire des exercices en mathématiques. Quant aux stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, deux n'indiquent aucun changement alors que les cinq autres affirment s'être améliorées, notamment dans leur méthode de prise de notes ou de lecture.

« Puis, je faisais d'autres phrases dans mes mots à moi pour que, moi, je sois capable de comprendre ce que le prof voulait dire, mais dans mes mots à moi. Je retranscrivais. » 5F30-

« Lire mes lectures obligatoires, ensuite ressortir les points qui sont vraiment importants et les retranscrire [...]. Parce que j'ai l'impression que c'est pas juste en le lisant qu'on peut apprendre quelque chose. Il faut vraiment le réécrire et que ça entre en mémoire. Moi, c'est vraiment comme ça, écrire tout le temps. » 4F51-

« Il y a des questions à la fin de chaque chapitre, je les fais avant l'examen. C'est efficace parce que j'étudie moins, puis j'ai des meilleures notes. » 5F31-

Convergences et divergences

Les deux tiers des filles fortes et cinq des sept filles faibles disent adopter la prise de notes à titre de stratégie en classe. Quant aux stratégies semblables adoptées en dehors de la classe, les deux tiers des filles fortes et quatre des sept filles faibles mentionnent la lecture; par ailleurs, la moitié des filles faibles déclarent avoir recours à l'écriture et trois des sept filles faibles au résumé.

Les deux sous-groupes divergent sur tous les autres points abordés. Quant aux stratégies en classe, le tiers des filles fortes mais quatre des sept filles faibles mentionnent l'écoute attentive; le quart des filles faibles font également référence à la présence en classe. Les différences sur les stratégies en dehors de la classe sont les suivantes. Chez les filles fortes, le tiers disent relire leurs notes de cours la veille de l'examen, le quart éviter de recopier les notes et le sixième

discuter la matière. Chez les sept filles faibles, cinq d'entre elles évoquent la réécriture des notes et deux le procédé de questions-réponses. En ce qui concerne les stratégies utilisées, comparativement à la session précédente, les trois quarts des filles fortes, mais deux des sept filles faibles, n'indiquent aucun changement; le quart des filles fortes, mais cinq des sept filles faibles, rapportent une amélioration.

Le tableau 4.10 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Engagement cognitif à accomplir une activité ».

TABLEAU 4.10
Synthèse des résultats pour la composante « Engagement cognitif à accomplir une activité »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
<p>FORTES (F+)</p> <p>En classe</p> <p>En dehors</p>	<p>Écoute attentive 1/4 Prise de notes 2/5</p> <p>Lecture 1/2 Écriture 1/3 Réécriture des notes 1/5 Consultation du professeur : aucune Étude seule 1/4 Questions-réponses 1/5 Discussion de la matière 1/4 Étude à deux 1/5 Autres stratégies variées 1/3</p>	<p>Écoute attentive 1/2 Prise de notes 3/5</p> <p>Lecture 4/5 Écriture 2/5 Réécriture des notes 1/5 Discussion de la matière 1/2 Se parler tout haut 1/5</p> <p>Aucun changement 3/5 Amélioration 1/5</p>	<p>Écoute attentive 1/3 Prise de notes 2/3</p> <p>Lecture 2/3 Relecture des notes la veille de l'examen 1/3 Écriture 1/2 Éviter de recopier notes 1/4 Discussion de la matière 1/6</p> <p>Aucun changement 3/4 Amélioration 1/4</p>
<p>FAIBLES (F-)</p> <p>En classe</p> <p>En dehors</p>	<p>Écoute attentive 1/3 Prise de notes 1/3</p> <p>Lecture 2/3 Réécriture des notes 1/3 Consultation du professeur 1/4 Autres stratégies variées 2/3</p>	<p>Écoute attentive 2/5 Prise de notes 2/5</p> <p>Lecture 9/9 Lecture insuffisante pour rétention 1/3 Réécriture des notes 1/3</p> <p>Aucun changement 2/5 Amélioration 2/5</p>	<p>Écoute attentive 4/7 Prise de notes 5/7 Présence aux cours 1/4</p> <p>Lecture 4/7 Réécriture des notes 5/7 Résumé 3/7 Questions-réponses 2/7</p> <p>Aucun changement 2/7 Amélioration 5/7</p>
<p>CONVERGENCES</p> <p>En classe</p> <p>En dehors</p>	<p>Écoute attentive 1/4 F+; 1/3 F- Prise de notes 2/5 F+; 1/3 F-</p>	<p>Écoute attentive 1/2 F+; 2/5 F-</p>	<p>Prise de notes 2/3 F+; 5/7 F-</p> <p>Lecture 2/3 F+; 4/7 F- Écriture 1/2 F+; résumé 3/7 F-</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
DIVERGENCES			
En classe		Prise de notes 3/5 F+, 2/5 F-	Écoute attentive 1/3 F+; 4/7 F- Présence aux cours 1/4 F-
En dehors	Lecture 1/2 F+; 2/3 F- Écriture 1/3 F+ Réécriture des notes 1/5 F+; 1/3 F- Consultation du professeur : aucune F+; 1/4 F- Étude seule 1/4 F+ Questions-réponses 1/5 F+ Discussion de la matière 1/4 F+ Étude à deux 1/5 F+ Autres stratégies variées 1/3 F+; 2/3 F-	Lecture 4/5 F+; 9/9 F- Écriture 2/5 F+ Réécriture des notes 1/5 F+; 1/3 F- Discussion de la matière 1/2 F+ Se parler tout haut 1/5 F+ Lecture insuffisante pour rétention 1/3 F- Aucun changement 3/5 F+; 2/5 F- Amélioration 1/5 F+; 2/5 F-	Relecture des notes la veille de l'examen 1/3 F+ Éviter de recopier notes 1/4 F+ Réécriture des notes 5/7 F- Discussion de la matière 1/6 F+ Questions-réponses 2/7 F- Aucun changement 3/4 F+; 2/7 F- Amélioration 1/4 F+; 5/7 F-
	Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16	Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9	Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

4.4.3 Performance

À chacune des trois premières sessions, la composante « Performance » était examinée en questionnant les élèves sur ce qu'elles avaient à dire à propos de leurs résultats scolaires depuis le début de la session. Les réponses ont été classées en deux catégories, soit les propos positifs et les propos négatifs, en mettant en relief la réaction globale et, pour la minorité qui les ont mentionnés, les causes attribuées et les changements à apporter.

De plus, aux sessions hiver 2007 et automne 2007, il leur était demandé de faire un bilan personnel de la session précédente, en spécifiant de quoi elles étaient satisfaites ou insatisfaites et en en donnant les raisons.

Automne 2006

Filles fortes

Dans ce sous-groupe, 14 des 17 filles fortes émettent des propos positifs quant à leur performance depuis le début de la session, elles expriment de la satisfaction face aux résultats obtenus. Près du tiers d'entre elles attribuent leurs bons résultats au travail ou à l'étude. Sur les six qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, deux se disent démoralisées face à leurs faibles résultats et deux affirment qu'elles auraient pu faire mieux. Les causes invoquées chez les cinq filles fortes qui se sont exprimées sur le sujet touchent au manque d'effort pour l'une d'entre elles, ainsi qu'aux difficultés d'adaptation et au manque de volonté pour deux autres; malgré leurs faibles résultats, deux mentionnent avoir toutefois effectué un travail adéquat pour leurs évaluations.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la première session, tel qu'il a été formulé à la session suivante, neuf des 10 filles fortes expriment de la satisfaction quant aux résultats obtenus. L'effort est mentionné à trois reprises pour expliquer les bons résultats. Quatre expriment de l'insatisfaction, deux d'entre elles l'attribuant aux mauvais résultats obtenus.

« Moi aussi je suis très, très, très satisfaite de mes notes. J'en ai eu en histoire, en politique puis en sociologie. C'est comme toi, c'est tout en haut de 90. Ça fait que je suis très contente. Puis c'est ça, ça me motive, ça m'aide à plus encore me motiver. » 5F1+

« Moi, pour mes notes, ça équivaut un peu à qu'est-ce que j'avais à peu près au secondaire. Ça reste quand même dans la moyenne, c'est sûr qu'il a fallu que je travaille plus [...]. Si tu travailles, si tu étudies, si tu te forces, tu vas mériter ton travail, tu vas mériter qu'est-ce que tu vas avoir fait. » 4F19+

« Bien, c'est un peu le même principe. Je suis vraiment fière de mes notes parce que ça reste les mêmes bonnes notes qu'au secondaire. Mais la différence c'est que maintenant je travaille et c'est pas tout cuit dans le bec. Et d'avoir des bonnes notes, alors je suis contente de ça. » 4F29+

« Bien c'est très très différent des notes que j'avais l'année passée. J'avais vraiment une moyenne vraiment forte. Puis, là, c'est plus pareil du tout : ça se situe dans les 60, 70. C'est toute une descente. Ça me fâche, là, j'aime pas ça. Bien, je me dis que c'est peut-

être l'adaptation. Peut-être que la deuxième session va mieux aller. Je vais savoir plus à quoi m'attendre. » 5F5+

« Moi, je suis déçue de mes notes mais je sais que c'est un manque de volonté. Ça fait que je sais que je vais pouvoir me reprendre. » 2F5+

Filles faibles

Les réponses des 16 filles faibles se partagent à peu près également en propos positifs et négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, environ la moitié d'entre elles exprimant des commentaires dans les deux catégories. Sur les 11 qui émettent des propos positifs, 10 se disent satisfaites de leurs résultats. De plus, trois des six qui spécifient les causes mentionnent le travail. Sur les trois qui indiquent un changement à apporter, l'une se réfère à un plus grand nombre d'heures d'étude, une autre vise une moyenne plus élevée au cours de la prochaine ou des deux prochaines sessions, et la troisième se donne comme objectif de ne plus jamais subir d'échec. Sur les huit qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, trois spécifient des matières particulières, soit histoire, politique et anglais. Les causes invoquées chez les sept filles faibles qui se sont exprimées sur le sujet touchent au manque d'efforts pour deux d'entre elles et, pour l'une ou l'autre, le professeur, un mauvais classement ou une faible motivation. Enfin, trois des six ayant précisé des changements à apporter disent viser une meilleure performance.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la première session, tel qu'il a été formulé à la session suivante, six des neuf filles faibles expriment de la satisfaction quant aux résultats obtenus, deux d'entre elles mentionnant avoir graduellement amélioré leur préparation aux examens, même si deux expriment de l'insatisfaction. Trois filles faibles font ressortir le fait que les exigences du collégial sont plus élevées que celles du secondaire et que, par conséquent, la réussite requiert beaucoup de travail et d'étude : leurs propos suggèrent qu'elles ont eu à déployer des efforts marqués d'adaptation pour s'ajuster au rythme des études collégiales.

« Moi, je me dis que ça va bien mais, pour être précise, je l'ai déjà dit tantôt, c'est pas comme le secondaire : au cégep, si tu n'étudies pas puis si tu n'es pas à ton affaire, bien tu n'auras pas de notes pour t'en sortir. Ça fait qu'il faut vraiment que tu sois appliquée puis que tu sois concentrée sur tes études pour qu'il y ait quelque chose qui s'en sort. » 5F25-

« Bien, j'ai remarqué que les cours que j'avais plus d'intérêt, j'ai des notes supérieures – vraiment plus supérieures – que les cours que j'ai moins d'intérêt même si j'étudie. » 4F66-

« Bien, moi, au début ça allait vraiment pas. Puis, là, ça s'en va en s'améliorant. Mais on dirait que je mets plus d'efforts mais que ça monte juste un petit peu. Peut-être que j'en mettrais le double mais, des fois, je ne suis pas capable. Mais je ne sais pas, on dirait que des affaires c'est pas concret, ça ne marche pas. » 4F49-

« Bien, comme je disais tantôt, mes notes sont pas mal moins bonnes qu'au secondaire. Mais je ne suis pas trop insatisfaite aussi. Je le sais que ça peut augmenter. C'est des notes basses mais correctes. Je suis moyennement satisfaite, là. » 4F50-

« Moi, ça pourrait être mieux. C'est rare que je suis en haut de la moyenne mais je passe quand même. Mais c'est sûr que j'aimerais mieux que je sois en haut de la moyenne, ça

aiderait c'est sûr. Mais, sinon, les notes c'est pas vraiment fort depuis le début de l'année. » 4F55-

Convergences et divergences

Filles fortes et faibles ne partagent aucune convergence dans leur façon de discourir sur leur performance. Sur tous les points abordés, il y a des divergences. Les quatre cinquièmes des filles fortes et les deux tiers des filles faibles émettent des propos positifs; les quatre cinquièmes des filles fortes et les trois cinquièmes des filles faibles se disent satisfaites de leur performance. Le tiers des filles fortes attribuent leur performance au travail ou à l'étude, tandis que c'est le cas du cinquième des filles faibles. Le tiers des filles fortes et la moitié des filles faibles émettent des propos négatifs sur leur performance; le cinquième des filles faibles indiquent des cours particuliers et disent viser une meilleure performance, et deux parmi les 16 mentionnent leur manque d'efforts.

Quant au bilan de la première session, tel qu'il a été effectué à la deuxième session, il est considéré satisfaisant par les neuf dixièmes des filles fortes et par les deux tiers des filles faibles, la même proportion attribuant leur satisfaction aux bonnes notes. Le tiers des filles fortes mentionnent le travail et le cinquième des filles faibles une meilleure préparation aux examens. Le bilan est jugé insatisfaisant par les deux cinquièmes des filles fortes et par le cinquième des filles faibles. Le cinquième des filles fortes relèvent leurs mauvais résultats et le tiers des filles faibles les exigences plus élevées au collégial qu'au secondaire.

Hiver 2007

Filles fortes

À cette session, neuf des 10 filles fortes émettent des propos positifs quant à leur performance depuis le début de la session et six d'entre elles des propos négatifs. Les neuf qui émettent des propos positifs se disent satisfaites de leurs résultats. Les deux qui spécifient leurs réactions disent vouloir obtenir un meilleur rendement. Sur les six qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, trois se disent déçues de leurs résultats. Quant aux causes invoquées pour expliquer les échecs, elles concernent entre autres la mauvaise compréhension d'une partie de la matière et le manque de concentration due à la méthode pédagogique utilisée. Enfin, cinq affirment que leurs propos sur leurs résultats scolaires ressemblent à ceux qu'elles tenaient à la session précédente, deux autres disent s'être améliorées et une mentionne que cela va moins bien.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la deuxième session, tel qu'il a été formulé à la troisième session, 11 des 13 filles fortes expriment de la satisfaction. Quant aux causes de leur satisfaction, six d'entre elles mentionnent les bonnes notes et trois indiquent les cours. Enfin, 10 filles fortes expriment de l'insatisfaction, quatre l'attribuant à un faible niveau de motivation.

« Moi, mes résultats, je suis vraiment très contente. » 5F1+

« Moi aussi, je suis contente. Je suis surprise que ma baisse de motivation ça n'a pas vraiment affecté mes notes. Mais, à part ça, je suis satisfaite. » 5F2+

« Je suis vraiment contente quand je reçois mes notes mais je stresse trop. » 2F5+

« Mes résultats sont toujours pas mal la même chose. Ça tourne toujours autour de 80, 90, sans pour autant que j'aie à mettre beaucoup d'efforts. » 4F29+

« Je suis satisfaite, malgré que je travaille moins que je travaillais à l'automne dans la majorité des matières. Ça fait que je suis quand même assez satisfaite. » 5F9+

Filles faibles

Les réponses des neuf filles faibles comprennent deux fois plus de propos positifs que négatifs quant à leur performance depuis le début de la session. Sur les huit qui émettent des propos positifs, trois se disent contentes de leurs résultats. Sur les quatre qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, deux indiquent éprouver plus de difficultés dans certains cours, notamment en histoire et en politique. Par ailleurs, quatre sur neuf affirment que leurs résultats sont meilleurs qu'à la session précédente, trois disant qu'ils sont semblables.

Quant au bilan personnel de l'ensemble de la deuxième session, tel qu'il a été formulé à la troisième session, six des sept filles faibles expriment de la satisfaction. Quant aux causes de leur satisfaction, quatre mentionnent avoir obtenu de bons résultats. Sur les quatre filles faibles qui expriment de l'insatisfaction, les quatre l'attribuent à un ou plusieurs cours échoués et une l'attribue également à une baisse prononcée de sa motivation en deuxième session, comparée à la première, découlant de son manque d'intérêt pour les sciences humaines.

« Mais, à cette session-ci, il y a comme juste un examen que j'ai échoué depuis le début, sur quatre. C'est mon cours complémentaire, mon option. » 5F30-

« Je dirais que j'ai des notes que je m'attends. J'ai des notes à quoi je m'attendais dans à peu près tous mes cours. Moi, j'investis pas beaucoup dans les études. Je m'attends pas dans les 80. Je m'attends la note que je mets en conséquence de mes travaux. » 4F66-

« Mes résultats à cette session-ci sont plus bas que les résultats de la session passée. Mais je suis contente. La plupart, c'est des matières que j'avais jamais vues au cégep, que la session passée j'avais pas. Ça fait que c'est juste un ajustement qu'il y a à faire, comme en psychologie et en méthodes quantitatives. » 5F25-

Convergences et divergences

Sur ce plan, neuf des 10 filles fortes et huit des 9 filles faibles émettent des propos positifs sur leur performance depuis le début de la session, les filles fortes spécifiant qu'elles sont satisfaites. Quant au bilan personnel de l'ensemble de la deuxième session, tel qu'il a été formulé à la troisième session, le jugement des deux sous-groupes est semblable : 11 des 13 filles fortes et six des sept filles faibles font un bilan satisfaisant, que la moitié des filles fortes et quatre des sept filles faibles justifient par les bonnes notes obtenues.

Les deux sous-groupes diffèrent sur tous les autres aspects abordés. Dans les propos positifs, le cinquième des filles fortes mentionnent vouloir obtenir un meilleur rendement et le tiers des filles faibles se disent contentes de leurs résultats. Les propos négatifs quant à la performance sont émis par les trois cinquièmes des filles fortes et par les deux cinquièmes des filles faibles. Le tiers des filles fortes se disent déçues de leurs résultats et le cinquième des filles faibles affirment éprouver des difficultés dans certains cours. En comparaison de la session précédente,

la moitié des filles fortes affirment tenir des propos semblables et le tiers des filles faibles jugent leurs résultats semblables; le cinquième des filles fortes notent une amélioration et les deux cinquièmes des filles faibles estiment leurs résultats meilleurs.

Quant au bilan de cette deuxième session, tel qu'il a été formulé à la troisième session, le quart des filles fortes attribuent les causes de leur satisfaction aux cours. Un bilan insatisfaisant est exprimé par les trois quarts des filles fortes et par quatre des sept filles faibles; le tiers des filles fortes attribuent ce bilan à leur faible niveau de motivation et quatre des sept filles faibles se réfèrent à un ou plusieurs cours échoués au cours de la deuxième session.

Automne 2007

Filles fortes

Les réponses des 13 filles fortes comprennent deux fois plus de propos positifs que négatifs quant à leur performance depuis le début de la session. Sur les 13 qui émettent des propos positifs, trois expriment de la satisfaction face à leurs résultats, trois se disent contentes et deux se sentent confiantes. Parmi les quatre qui spécifient les causes, deux mentionnent l'effort qu'elles ont déployé et une autre un stress positif aux examens; la dernière fait mention de l'absence d'un stress négatif due au fait qu'elle ne se met plus de pression pour viser une haute performance, cette attitude favorisant l'atteinte de bons résultats. Sur les six qui expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session, trois se disent déçues de leurs résultats et trois se réfèrent à des cours précis, notamment deux en français. Sur les deux qui indiquent les causes des difficultés, une mentionne le travail en équipe, se référant au travail déficient de ses partenaires. Enfin, cinq affirment que leurs propos sur leurs résultats scolaires ressemblent à ceux qu'elles tenaient à la session précédente, cinq autres expriment des propos positifs et trois des propos négatifs.

« Moi, mes résultats scolaires, je n'en ai pas eus beaucoup mais j'ai relativement confiance. » 5F15+

« Bien, moi, les quelques résultats que j'ai reçus, je suis contente, ça va bien. » 4F3+

« Moi, je suis vraiment contente de mes résultats. Là, ça va bien, j'ai des bonnes notes. Même en philosophie, là, ça va très bien; je suis vraiment contente de mes notes de philo, français aussi. Je suis bien contente de mes notes jusqu'à date. » 4F1+

« Je trouve que, pour l'effort que je mets, j'ai pas mal des bonnes notes. En tout cas, ça va mieux dans les examens, j'ai plus de motivation. » 2F5+

« Moi, ça va super bien mes notes. Je suis vraiment surprise parce que, même si j'ai vraiment pas une bonne motivation, je travaille quand même. Mais il y a un facteur stress qui n'est plus là. Je n'ai plus le stress "il faut absolument que je réussisse, il faut absolument que j'aie une bonne cote R". Donc, je ne suis pas quelqu'un qui travaille bien dans la pression. Je le fais tranquillement, je regarde mes affaires une à une. Et ça va bien à date, j'ai des super de bonnes notes. » 4F18+

Filles faibles

Les sept filles faibles mentionnent toutes des propos positifs quant à leur performance depuis le début de la session. Elles se disent toutes plutôt satisfaites de leurs résultats et certaines d'entre

elles expriment de la fierté ou se disent contentes. Sur les deux filles faibles qui spécifient les causes, une mentionne une meilleure méthode d'apprentissage, soit écrire dans le manuel du cours, et l'autre affirme travailler très fort. Cinq expriment des propos négatifs quant à leur performance depuis le début de la session parce qu'elles ont des notes basses, comme en français, ou éprouvent des difficultés. Une seule mentionne le changement qu'elle a apporté : elle relit toutes ses phrases une par une pour corriger ses fautes de français, notamment celles relatives aux participes passés. En comparaison de la session précédente, six des sept filles faibles dénotent des changements positifs : pour l'une, par exemple, en considérant que chaque examen est important plutôt que seulement l'examen final et, pour une autre, en se fixant des objectifs de performance plus élevés dans ses matières fortes.

« À date, j'ai eu un résultat en psychologie et j'étais super fière de moi. J'ai eu 95. Là, je sais que mes notes en français, je vais être capable de les augmenter. Puis celles que j'ai eues à date, je suis quand même fière. » 5F30-

« Vu que je recommence quatre cours, c'est facile de voir l'évolution de la session dernière. Juste dans n'importe quelle des matières que je reprends en ce moment, je vois tellement une différence. C'est des différences de 15, 20 points souvent qui font une grosse différence entre l'échec et la réussite [...]. C'était vraiment parce que je n'étais pas présente mentalement que j'ai coulé. Et je le regrette, parce que je me rends compte que c'étaient des cours que j'aurais pu aisément passer et que je ne me suis pas donné la peine. » 4F51-

« Moi, c'est satisfaisant. J'ai des notes en haut de 80, sauf en philosophie. Puis, dans certains cours, j'ai 80 : comparé à la moyenne de la classe, c'est énorme. Mon jugement : c'est vraiment mieux. » 5F31-

« Ce sont des bonnes notes. Mais, si je compare avec la session passée, mes notes ont augmenté pas de beaucoup; je dirais de cinq ou six points. Mais j'ai l'impression de travailler énormément pour aller les gagner ces cinq ou six points. C'est ça la différence. » 5F25-

Convergences et divergences

La seule convergence dégagée est la suivante : la totalité des filles, soit les 13 filles fortes et les sept filles faibles, émettent des propos positifs quant à leur performance. Les deux sous-groupes divergent toutefois quant aux autres propos tenus sur leur performance de la troisième session. Le quart des filles fortes se disent satisfaites alors que les sept filles faibles, soit la totalité, se disent plutôt satisfaites. Le quart des filles fortes s'estiment contentes, le sixième confiantes et la même proportion attribuent leur bonne performance à l'effort.

Quant aux propos négatifs exprimés sur leur performance, ils le sont par la moitié des filles fortes et par cinq des sept filles faibles. Le quart des filles fortes se disent déçues de leurs résultats et le sixième éprouvent des difficultés en français. De plus, cinq des sept filles faibles attribuent leurs propos négatifs à leurs notes basses ou aux difficultés vécues. En comparaison de la session précédente, les deux cinquièmes des filles fortes affirment tenir des propos semblables et le cinquième jugent leurs résultats moins bons. Les deux cinquièmes des filles fortes estiment leurs résultats meilleurs et six des sept filles faibles mentionnent des changements positifs.

Le tableau 4.11 propose la synthèse des principaux résultats que nous venons de présenter au sujet de la composante « Performance ».

TABLEAU 4.11
Synthèse des résultats pour la composante « Performance »
chez les filles

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
FORTES (F+)			
Propos positifs	Propos positifs 4/5 Satisfaites 4/5 Par travail ou étude 1/3	Propos positifs 9/10 Satisfaites 9/10 Obtenir un meilleur rendement 1/5	Propos positifs 13/13 Satisfaites 1/4 Contentes 1/4 Confiantes 1/6 Par l'effort 1/6
Propos négatifs	Propos négatifs 1/3	Propos négatifs 3/5 Déçues de leurs résultats 1/3 Propos semblables à session précédente 1/2 Amélioration 1/5	Propos négatifs 1/2 Déçues de leurs résultats 1/4 Français 1/6 Propos semblables à session précédente 2/5 Résultats jugés meilleurs 2/5 Résultats jugés moins bons 1/5
	<u>Bilan</u> Satisfaites 9/10 Car bonnes notes 9/10 Travail 1/3 Insatisfaites 2/5 Car mauvais résultats 1/5	<u>Bilan</u> Satisfaites 11/13 Car bonnes notes 1/2, cours 1/4 Insatisfaites 3/4 Faible niveau de motivation 1/3	
FAIBLES (F-)			
Propos positifs	Propos positifs 2/3 Satisfaites 3/5 Par travail 1/5	Propos positifs 8/9 Contentes des résultats 1/3	Propos positifs 7/7 Plutôt satisfaites 7/7

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Propos négatifs	<p>Propos négatifs 1/2 Dans trois cours particuliers 1/5 Par manque d'effort 1/8 Viser une meilleure performance 1/5</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaites 2/3 Car bonnes notes 2/3 Meilleure préparation aux examens 1/5 Insatisfaites 1/5 Exigences plus élevées qu'au secondaire 1/3</p>	<p>Propos négatifs 4/9 Difficultés dans certains cours 2/9</p> <p>Résultats jugés semblables 1/3 Résultats jugés meilleurs qu'à la session précédente 4/9</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaites 6/7 Car bonnes notes 4/7 Insatisfaites 4/7 Car un ou plusieurs cours échoués 4/7</p>	<p>Propos négatifs 5/7 Car notes basses ou difficultés 5/7</p> <p>Changements positifs 6/7</p>
CONVERGENCES Propos positifs		<p>Propos positifs 9/10 F+; 8/9 F- Satisfaites 9/10 F+</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaites 11/13 F+; 6/7 F- Car bonnes notes 1/2 F+; 4/7 F-</p>	Propos positifs 13/13 F+; 7/7 F-
DIVERGENCES Propos positifs	<p>Propos positifs 4/5 F+; 2/3 F- Satisfaites 4/5 F+; 3/5 F- Par travail ou étude 1/3 F+; 1/5 F-</p>	<p>Obtenir un meilleur rendement 1/5 F+ Contentes des résultats 1/3 F-</p>	<p>Satisfaites 1/4 F+ Plutôt satisfaites 7/7 F- Contentes 1/4 F+ Confiantes 1/6 F+ Par l'effort 1/6 F+</p>

	AUTOMNE 2006	HIVER 2007	AUTOMNE 2007
Propos négatifs	<p>Propos négatifs 1/3 F+; 1/2 F- Dans trois cours particuliers 1/5 F- Par manque d'efforts 1/8 F- Viser une meilleure performance 1/5 F-</p> <p><u>Bilan</u> Satisfaites 9/10 F+; 2/3 F- Car bonnes notes 9/10 F+; 2/3 F- Travail 1/3 F+ Meilleure préparation aux examens 1/5 F-</p> <p>Insatisfaites 2/5 F+; 1/5 F- Car mauvais résultats 1/5 F+ Exigences plus élevées qu'au secondaire 1/3 F-</p>	<p>Propos négatifs 3/5 F+; 2/5 F- Déçues de leurs résultats 1/3 F+ Difficultés dans certains cours 1/5 F-</p> <p>Propos semblables à session précédente 1/2 F+ Résultats jugés semblables 1/3 F- Amélioration 1/5 F+ Résultats jugés meilleurs qu'à la session précédente 2/5 F-</p> <p><u>Bilan</u> Cours 1/4 F+ Insatisfaites 3/4 F+; 4/7 F- Faible niveau de motivation 1/3 F+ Car un ou plusieurs cours échoués 4/7 F-</p>	<p>Propos négatifs 1/2 F+; 5/7 F- Déçues de leurs résultats 1/4 F+ Français 1/6 F+ Car notes basses ou difficultés 5/7 F-</p> <p>Propos semblables à session précédente 2/5 F+ Résultats jugés meilleurs 2/5 F+ Changements positifs 6/7 F- Résultats jugés moins bons 1/5 F+</p>
	Entrevue A-06 : F+ = 17; F- = 16	Entrevue H-07 : F+ = 10; F- = 9	Entrevue A-07 : F+ = 13; F- = 7

Chapitre 5

Résultats des garçons et des filles sur les tests de motivation

Divisé en quatre sections, le présent chapitre présente les résultats des trois tests utilisés pour mieux connaître la motivation scolaire des garçons et des filles du programme de *Sciences humaines*, tout en tenant compte du calibre scolaire. Nous mettons d'abord en évidence, pour l'automne 2006, les résultats des analyses de variance faites avec les deux facteurs à l'étude, soit le genre et le calibre, y ajoutant également les effets d'interaction. La deuxième section présente les résultats avec le même type d'analyses pour l'automne 2007. Étant donné que nous avons procédé à des analyses univariées une mesure à la fois avec les deux facteurs (genre et calibre), nous avons retenu un critère de signification très sévère, soit de 0,01. Dans la troisième section, nous établissons les comparaisons entre les résultats de l'automne 2006 et ceux de l'automne 2007 pour chacun des tests à l'étude. Nous avons procédé à des analyses de variance avec mesures répétées afin de vérifier si les résultats étaient différents à un an d'intervalle. Nous avons retenu également le genre et le calibre comme facteurs d'analyse et un seuil de 0,01 comme critère de signification statistique. En dernier lieu, nous proposons une interprétation des résultats selon le modèle sociocognitif de la motivation.

5.1 Présentation des résultats de l'automne 2006

5.1.1 Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)

Différences selon le genre

Les garçons et les filles se distinguent en ce qui concerne leur engagement cognitif ($F(1,142)=10,39$ $p<0,002$). Rappelons que l'engagement cognitif est en fait la moyenne de toutes les stratégies autorégulatrices. La seule mesure de stratégies autorégulatrices à atteindre le critère de signification choisi, soit 0,01, concerne les stratégies autorégulatrices de type gestion ($F(1,142)=13,32$ $p<0,000$). Toutes les autres stratégies autorégulatrices n'atteignent pas le seuil de signification fixé bien qu'elles soient en bas de 0,05. On peut donc dire que les filles, comparativement aux garçons, déclarent avoir de meilleures stratégies de gestion.

Différences selon le calibre

Les élèves de calibre fort (garçons et filles), peu importe le genre auquel ils appartiennent, semblent avoir une meilleure perception de leur compétence ($F(1,142)=17,69$ $p<0,000$) que les élèves de calibre faible, qu'il s'agisse de la perception générale de leur compétence ($F(1,142)=16,34$ $p<0,000$) ou de la perception de leur compétence à acquérir et à utiliser leurs connaissances ($F(1,142)=14,79$ $p<0,000$).

Effet d'interaction

Sur l'ensemble des mesures effectuées, il n'y a qu'un seul effet d'interaction entre le genre et le calibre. Cette mesure concerne la perception de confiance ($F(1,142)=6,83$ $p=0,01$). Une analyse supplémentaire (analyse univariée de comparaisons multiples, test de Tukey) a été faite pour

comparer tous les sous-groupes (G+, G-, F+, F-), et les résultats révèlent que les garçons de calibre fort ont une perception de leur confiance plus élevée que celle des filles de calibre fort (différence de -,41 $p=0,04$). Donc, sur le plan du calibre fort, on remarque une différence entre filles et garçons. Il n'y a toutefois pas de différence significative entre les élèves de calibre faible.

Le tableau 5.1 présente les résultats des différentes mesures du TSIMS à l'automne 2006.

TABLEAU 5.1
 Résultats statistiques pour le TSIMS selon le genre et le calibre scolaire
 à l'automne 2006 (T1)

	Garçons		Filles				
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible			
n	29	19	54	41	Analyses de variance		
Mesures	Moyennes (écarts types)				Genre	Calibre	Genre*calibre
Perception générale de sa compétence	3,83 (0,65)	3,44 (0,73)	3,68 (0,72)	3,05 (0,70)	F(1,142)=4,37 p= 0,04	F(1,142)=16,34 p=0,000	F(1,142)=0,96 p=0,33
Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ses connaissances	4,00 (0,49)	3,57 (0,61)	3,97 (0,59)	3,54 (0,72)	F(1,142)=0,09 p=0,76	F(1,142)=14,79 p=0,000	F(1,142)=0,00 p=0,99
Perception de sa compétence	3,90 (0,53)	3,50 (0,65)	3,81 (0,63)	3,27 (0,66)	F(1,142)=2,10 p=0,15	F(1,142)=17,69 p=0,000	F(1,142)=0,39 p=0,54
Perception de l'importance de la tâche	3,46 (0,56)	3,64 (0,57)	3,73 (0,56)	3,70 (0,68)	F(1,142)=2,26 p=0,14	F(1,142)=0,48 p=0,49	F(1,142)=0,94 p=0,33
Stratégies autorégulatrices de type affectif	3,53 (0,60)	3,38 (0,62)	3,80 (0,50)	3,57 (0,69)	F(1,142)=4,54 p=0,04	F(1,142)=3,02 p=0,08	F(1,142)=0,12 p=0,73
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif	3,52 (0,67)	3,49 (0,53)	3,93 (0,68)	3,68 (0,80)	F(1,142)=5,66 p=0,02	F(1,142)=1,23 p=0,27	F(1,142)=0,76 p=0,39
Stratégies autorégulatrices de type gestion	3,27 (0,60)	3,07 (0,63)	3,64 (0,60)	3,48 (0,54)	F(1,142)=13,32 p=0,000	F(1,142)=2,89 p=0,09	F(1,142)=0,04 p=0,85
Stratégies autorégulatrices de type général	3,53 (0,44)	3,47 (0,47)	3,73 (0,46)	3,60 (0,46)	F(1,142)=4,17 p=0,04	F(1,142)=1,29 p=0,26	F(1,142)=0,18 p=0,67
Engagement cognitif	3,44 (0,46)	3,33 (0,43)	3,74 (0,45)	3,57 (0,48)	F(1,142)=10,39 p=0,002	F(1,142)=3,08 p=0,08	F(1,142)=0,12 p=0,73
Participation	3,76 (0,44)	3,74 (0,61)	3,78 (0,49)	3,67 (0,49)	F(1,142)=0,08 p=0,77	F(1,142)=0,56 p=0,46	F(1,142)=0,32 p=0,57
Perception de contrôle	0,93 (0,83)	0,44 (0,60)	0,71 (0,72)	0,72 (0,63)	F(1,142)=0,07 p=0,80	F(1,142)=3,49 p=0,06	F(1,142)=3,79 p=0,05
Perception de désespoir	3,09 (0,84)	3,02 (0,58)	2,80 (0,62)	2,97 (0,53)	F(1,142)=2,24 p=0,14	F(1,142)=0,17 p=0,68	F(1,142)=1,06 p=0,30
Perception de confiance	4,12 (0,60)	3,63 (0,91)	3,71 (0,79)	3,84 (0,50)	F(1,142)=0,67 p=0,41	F(1,142)=2,35 p=0,13	F(1,142)=6,83 p=0,01

5.1.2 Échelle de motivation à l'école (ÉMÉ)

Différences selon le genre

Sur ce plan, il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles sur toutes les mesures de l'échelle de motivation à l'école selon le critère de signification retenu ($p < 0,01$). Les élèves semblent donc avoir le même niveau de motivation intrinsèque, extrinsèque ou d'amotivation. Cependant, pour l'amotivation ($F(1,104) = 5,30$ $p < 0,02$), la probabilité s'approche du seuil fixé. Il semble que les garçons aient une tendance à l'amotivation, en moyenne, plus élevée que les filles, mais nous ne pouvons pas l'affirmer statistiquement.

Différences selon le calibre

Il n'y a aucune différence significative entre les élèves de calibre fort et ceux de calibre faible en ce qui concerne l'échelle de motivation à l'école.

Effet d'interaction

Par ailleurs, aucun effet d'interaction n'est observé.

Le tableau 5.2 présente les résultats des différentes mesures de l'ÉMÉ à l'automne 2006.

TABLEAU 5.2
 Résultats statistiques de l'ÉMÉ selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2006 (T1)

	Garçons		Filles				
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible			
n	23	19	37	26	Analyses de variance		
Mesures	Moyennes (écarts types)				Genre	Calibre	Genre*calibre
Motivation intrinsèque	4,43 (1,15)	3,97 (1,15)	4,55 (1,09)	4,37 (1,07)	F(1,104)=1,28 p=0,26	F(1,104)=2,04 p=0,16	F(1,104)= 0,41 p=0,53
Motivation extrinsèque	5,16 (0,91)	4,68 (1,35)	5,32 (0,91)	5,22 (0,94)	F(1,104)=3,42 p=0,07	F(1,104)=1,73 p=0,19	F(1,104)=0,73 p=0,39
Amotivation	2,03 (1,23)	2,50 (1,70)	1,49 (0,85)	1,88 (1,39)	F(1,104)=5,30 p=0,02	F(1,104)=2,82 p=0,10	F(1,104)=0,03 p=0,87

5.1.3 Questionnaire sur les buts en contexte scolaire (QBCS)

Nous n'avons relevé aucune différence significative que ce soit selon le genre ou le calibre pour les mesures du QBCS. Les élèves obtiennent sensiblement les mêmes résultats en regard des motivations de maîtrise, de performance ou d'évitement. Notons que pour la motivation d'évitement des filles et des garçons ($F(1,104)=4,54$ $p<0,04$), une légère tendance est observée chez les garçons, en moyenne, à être davantage motivés à l'évitement, mais cette différence n'atteint pas le seuil critique fixé.

Le tableau 5.3 présente les résultats des différentes mesures du QBCS à l'automne 2006.

TABLEAU 5.3
 Résultats statistiques du QBCS selon le genre et le calibre à l'automne 2006 (T1)

	Garçons		Filles				
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible			
n	23	19	37	26	Analyses de variance		
Mesures	Moyennes (écarts types)				Genre	Calibre	Genre*calibre
Motivation de maîtrise	37,56 (6,83)	37,74 (7,61)	37,97 (6,80)	38,19 (6,76)	F(1,104)=0,45 p=0,51	F(1,104)=0,05 p=0,83	F(1,104)=0,14 p=0,71
Motivation de performance	23,83 (5,80)	22,68 (5,35)	24,62 (6,10)	23,54 (6,06)	F(1,104)=0,48 p=0,49	F(1,104)=0,88 p=0,35	F(1,104)=0,001 p=0,98
Motivation d'évitement	21,43 (5,45)	23,58 (7,54)	18,84 (5,31)	20,77 (7,30)	F(1,104)=4,54 p=0,04	F(1,104)=2,58 p=0,11	F(1,104)=0,007 p=0,93

5.2 Présentation des résultats de l'automne 2007

5.2.1 Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)

Différences selon le genre

Un an plus tard, les garçons et les filles se distinguent encore sur le plan de leur engagement cognitif ($F(1,74)=8,61$ $p<0,005$), qui est en fait la moyenne de toutes les stratégies autorégulatrices. Cependant, à l'automne 2006, la seule différence significative portait sur l'utilisation des stratégies autorégulatrices de type gestion. Cette différence est toujours présente à l'automne 2007 ($F(1,74)=9,73$ $p<0,003$) mais, un an plus tard, les garçons et les filles se distinguent également selon les stratégies de type affectif ($F(1,74)=7,12$ $p<0,009$). On peut donc affirmer que les filles ont un meilleur engagement cognitif que les garçons : elles semblent utiliser davantage de stratégies de gestion et de stratégies affectives.

Différences selon le calibre

Après une année d'études collégiales, les élèves de calibre fort (garçons et filles) semblent toujours avoir une meilleure perception de leur compétence ($F(1,74)=16,36$ $p<0,000$) que les élèves de calibre faible, qu'il s'agisse de la perception générale de leur compétence ($F(1,74)=14,87$ $p<0,000$) ou de la perception de leur compétence à acquérir et à utiliser leurs connaissances ($F(1,74)=13,85$ $p<0,000$).

Effet d'interaction

Il n'y a aucun effet d'interaction observé. Rappelons qu'à l'automne précédent, les garçons de calibre fort avaient, en moyenne, une perception de confiance plus élevée que celle des filles de calibre fort. Cette différence n'est plus observée après un an d'études au collégial.

Le tableau 5.4 présente les résultats des différentes mesures du TSIMS à l'automne 2007.

TABLEAU 5.4
 Résultats statistiques pour le TSIMS selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2007 (T2)

	Garçons		Filles				
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible			
n	21	10	28	16	Analyses de variance		
Mesures	Moyennes (écarts types)				Genre	Calibre	Genre*calibre
Perception générale de sa compétence	3,95 (0,68)	3,60 (0,70)	3,92 (0,69)	2,95 (0,68)	F(1,74)=4,13 p=0,05	F(1,74)=14,87 p=0,000	F(1,74)=3,27 p=0,08
Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ses connaissances	4,08 (0,47)	3,57 (0,73)	4,16 (0,58)	3,52 (0,79)	F(1,74)=0,02 p=0,90	F(1,74)=13,85 p=0,000	F(1,74)=0,16 p=0,69
Perception de sa compétence	4,01 (0,55)	3,59 (0,69)	4,02 (0,60)	3,20 (0,68)	F(1,74)=1,47 p=0,23	F(1,74)=16,36 p=0,000	F(1,74)=1,73 p=0,19
Perception de l'importance de la tâche	3,69 (0,49)	3,68 (0,55)	3,76 (0,52)	3,88 (0,60)	F(1,74)=1,06 p=0,31	F(1,74)=0,17 p=0,68	F(1,74)=0,25 p=0,62
Stratégies autorégulatrices de type affectif	3,58 (0,61)	3,18 (0,68)	3,84 (0,50)	3,69 (0,66)	F(1,74)=7,12 p=0,009	F(1,74)=3,46 p=0,07	F(1,74)=0,73 p=0,40
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif	3,51 (0,59)	3,43 (0,57)	3,87 (0,67)	3,72 (0,71)	F(1,74)=4,08 p=0,05	F(1,74)=0,53 p=0,47	F(1,74)=0,04 p=0,85
Stratégies autorégulatrices de type gestion	3,53 (0,42)	3,28 (0,57)	3,71 (0,44)	3,79 (0,43)	F(1,74)=9,73 p=0,003	F(1,74)=0,55 p=0,46	F(1,74)=2,21 p=0,14
Stratégies autorégulatrices de type général	3,41 (0,63)	3,10 (0,57)	3,51 (0,62)	3,53 (0,68)	F(1,74)=3,02 p=0,09	F(1,74)=0,91 p=0,34	F(1,74)=1,12 p=0,29
Engagement cognitif	3,50 (0,45)	3,22 (0,49)	3,70 (0,44)	3,68 (0,46)	F(1,74)=8,61 p=0,005	F(1,74)=1,70 p=0,20	F(1,74)=1,34 p=0,25
Participation	3,83 (0,44)	3,67 (0,60)	3,88 (0,43)	3,79 (0,47)	F(1,74)= 0,50 p=0,48	F(1,74)= 1,21 p=0,27	F(1,74)= 0,10 p=0,76
Perception de contrôle	0,91 (0,99)	0,89 (0,79)	0,74 (0,64)	0,52 (0,80)	F(1,74)=1,73 p=0,19	F(1,74)=0,36 p=0,55	F(1,74)=0,28 p=0,60
Perception de désespoir	2,93 (0,78)	2,70 (0,83)	2,90 (0,65)	2,95 (0,58)	F(1,74)=0,39 p=0,53	F(1,74)=0,31 p=0,58	F(1,74)=0,65 p=0,42
Perception de confiance	4,07 (0,75)	3,70 (0,58)	3,85 (0,59)	3,64 (0,61)	F(1,74)=0,74 p=0,39	F(1,74)=3,33 p=0,72	F(1,74)=0,28 p=0,60

5.2.2 Échelle de motivation à l'école (ÉMÉ)

Différences selon le genre

Il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles sur les toutes les mesures de l'échelle de motivation à l'école selon le critère de signification retenu ($p < 0,01$). Les élèves semblent donc avoir le même niveau de motivation intrinsèque, extrinsèque ou d'amotivation. Rappelons que, à l'automne précédent, les garçons semblaient présenter, en moyenne, une tendance plus marquée à l'amotivation que les filles. Cette tendance n'est plus observée après un an d'études au collégial.

Différences selon le calibre

Il n'y a aucune différence significative entre les élèves de calibre fort et les élèves de calibre faible en ce qui concerne l'échelle de motivation à l'école. La motivation extrinsèque des élèves de calibre fort semble plus élevée en moyenne que celle des élèves de calibre faible, mais le seuil fixé de signification n'est pas atteint ($p = 0,06$).

Effet d'interaction

Par ailleurs, aucun effet d'interaction n'est observé.

Le tableau 5.5 présente les résultats des différentes mesures pour l'ÉMÉ à l'automne 2007.

TABLEAU 5.5
 Résultats statistiques de l'ÉMÉ selon le genre et le calibre scolaire à l'automne 2007 (T2)

	Garçons		Filles				
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible			
n	14	3	25	14	Analyses de variance		
Mesures	Moyennes (écarts types)				Genre	Calibre	Genre*calibre
Motivation intrinsèque	4,76 (1,32)	3,94 (0,05)	4,86 (1,12)	4,57 (0,93)	F(1,55)=0,85 p=0,36	F(1,55)=1,91 p=0,17	F(1,55)=0,43 p=0,51
Motivation extrinsèque	5,28 (0,99)	4,50 (0,74)	5,46 (0,58)	5,18 (0,81)	F(1,55)=2,45 p=0,12	F(1,55)=3,66 p=0,06	F(1,55)=0,85 p=0,36
Amotivation	2,16 (1,20)	1,42 (0,52)	1,53 (1,14)	1,75 (0,84)	F(1,55)=0,15 p=0,70	F(1,55)=0,46 p=0,50	F(1,55)=1,57 p=0,22

5.2.3 Questionnaire sur les buts en contexte scolaire (QBCS)

Différences selon le genre

En termes des mesures du QBCS, il n'y a aucune différence significative quel que soit le genre. Les élèves, garçons ou filles, obtiennent sensiblement les mêmes résultats concernant les motivations de maîtrise, de performance ou d'évitement.

Différences selon le calibre

Il y a une différence significative entre les élèves de calibre fort et ceux de calibre faible sur le plan de la motivation de performance ($F(1,55)=7,35$ $p<0,009$). Les élèves de calibre fort sont nettement plus motivés à obtenir de bonnes notes que les élèves faibles. Cependant, il n'y a pas de différence entre eux pour la motivation de maîtrise ou d'évitement. On peut toutefois relever une tendance à la motivation d'évitement plus élevée, en moyenne, chez les élèves faibles ($F(1,55)=3,81$ $p<0,06$) que chez les élèves forts, mais nous ne pouvons pas l'affirmer statistiquement.

Effet d'interaction

Il n'y a aucun effet d'interaction observé.

Le tableau 5.6 présente les résultats des différentes mesures du QBCS à l'automne 2007.

TABLEAU 5.6
 Résultats statistiques du QBCS selon le genre et le calibre à l'automne 2007 (T2)

	Garçons		Filles				
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible			
n	14	3	25	14	Analyses de variance		
Mesures	Moyennes (écarts types)				Genre	Calibre	Genre*calibre
Motivation de maîtrise	40,07 (5,55)	39,67 (4,93)	41,76 (5,76)	39,86 (4,47)	F(1,55)=0,24 p=0,63	F(1,55)=0,36 p=0,55	F(1,55)=15 p=0,70
Motivation de performance	25,64 (5,14)	20,33 (7,57)	26,96 (5,88)	21,79 (4,11)	F(1,55)=0,51 p=0,48	F(1,55)=7,35 p=0,009	F(1,55)=0,001 p=0,97
Motivation d'évitement	19,35 (6,14)	22,67 (5,68)	15,72 (5,23)	20,71 (6,84)	F(1,55)=1,73 p=0,19	F(1,55)=3,81 p=0,06	F(1,55)=0,16 p=0,69

5.3 Comparaison des résultats de l'automne 2006 et de l'automne 2007

Cette section présente les résultats d'une analyse de variance à mesures répétées avec deux facteurs inter-sujets (calibre et sexe). Nous avons retenu le test *Pillai's Trace* qui est le plus robuste pour ce type d'analyse. Nous avons également conservé, comme pour les analyses précédentes, le seuil de 0,01 pour déterminer s'il y avait des différences significatives entre les résultats de l'automne 2006 et ceux de l'automne 2007. Notons que, dans le groupe des garçons de calibre faible, il n'y a que trois élèves pour les tests ÉMÉ et QBCS, ce fait rendant les analyses paramétriques que nous avons faites moins adéquates pour ces deux tests. Il faut donc être très prudent dans l'interprétation des résultats présentés.

5.3.1 Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)

Sur le plan du TSIMS, il n'y aucune différence significative entre les réponses des élèves à l'automne 2006 et celles à l'automne 2007. En ce qui concerne la perception de désespoir, nous constatons un $p=0,03$ près du seuil fixé. En examinant les moyennes, nous pouvons constater que la perception de désespoir diminue chez toutes les catégories d'individu, mais nous ne pouvons pas l'affirmer car cette différence ne rejoint pas le seuil de 0,01. Rappelons que les analyses respectives de l'automne 2006 et de l'automne 2007 ne révèlent aucune différence significative entre les élèves, que soit en termes de genre ou de calibre pour cette mesure.

Le tableau 5.7 présente les résultats des différentes mesures du TSIMS entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007(T2).

TABLEAU 5.7
 Résultats des analyses comparatives pour le TSIMS entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2)

	Automne 2006 (T1)				Automne 2007 (T2)				
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	
	14	7	30	11	14	7	30	11	
Mesures	Moyennes (écarts types)								Analyses multivariées
Perception générale de sa compétence	3,93 (0,70)	3,58 (0,58)	3,77 (0,78)	2,95 (0,70)	3,85 (0,68)	3,73 (0,57)	3,81 (0,73)	3,04 (0,63)	F(1,58)= 1,27 p=0,26
Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ses connaissances	4,07 (0,50)	3,64 (0,56)	4,06 (0,59)	3,46 (0,95)	3,97 (0,62)	3,81 (0,60)	4,10 (0,60)	3,58 (0,91)	F(1,58)= 1,86 p=0,18
Perception de sa compétence	3,99 (0,59)	3,61 (0,55)	3,89 (0,66)	3,17 (0,77)	3,90 (0,61)	3,76 (0,56)	3,93 (0,63)	3,27 (0,72)	F(1,58)=1,67 p=0,20
Perception de l'importance de la tâche	3,73 (0,44)	3,80 (0,59)	3,82 (0,53)	3,83 (0,73)	3,66 (0,47)	3,79 (0,57)	3,80 (0,52)	3,87 (0,65)	F(1,58)=0,30 p=0,59
Stratégies autorégulatrices de type affectif	3,66 (0,69)	3,07 (0,55)	3,85 (0,49)	3,68 (0,68)	3,51 (0,64)	3,07 (0,55)	3,87 (0,50)	3,68 (0,68)	F(1,58)=1,22 p=0,27
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif	3,63 (0,63)	3,32 (0,40)	3,80 (0,65)	3,52 (0,93)	3,52 (0,60)	3,39 (0,56)	3,82 (0,67)	3,75 (0,73)	F(1,58)=0,97 p= 0,33
Stratégies autorégulatrices de type gestion	3,35 (0,58)	2,90 (0,56)	3,54 (0,64)	3,52 (0,70)	3,31 (0,57)	2,95 (0,59)	3,55 (0,64)	3,59 (0,63)	F(1,58)=1,11 p=0,30
Stratégies autorégulatrices de type général	3,64 (0,43)	3,21 (0,26)	3,75 (0,44)	3,77 (0,46)	3,57 (0,39)	3,30 (0,34)	3,75 (0,44)	3,79 (0,44)	F(1,58)=0,38 p= 0,54
Engagement cognitif	3,54 (0,46)	3,10 (0,31)	3,71 (0,45)	3,64 (0,52)	3,47 (0,43)	3,15 (0,38)	3,72 (0,46)	3,69 (0,43)	F(1,58)=0,22 p=0,64
Participation	3,84 (0,44)	3,86 (0,69)	3,86 (0,40)	3,71 (0,51)	3,82 (0,42)	3,74 (0,61)	3,88 (0,41)	3,74 (0,49)	F(1,58)=0,87 p= 0,37
Perception de contrôle	0,97 (0,74)	0,50 (0,85)	0,70 (0,67)	0,58 (0,79)	0,86 (0,85)	0,83 (0,84)	0,74 (0,64)	0,49 (0,85)	F(1,58)=0,48 p=0,49
Perception de désespoir	3,05 (0,84)	3,04 (0,39)	2,89 (0,64)	3,04 (0,57)	3,02 (0,81)	2,73 (0,86)	2,87 (0,64)	2,98 (0,60)	F(1,58)=5,18 p= 0,03
Perception de confiance	4,22 (0,67)	3,63 (1,08)	3,80 (0,58)	3,72 (0,62)	4,09 (0,76)	3,90 (0,73)	3,82 (0,58)	3,69 (0,68)	F(1,58)=0,18 p=0,67

5.3.2 Échelle de motivation à l'école (ÉMÉ)

Il n'y aucune différence significative entre les réponses des élèves à l'automne 2006 et à l'automne 2007 sur l'échelle de motivation à l'école. Plus précisément, les réponses des élèves ne varient pas, que ce soit à l'automne 2006 ou à l'automne 2007, en ce qui concerne la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Le tableau 5.8 présente les résultats des différentes mesures pour l'ÉMÉ entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2).

TABLEAU 5.8
 Résultats des analyses comparatives pour l'ÉMÉ entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2)

	Automne 2006 (T1)				Automne 2007 (T2)				
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	
	14	3	25	14	14	3	25	14	
Mesures	Moyennes (écarts types)								Analyses multivariées
Motivation intrinsèque	4,54 (1,24)	3,14 (0,60)	4,60 (1,04)	4,76 (0,81)	4,81 (1,26)	3,70 (0,46)	4,77 (1,13)	4,73 (0,93)	F(1,52)=2,24 p=0,14
Motivation extrinsèque	5,01 (0,89)	4,61 (0,41)	5,26 (0,69)	5,22 (0,93)	5,26 (1,02)	4,58 (0,60)	5,40 (0,55)	5,27 (0,87)	F(1,52)=0,64 p=0,43
Amotivation	1,44 (0,47)	3,42 (1,38)	1,35 (0,57)	1,53 (1,04)	1,91 (0,73)	2,58 (2,53)	1,57 (1,13)	1,68 (0,86)	F(1,52)=0,00 p=0,99

5.3.3 Questionnaire sur les buts en contexte scolaire (QBCS)

Aucune différence significative n'émerge entre les réponses des élèves à l'automne 2006 et celles à l'automne 2007 au QBCS. En ce qui concerne la motivation de maîtrise, nous constatons un $p=0,03$ près du seuil fixé. L'examen des moyennes révèle que la motivation de maîtrise augmente chez toutes les catégories d'individu, mais nous ne pouvons pas affirmer qu'elles sont statistiquement différentes. Rappelons que les analyses respectives de l'automne 2006 et de l'automne 2007 ne démontrent aucune différence significative entre les élèves pour cette mesure, que soit au niveau du genre ou du calibre.

Le tableau 5.9 présente les résultats des différentes mesures pour le QBCS entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2).

TABLEAU 5.9
 Résultats des analyses comparatives pour le QBCS entre l'automne 2006 (T1) et l'automne 2007 (T2)

	Automne 2006 (T1)				Automne 2007 (T2)				
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		
	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	Calibre fort	Calibre faible	
	14	3	25	14	14	3	25	14	
Mesures	Moyennes (écarts types)								Analyses multivariées
Motivation de maîtrise	37,71 (7,61)	32,33 (4,93)	38,24 (5,66)	40,07 (5,34)	40,93 (4,93)	35,67 (5,70)	41,52 (5,76)	40,29 (4,61)	F(1,55)=4,87 p=0,03
Motivation de performance	24,50 (5,57)	23,00 (3,46)	25,00 (5,62)	23,14 (5,07)	25,21 (5,60)	22,33 (7,02)	26,64 (6,03)	22,35 (4,40)	F(1,55)=0,12 p=0,73
Motivation d'évitement	20,64 (5,72)	26,67 (5,68)	17,32 (4,95)	19,79 (5,59)	18,71 (5,37)	25,67 (6,65)	16,04 (6,33)	20,14 (7,11)	F(1,55)=0,73 p=0,40

5.4 Interprétation des résultats selon le modèle sociocognitif de la motivation

La dernière partie de ce chapitre met en relation les dimensions du modèle sociocognitif et les résultats quantitatifs de cette étude. Nous présentons d'abord les résultats significatifs qui concernent les déterminants et ensuite ceux reliés aux indicateurs de la motivation scolaire. Notre présentation tient compte du moment ainsi que du genre et du calibre des individus.

Rappelons qu'il n'y a aucune différence significative entre les mesures de l'automne 2006 et celles de l'automne 2007.

Le tableau 5.10 présente la répartition des mesures des trois tests en fonction des déterminants et des indicateurs du modèle sociocognitif de la motivation scolaire.

TABLEAU 5.10
Répartition des mesures des trois tests de motivation
en fonction des déterminants et des indicateurs du modèle sociocognitif de la motivation scolaire

	TSIMS	ÉMÉ	QBCS
Déterminants	<ul style="list-style-type: none"> ○ Perception générale de sa compétence ○ Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ses connaissances ○ Perception de sa compétence ○ Perception de l'importance de la tâche ○ Perception de contrôle ○ Perception de désespoir ○ Perception de confiance 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Motivation intrinsèque ○ Motivation extrinsèque ○ Amotivation 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Motivation de maîtrise ○ Motivation de performance ○ Motivation d'évitement
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ○ Stratégies autorégulatrices de type affectif ○ Stratégies autorégulatrices de type métacognitif ○ Stratégies autorégulatrices de type gestion ○ Stratégies autorégulatrices de type général ○ Engagement cognitif ○ Participation 		

5.4.1 Les déterminants de la motivation

Les déterminants ou les sources de la motivation scolaire correspondent à ce qui détermine l'action des individus, ce qui est en quelque sorte à l'origine des comportements reliés à la motivation scolaire.

Dans les sections précédentes, nous avons établi que, à l'automne 2006, dès le début de leurs études collégiales, les élèves de calibre fort et de calibre faible se distinguent entre eux. Les élèves de calibre fort obtiennent, en moyenne, un résultat significativement plus élevé que les élèves de calibre faible sur la perception de leur compétence (TSIMS), que cette compétence soit générale ou qu'elle vise l'acquisition et l'utilisation de connaissances. Cette différence est encore présente entre ces deux groupes, un an plus tard à l'automne 2007.

Les garçons de calibre fort montrent, au début de leurs études collégiales à l'automne 2006, une perception plus élevée de leur confiance que les filles de calibre fort. Cette différence n'est toutefois plus présente un an plus tard, à l'automne 2007.

De plus, en ce qui concerne la motivation de performance (QBCS), à l'automne 2007, il y a une différence entre les élèves de calibre fort et ceux de calibre faible. Les élèves de calibre fort sont nettement plus motivés à obtenir de bonnes notes que les élèves de calibre faible. Cette différence n'était pas significative entre ces deux groupes, lors de leur première session au collégial.

Il ne semble pas y avoir d'autres différences significatives à propos des déterminants de la motivation entre les filles et les garçons, ou les élèves de calibre fort ou faible, selon les tests que nous avons utilisés.

5.4.2 Les indicateurs de la motivation

Les déterminants influencent les indicateurs de la motivation scolaire. Parmi les indicateurs, notons l'engagement cognitif, la participation et la persistance (abordée seulement en entrevue).

Le TSIMS comprend des mesures sur l'engagement cognitif et la participation. À l'automne 2006 comme à l'automne 2007, les filles et les garçons se distinguent dans leur engagement cognitif. Les filles, peu importe leur calibre scolaire, s'engagent plus que les garçons dans leurs études. En début de parcours collégial, elles ont de meilleures stratégies de gestion que les garçons. Un an plus tard, les filles conservent de meilleures stratégies de gestion mais, de plus, elles se distinguent sur le plan des stratégies affectives.

Les garçons et les filles, forts ou faibles, ne se distinguent pas par leur participation telle qu'elle a été mesurée par le TSIMS.

Le tableau 5.11 présente les différences significatives selon le genre et le calibre, en fonction des sessions, des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire.

TABLEAU 5.11

Présentation des différences significatives selon le genre et le calibre, en fonction des sessions, des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire

Automne 2006 (T1)		Automne 2007 (T2)	
	Différences observées		Différences observées
Déterminants		Déterminants	
Perception de sa compétence	Calibre fort : niveau plus élevé que le calibre faible	Perception de sa compétence	Calibre fort : niveau plus élevé que le calibre faible
Perception de sa confiance	Garçons forts : niveau plus élevé que les filles fortes	Motivation de performance	Calibre fort : niveau plus élevé que le calibre faible
Indicateurs		Indicateurs	
Engagement cognitif	Filles : niveau plus élevé que les garçons	Engagement cognitif	Filles : niveau plus élevé que les garçons
Stratégies autorégulatrices de gestion	Filles : niveau plus élevé que les garçons	Stratégies autorégulatrices de gestion	Filles : niveau plus élevé que les garçons
		Stratégies autorégulatrices de type affectif	Filles : niveau plus élevé que les garçons



Chapitre 6

Comparaison de la motivation chez les garçons et les filles

Dans ce sixième chapitre, nous mettons l'accent sur la synthèse des résultats. Alors que nous avons présenté l'analyse des résultats aux trois chapitres précédents, nous faisons maintenant ressortir l'essentiel des points de comparaison entre les garçons et les filles du programme de *Sciences humaines* quant à leur motivation à faire leurs études au cégep. Le chapitre se divise en trois sections : d'abord la comparaison entre garçons forts et filles fortes, ensuite celle entre garçons et filles faibles, enfin la présentation des profils motivationnels de chacun des quatre sous-groupes.

6.1 Comparaisons entre garçons forts et filles fortes

Cette première section établit la comparaison entre garçons forts et filles fortes sur le plan de la motivation en dégagant les convergences et les divergences que nous avons fait ressortir entre les deux sous-groupes sur chacune des neuf composantes du modèle sociocognitif utilisé.

6.1.1 Le contexte

Sur la composante « Contexte », les garçons forts et les filles fortes convergent quant au fait que leur choix de carrière se précise graduellement au fil des trois premières sessions de leur programme d'études. Ces deux sous-groupes divergent toutefois sur deux points. L'intérêt manifesté pour leur programme et leur profil d'études grandit au fil des sessions pour les garçons forts, alors que les filles de même calibre expriment un intérêt marqué dès la première session, intérêt qui demeure stable au cours des trois premières sessions. De plus, lors de leur première session, plusieurs garçons forts n'envisagent pas une carrière en sciences humaines.

6.1.2 Les déterminants de la motivation

La perception de la valeur d'une activité

Garçons forts et filles fortes convergent sur trois points principaux quant à leur perception de la valeur d'une activité. Les deux sous-groupes considèrent que le collège a une importance certaine dans leur vie, tout au cours des trois sessions. L'aspect social est un aspect qui devient moins prépondérant au fil des sessions. Finalement, lors de la première session, la gestion du temps représente une habileté que les deux sous-groupes estiment avoir développée au collège.

Deux divergences principales ressortent de l'analyse des données. Alors que la représentation du collège en tant qu'étape vers l'université se fait graduellement moins présente chez les garçons forts, elle s'impose de plus en plus chez les filles fortes. L'importance d'acquérir un nouveau savoir reste stable chez les garçons, tout au cours des trois sessions, mais a tendance à diminuer chez les filles fortes.

La perception de sa compétence à accomplir une activité

À l'automne 2006, soit à leur entrée au cégep, garçons forts et filles fortes partagent l'idée que le secondaire leur a fourni une bonne préparation au collégial sur le plan des connaissances acquises et des cours reçus. Lors de cette première session, les deux sous-groupes entament leurs études collégiales avec intérêt et détermination. Parmi les atouts importants pour réussir des études collégiales, garçons forts et filles fortes estiment avoir une bonne compréhension de la matière et ils maintiennent ce jugement au cours des trois sessions.

Les deux sous-groupes divergent sur les aspects suivants. Au cours des trois sessions, les filles fortes mettent l'accent sur leurs capacités à réussir et sur leur bonne organisation du travail; elles s'attribuent également un niveau de confiance élevé qui se maintient au cours des trois sessions. Quant aux garçons forts, ils mettent en relief leurs lacunes dans la gestion du temps au cours des trois sessions et, lors de la troisième session, affirment manquer de temps et d'efforts; le niveau de confiance qu'ils s'attribuent passent d'un niveau moyen à la première session vers un niveau élevé à la troisième session.

La perception de la contrôlabilité d'une activité

Dans leur perception de la contrôlabilité d'une activité, garçons forts et filles fortes partagent plusieurs éléments. Concernant leur réussite scolaire, ils l'attribuent tous à leur travail ainsi qu'à leur bonne capacité de compréhension de la matière, et ce, tout au cours des trois sessions. Face à la réussite, ils se disent contents et fiers tout au long des trois sessions. Quant à leur échec scolaire, les deux sous-groupes considèrent que leur compréhension déficiente est en jeu, mais que celle-ci devient graduellement une cause moins importante au fil des sessions. Face à l'échec, et ce, au cours des trois sessions, ces deux sous-groupes ressentent de la déception et réagissent en se reprenant et en ciblant une action appropriée.

Soulignons que deux divergences sont relevées entre garçons et filles. La première divergence a trait aux causes de l'échec : les garçons forts attribuent l'échec au manque d'étude au cours des trois sessions, alors que les filles fortes font référence au manque d'étude davantage vers les deuxième et troisième sessions qu'à la première. La seconde divergence, issue du TSIMS, indique que les garçons de calibre fort montrent, au début de leurs études collégiales à l'automne 2006, une perception plus élevée de leur confiance que les filles de calibre fort : cette donnée semble indiquer que les garçons, en première session, ont la perception d'avoir un meilleur contrôle sur les événements positifs de leur vie.

6.1.3 La perception de sa propre motivation

Les garçons forts et les filles fortes convergent quant au niveau moyen et élevé de motivation qu'ils s'attribuent au cours des trois sessions. Durant la première session, leur non-motivation se manifestait par un manque de travail scolaire. Les deux sous-groupes partagent également des facteurs positifs de motivation qui sont stables tout au long des trois sessions : les cours qu'ils suivent, les connaissances qu'ils acquièrent, leurs parents ainsi que l'aspect social au collège. Le facteur négatif de motivation qu'ils ont en commun est l'augmentation, sur les trois sessions, de leur manque d'intérêt pour les cours.

Les divergences principales quant à leur perception de leur propre motivation sont les suivantes. La motivation chez les filles fortes se manifestent de moins en moins, au cours des trois sessions, par le travail scolaire; les causes de leur motivation qu'elles ont exprimées sont l'attachement au cégep et au programme d'études à l'automne 2006 ainsi que, à l'automne 2007, les bonnes notes qu'elles obtiennent. Quant aux facteurs négatifs de la motivation, les exigences élevées des cours ainsi que l'horaire des cours représentent des facteurs négatifs stables pour les filles fortes tandis que, pour les garçons forts, ces facteurs sont à la hausse au cours des trois sessions.

6.1.4 Les indicateurs de la motivation

Le choix d'entreprendre une activité

Au cours des trois sessions, les garçons forts et les filles fortes affirment travailler de plus en plus fort en classe et faire preuve de plus en plus d'une écoute attentive en classe. Au fil des trois sessions, les deux sous-groupes affirment toutefois correspondre de moins en moins à la description d'un élève qui participe, portrait qu'il leur était soumis lors des entrevues.

Quant aux divergences relevées sur cet indicateur de la motivation, elles concernent le travail en dehors de la classe. Alors que les garçons forts affirment travailler moyennement ou peu tout au long des trois sessions et, à l'automne 2007 soit la troisième session, se limiter à faire le nécessaire dans leur travail scolaire, les filles fortes, elles, disent travailler de plus en plus fort au fil des sessions et s'investir également de plus en plus dans la réalisation de leurs travaux.

La persévérance

La persévérance est vécue selon les modes semblables suivants. Pour les garçons forts et les filles fortes, les heures d'étude diminuent lors de la deuxième session, en comparaison de la première, pour augmenter à la troisième session, en comparaison de la deuxième. À la troisième session, les deux sous-groupes avouent éprouver plus de difficultés scolaires et chercher à s'adapter au travail en équipe. En termes de divergences, le nombre d'heures d'étude révélé par les filles fortes, lors de la première session, s'avère plus élevé que celui mentionné par les garçons forts.

L'engagement cognitif à accomplir une activité

La prise de notes et l'écoute attentive en classe, ainsi que l'écriture comme moyen d'appropriation de la matière appliqué en dehors de la classe, constituent trois stratégies de plus en plus utilisées par les garçons forts et les filles fortes au cours des trois sessions. Quant aux deux divergences relevées sur cet indicateur de la motivation, elles réfèrent aux stratégies adoptées en dehors de la classe. Tout au long des trois sessions, les filles fortes sont portées à discuter de la matière avec d'autres personnes, en vue de mieux intégrer leurs connaissances. Quant à la lecture des notes de cours, c'est une stratégie que les garçons forts mentionnent à chacune des trois sessions, tandis que les filles fortes en font mention de plus en plus au fil des sessions.

La performance

Ce qui ressort de l'analyse des données portant sur ce dernier indicateur de la motivation se résume à deux convergences. Au cours des trois sessions, les garçons forts et les filles fortes éprouvent de la satisfaction en regard de leur performance et en attribuent la cause principale à leurs bonnes notes.

Le tableau 6.1 présente les convergences et les divergences entre les garçons forts et les filles fortes sur chacune des neuf composantes du modèle de motivation adopté. Il est à noter que le texte en italique dans le tableau correspond aux convergences.

TABLEAU 6.1
Les convergences et les divergences entre les garçons (G) et les filles (F)
et en fonction de leur calibre scolaire

COMPOSANTES DU MODÈLE	GARÇONS FORTS FILLES FORTES	GARÇONS FAIBLES FILLES FAIBLES
Contexte	<i>Choix de carrière précis</i> ↑	<i>Intérêt</i> ↑
	Intérêt G ↑ F = Pas carrière en sciences humaines A06 G	Choix de carrière précis G ↑ F =
Perception de la valeur d'une activité	<i>Importance du collègue</i> = <i>Aspect social</i> ↓ <i>Gestion du temps</i> A06	<i>Importance du collègue</i> = <i>Nouveau savoir</i> ↓ <i>Gestion du temps</i> A06
	Étape vers l'université G ↓ F ↑ Nouveau savoir G = F ↓	Étape vers l'université G ↑ Étape pour bon emploi F =
Perception de sa compétence à accomplir une activité	<i>Bonne préparation du secondaire pour connaissances et cours</i> A06 <i>Intérêt et détermination</i> A06 <i>Compréhension</i> =	<i>Mauvaise préparation du secondaire pour méthodes d'étude</i> A06 <i>Niveau de confiance moyen</i> = <i>Écoute en classe</i> H07 <i>Lacunes en français</i> H07
	Capacités pour réussir F = Bonne organisation du travail F = Niveau de confiance élevé F = Lacunes en gestion du temps G = Manque de temps et efforts A07 G Niveau de confiance moyen → élevé G	Travaux dernière minute H07 G Étude déficiente H07 F

COMPOSANTES DU MODÈLE		GARÇONS FORTS FILLES FORTES	GARÇONS FAIBLES FILLES FAIBLES
Perception de la contrôlabilité d'une activité	Réussite	Causes : <i>Travail =</i> <i>Compréhension =</i> Ressenti : <i>Contents et fiers =</i>	Causes : <i>Travail =</i> Ressenti : <i>Contents et fiers =</i>
	Échec	Causes : <i>Compréhension déficiente ↓</i> Ressenti : <i>Déception =</i> Réaction : <i>Se reprendre =</i> <i>Action ciblée =</i>	Causes : <i>Manque d'étude =</i> Ressenti : <i>Réactions émotives variées =</i>
	Réussite	Perception de confiance A06 G	
	Échec	Causes : Manque d'étude G = F ↑	Causes : Compréhension déficiente F ↑ Réaction : Se reprendre G ↓ F =
Perception de sa propre motivation	Motivation	Niveau : <i>Moyen et élevé =</i>	Niveau : <i>Élevé → moyen</i>
	Non-motivation	Manifestations : <i>Manque de travail A06</i>	Causes : <i>Cours A06</i>
	Facteurs positifs	<i>Cours =</i> <i>Connaissances =</i> <i>Parents =</i> <i>Aspect social =</i>	<i>Parents ↑</i> <i>Amis ↑</i>
	Facteurs négatifs	<i>Manque d'intérêt ↑</i>	<i>Exigences élevées des cours A06</i> <i>Professeurs monotones ↑</i>

COMPOSANTES DU MODÈLE		GARÇONS FORTS FILLES FORTES	GARÇONS FAIBLES FILLES FAIBLES
Perception de sa propre motivation (suite)	Motivation	Manifestation : Travail F ↓ Causes : Attachement au cégep et au programme d'études A06 F Bonnes notes A07 F	Manifestation : Participation A06 G Travail A06 F Causes : Réussite sociale A06 G Ambiance générale A06 F
	Non-motivation		Causes : Manque d'orientation G = F ↓ Fatigue A07 F
	Facteurs positifs		Connaissances G ↓ F ↑ Futur emploi F =
	Facteurs négatifs	Exigences des cours G ↑ F = Horaire des cours G ↑ F =	Humeur négative A06 F Horaire des cours G = A07 F
Choix d'entreprendre une activité		<i>Travail fort en classe</i> ↑ <i>Écoute attentive</i> ↑ <i>Élève qui participe</i> ↓	<i>Travail fort/moyen en classe</i> ↑ <i>Écoute attentive</i> ↑
		Travail en dehors de classe : G moyen/peu = F fort ↑ Réalisation des travaux F ↑ Faire le nécessaire A07 G	Travail en dehors de classe : G peu → moyen F fort/moyen = Réalisation des travaux F = Élève qui participe G = F ↑ Dans la lune A06 H07 F
Persévérance		<i>Heures d'étude</i> H07 ↓ A07 ↑ <i>Plus de difficultés</i> A07 <i>Adaptation travail en équipe</i> A07	<i>Heures d'étude</i> ↑
		Plus d'heures d'étude A06 F	Difficultés en gestion du temps A06 G Plus de recours aux ressources extérieures aux cours F =

Engagement cognitif à accomplir une activité	<i>Prise de notes</i> ↑ <i>Écoute attentive</i> ↑ <i>Écriture</i> ↑	<i>Réécriture des notes</i> = <i>Lecture des notes</i> =
	Discussion de la matière F = Lecture des notes G = F ↑	Prise de notes F ↑
Performance	<i>Satisfaction</i> = <i>Bonnes notes</i> =	<i>Satisfaction</i> ↑ <i>Évitement des échecs</i> =

Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse; ↓ signifie en baisse; → signifie vers.
Le texte en italique correspond aux convergences.

6.2 Comparaisons entre garçons faibles et filles faibles

Cette deuxième section établit la comparaison entre garçons faibles et filles faibles sur le plan de la motivation, et ce, en dégagant les convergences et les divergences que nous avons fait ressortir entre les deux sous-groupes sur chacune des neuf composantes du modèle sociocognitif utilisé.

6.2.1 Le contexte

Sur la composante « Contexte », les garçons et les filles faibles convergent quant au fait que l'intérêt qu'ils manifestent pour leur programme et leur profil d'études grandit au fil des sessions. Ces deux sous-groupes divergent sur le fait que le choix de carrière se précise au cours des trois sessions pour les garçons faibles et que ce choix est plutôt précis tout au long des sessions pour les filles faibles.

6.2.2 Les déterminants de la motivation

La perception de la valeur d'une activité

Garçons et filles faibles convergent sur trois points principaux quant à leur perception de la valeur d'une activité. Les deux sous-groupes considèrent que le collège a une importance certaine dans leur vie, tout au cours des trois sessions. L'acquisition d'un nouveau savoir est un aspect qui devient moins prépondérant au fil des sessions. Finalement, lors de la première session, la gestion du temps représente une habileté que les deux sous-groupes estiment avoir développée au collège.

Les deux sous-groupes divergent sur un point. Les garçons faibles se représentent le collège graduellement au cours des trois sessions comme une étape vers l'université; les filles faibles, quant à elles, considèrent que le collège est une étape vers un bon emploi, et ce, dès le début et tout au long des trois sessions.

La perception de sa compétence à accomplir une activité

À l'automne 2006, soit à leur entrée au cégep, garçons et filles faibles partagent l'idée que le secondaire ne les a pas préparés adéquatement au collégial sur le plan des méthodes d'étude. Ils s'accordent un niveau de confiance moyen pour réussir les tâches exigées en *Sciences humaines*, et ce, tout au long des trois sessions. Parmi les atouts pour réussir des études collégiales, tels qu'ils ont été mentionnés à la deuxième session, garçons et filles faibles estiment avoir une écoute attentive en classe; quant aux faiblesses, telles qu'elles sont indiquées à cette deuxième session, les lacunes en français ont été mentionnées par les deux sous-groupes.

Les deux sous-groupes divergent sur les lacunes évoquées à la deuxième session. Lors de la seconde session, les garçons faibles mettent l'accent sur le fait qu'ils remettent leurs travaux à la dernière minute et les filles faibles sur celui de leur étude déficiente.

La perception de la contrôlabilité d'une activité

Dans leur perception de la contrôlabilité d'une activité, garçons et filles faibles partagent plusieurs éléments. Concernant leur réussite scolaire, ils l'attribuent tous à leur travail scolaire et se disent contents et fiers, et ce, au cours des trois sessions. Quant à leur échec scolaire, les deux sous-groupes considèrent que leur manque d'étude est en jeu et ils ressentent une variété d'émotions tout au long des trois sessions.

Ils divergent quant à l'échec sur deux points. La compréhension déficiente est une cause d'échec de plus en plus mentionnée par les filles faibles, au fur et à mesure de leur progression dans le programme. Quant aux réactions face à l'échec, les garçons faibles semblent de moins en moins disposés à se reprendre au fil des sessions, alors que les filles faibles apparaissent stables sur ce plan, indiquant à chacune des sessions qu'elles se reprennent après un échec.

6.2.3 La perception de sa propre motivation

Les garçons et les filles faibles convergent quant au fait qu'ils s'attribuent un niveau de motivation élevé au début de leurs études dans le programme et, graduellement au cours des trois sessions, qu'ils s'orientent vers un niveau moyen. Leur non-motivation au cours de la session automne 2006, soit leur première session, était causée par les cours. Les deux sous-groupes partagent également deux facteurs positifs de motivation qui prennent graduellement plus d'importance tout au long des trois sessions : leurs parents et leurs amis. Les facteurs négatifs de motivation qu'ils ont en commun sont les exigences élevées des cours à l'automne 2006 et, de plus en plus au cours des sessions, les professeurs monotones.

Les divergences principales quant à leur perception de leur propre motivation sont les suivantes. À l'automne 2006, la motivation chez les garçons faibles se manifeste par la participation en classe et chez les filles faibles par le travail en dehors de la classe. Les causes de leur motivation qu'ils ont exprimées à l'automne 2007 sont la réussite sociale pour les garçons faibles et l'ambiance générale du cégep chez les filles faibles. Quant aux causes de non-motivation, les garçons faibles mentionnent le manque d'orientation tout au long des trois sessions alors que, chez les filles faibles, ce facteur est graduellement moins évoqué au fil des sessions. La fatigue est un facteur de non-motivation mis exclusivement en évidence par les filles faibles à l'automne

2007. Au cours des trois sessions, les connaissances acquises correspondent à un facteur positif de motivation à la baisse chez les garçons faibles et à la hausse chez les filles faibles. Par ailleurs, le futur emploi est un facteur positif de motivation qui persiste au fil des sessions chez les filles faibles. Quant aux facteurs négatifs de la motivation, l'horaire des cours représente un facteur négatif stable à travers les trois sessions pour les garçons faibles tandis que, pour les filles faibles, ce facteur est plutôt mentionné en troisième session. Enfin, l'humeur négative est un facteur négatif de motivation précisé exclusivement par les filles faibles à l'automne 2006.

6.2.4 Les indicateurs de la motivation

Le choix d'entreprendre une activité

Les garçons et les filles faibles affirment que leur travail moyen ou fort en classe augmente au cours des trois sessions, et ils indiquent faire preuve de plus en plus d'une écoute attentive en classe. Quant aux divergences relevées sur cet indicateur de la motivation, elles concernent notamment le travail en dehors de la classe. Les garçons faibles affirment travailler graduellement un peu plus tout au long des trois sessions, passant d'un niveau faible de travail à un niveau moyen; les filles faibles, quant à elles, déclarent que leur niveau de travail est fort ou moyen, et ce, tout au long des trois sessions. Les filles faibles disent, pour chacune des trois sessions, s'investir dans la réalisation de leurs travaux. Quant à la description d'un élève qui participe, portrait qui leur était présenté au cours des entrevues, les garçons faibles affirment y correspondre d'une manière stable au cours des sessions, alors que les filles faibles mentionnent qu'elles ressemblent de plus en plus à ce portrait au fur et à mesure du déroulement des sessions. À l'automne 2006 et l'hiver 2007, plusieurs filles faibles avouent manquer souvent d'attention en classe, être dans la lune, cet élément n'étant pas mentionné par les garçons faibles.

La persévérance

La persévérance est vécue selon un seul mode semblable par les garçons et les filles faibles : en se basant sur leurs propos, leurs heures d'étude augmentent au fil des sessions dans leur programme d'études. En termes de divergences, les garçons faibles mentionnent davantage des difficultés en gestion du temps à l'automne 2006 et les filles faibles déclarent plus souvent avoir recours aux ressources extérieures aux cours, et ce, tout au long des trois sessions.

L'engagement cognitif à accomplir une activité

La réécriture des notes et la lecture des notes représentent deux moyens d'appropriation de la matière appliqués en dehors de la classe par les garçons et les filles faibles tout au cours des trois sessions. La seule divergence relevée sur cet indicateur de la motivation concerne une stratégie utilisée en classe : les filles faibles ont de plus en plus recours à la prise de notes au fil des sessions.

La performance

Ce qui ressort de l'analyse des données portant sur ce dernier indicateur de la motivation se résume à deux convergences. La satisfaction que les garçons et les filles faibles éprouvent à propos de leur performance augmente au fur et à mesure du déroulement des sessions. De plus, à

chacune des sessions, ces deux sous-groupes ont tendance à attribuer la cause principale de leur satisfaction au fait d'éviter des échecs dans leurs cours.

Le tableau 6.1 présente les convergences et les divergences entre les garçons faibles et les filles faibles sur chacune des neuf composantes du modèle de motivation adopté.

6.3 Présentation des profils motivationnels

De manière à mieux établir la dynamique motivationnelle de chacun des quatre sous-groupes, nous allons esquisser un profil motivationnel pour les garçons forts, les filles fortes, les garçons faibles et les filles faibles. Le portrait motivationnel correspond au « portrait de l'état des composantes motivationnelles d'un élève qui doit accomplir une activité d'enseignement et d'apprentissage » (Viau, 1994, p. 38). Nous cherchons donc à relier les neuf composantes d'une manière dynamique, en nous référant aux tendances que nous avons dégagées dans les deux premières sections du présent chapitre.

Comme ces profils se réfèrent à des groupes d'élèves, et non à des élèves pris individuellement, ils représentent des portraits types qu'il convient de prendre pour ce qu'ils sont, soit des pistes pour mieux comprendre les élèves appartenant à tel groupe sexué et ayant tel calibre scolaire : le travail de mise en contexte pour chacun des élèves n'est d'aucune manière exclu et il serait erroné de considérer tous les individus qui partagent deux caractéristiques (sexe et calibre scolaire) comme étant équivalents. Ayons également en tête qu'au fur et à mesure que se déroulent les sessions d'études, le nombre d'élèves diminue; on peut penser que les élèves de la cohorte initiale qui persistent sont différents de ceux qui ont quitté le collège.

La dernière section rappelle les principales différences selon le calibre scolaire et le genre, telles qu'elles ont été établies par les instruments de mesure sur la motivation.

6.3.1 Le portrait motivationnel des garçons forts

Les garçons forts entreprennent leur programme en *Sciences humaines* avec un certain intérêt qu'ils sont plus nombreux à manifester au fil des sessions. Bien que, sur cette même période, ils considèrent que les études collégiales sont importantes pour leur avenir, un nombre non négligeable d'entre eux commencent le programme en n'envisageant aucunement faire carrière dans un domaine relié aux sciences humaines. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les garçons forts trouvent qu'ils sont bien préparés à commencer le collégial, par les cours suivis au secondaire et à cause de leur bonne capacité de compréhension. Par contre, ils ont certaines difficultés à bien gérer leur temps et ne semblent pas toujours fournir suffisamment de temps et d'efforts à leurs études. Influencée probablement par ces limites, leur confiance dans leur réussite scolaire est plutôt moyenne au début des études collégiales; la confiance de ceux qui persistent dans leurs études collégiales s'élève graduellement au cours des trois sessions. Dans l'ensemble, leur réussite repose sur leur travail et leur bonne capacité de compréhension et, lorsqu'ils échouent, ils estiment ne pas avoir assez étudié et se reprennent.

La motivation des garçons forts prend sa source dans plusieurs facteurs : les cours, les connaissances, les parents et l'aspect social. Ils se considèrent comme étant moyennement ou très motivés. Lorsqu'ils ne sont pas motivés, c'est de plus en plus par manque d'intérêt au fil des sessions et, au début de leurs études dans le programme, ils vont fournir moins de travail scolaire. Ils sont aussi de plus en plus démotivés par les exigences élevées des cours et par l'horaire des cours.

Si les garçons forts travaillent fort en classe, ils s'investissent beaucoup moins dans le travail en dehors de la classe, se contentant parfois de « faire le nécessaire ». Toutefois, devant les difficultés plus grandes en troisième session, ceux qui ont persisté jusque-là dans leurs études prennent plus de notes en classe, écoutent plus attentivement, utilisent plus l'écriture et fournissent plus d'heures d'étude. Leurs bons résultats, tout au long des trois sessions, leur apportent de la satisfaction.

6.3.2 Le portrait motivationnel des filles fortes

Les filles fortes entreprennent leur programme en *Sciences humaines* avec un grand intérêt qui va se maintenir au cours des trois sessions. Elles considèrent que les études collégiales sont importantes pour leur avenir et, au fil des sessions, les envisagent de plus en plus comme une étape vers l'université. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les filles fortes estiment qu'elles sont bien préparées à commencer le collégial, par les cours suivis au secondaire et à cause de leur bonne capacité de compréhension. Leur niveau de confiance reste élevé tout au long des trois sessions et elles se reconnaissent les capacités nécessaires pour réussir leurs études collégiales, tout en mettant en relief leur bonne organisation du travail. Dans l'ensemble, leur réussite repose sur leur travail et leur bonne capacité de compréhension et, lorsqu'elles échouent, elles en attribuent de plus en plus la cause au manque d'étude et se reprennent.

La motivation des filles fortes prend sa source dans plusieurs facteurs : les cours, les connaissances, les parents et l'aspect social. Leur attachement au cégep et au programme d'études à la première session ainsi que leurs bonnes notes en troisième session sont également des éléments qui les motivent. Elles se considèrent moyennement ou très motivées. Lorsqu'elles ne sont pas motivées, c'est de plus en plus par manque d'intérêt au fil des sessions et elles vont fournir de moins en moins de travail scolaire. Tout au long des sessions, les exigences élevées des cours et l'horaire des cours leur enlèvent de la motivation.

Les filles fortes travaillent intensément en classe et elles s'investissent également beaucoup dans le travail en dehors de la classe, estimant au fil des sessions de plus en plus important de réaliser les travaux demandés. Déjà, lors de la première session, elles fournissaient plus d'heures d'étude que les garçons forts. Devant les difficultés plus grandes en troisième session, celles qui ont persisté jusque-là dans leurs études prennent plus de notes en classe, écoutent plus attentivement, utilisent plus l'écriture et fournissent plus d'heures d'étude. Tout au long des sessions, elles ont tendance à discuter de la matière du cours. Leurs bons résultats, tout au long des trois sessions, leur apportent de la satisfaction.

6.3.3 Le portrait motivationnel des garçons faibles

Les garçons faibles entreprennent leur programme en *Sciences humaines* avec un certain intérêt qu'ils sont plus nombreux à manifester au fil des sessions. Ils considèrent, d'une manière constante, que les études collégiales sont importantes pour leur avenir et, au fil des sessions, envisagent de plus en plus le collège comme une étape vers l'université. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les garçons faibles estiment qu'ils sont mal préparés à commencer le collégial, jugeant limitées les méthodes d'étude apprises au secondaire. Par ailleurs, l'importance d'acquérir de nouvelles connaissances diminue au fil des sessions et, à la deuxième session, ils sont un bon nombre à déplorer leurs lacunes en français et le fait qu'ils remettent leurs travaux à la dernière minute. À la première session, ils reconnaissent leurs difficultés en gestion du temps et s'attendent à ce que le collège les aide à progresser sur ce plan. Découlant probablement de ces limites, leur confiance dans leur réussite scolaire reste moyenne au cours des trois sessions. Dans l'ensemble, leur réussite repose principalement sur leur travail et, lorsqu'ils échouent, ils estiment ne pas avoir assez étudié et ressentent une variété d'émotions. Ils disent également se reprendre de moins en moins au fil des sessions.

La motivation des garçons faibles prend sa source, à la première session, dans les cours et la réussite sociale et, au fil des sessions, de plus en plus dans les parents et les amis. De très motivés au début, ils deviennent graduellement moyennement motivés. Lorsqu'ils ne sont pas motivés, c'est à cause des exigences élevées des cours à la première session et, de plus en plus au fil des sessions, en raison des professeurs monotones. Tout au long des sessions, leur manque d'orientation et l'horaire des cours leur enlèvent de la motivation.

Au fil des sessions, les garçons faibles qui ont persisté jusque-là dans leurs études ont tendance à travailler plus fort en classe et, dans le travail en dehors de la classe, à s'investir moyennement, une hausse si l'on compare cette tendance au faible travail fourni en début de programme. Les heures d'étude ont d'ailleurs tendance à augmenter au fil des sessions. À chacune des sessions, un nombre appréciable d'entre eux retranscrivent au complet leurs notes pour s'aider à apprendre. Tout au long des trois sessions, ce qui semble leur apporter de la satisfaction est le fait d'éviter les échecs.

6.3.4 Le portrait motivationnel des filles faibles

Les filles faibles débutent leur programme en *Sciences humaines* avec un certain intérêt qui va croissant au fil des sessions. Tout au long des trois sessions, elles considèrent que les études collégiales sont importantes pour leur avenir et elles les envisagent comme une étape pour obtenir un bon emploi. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les filles faibles se considèrent comme étant mal préparées à commencer le collégial, jugeant limitées les méthodes d'étude apprises au secondaire. Par ailleurs, la valeur accordée à l'importance d'acquérir de nouvelles connaissances diminue au fil des sessions et, à la deuxième session, elles sont plusieurs à souligner leurs lacunes en français et leur étude déficiente. À la première session, elles reconnaissent leurs difficultés en gestion du temps et s'attendent à ce que le collège les aide à progresser sur ce plan. Vraisemblablement influencée par ces limites, leur

confiance dans leur réussite scolaire reste moyenne au cours des trois sessions. Dans l'ensemble, leur réussite repose principalement sur leur travail et, lorsqu'elles échouent, les filles faibles estiment ne pas avoir assez étudié et ressentent une variété d'émotions. Leur compréhension déficiente est une autre cause d'échec qui s'intensifie au fil des sessions. Par ailleurs, à chacune des sessions, elles ont tendance à se reprendre face à un échec.

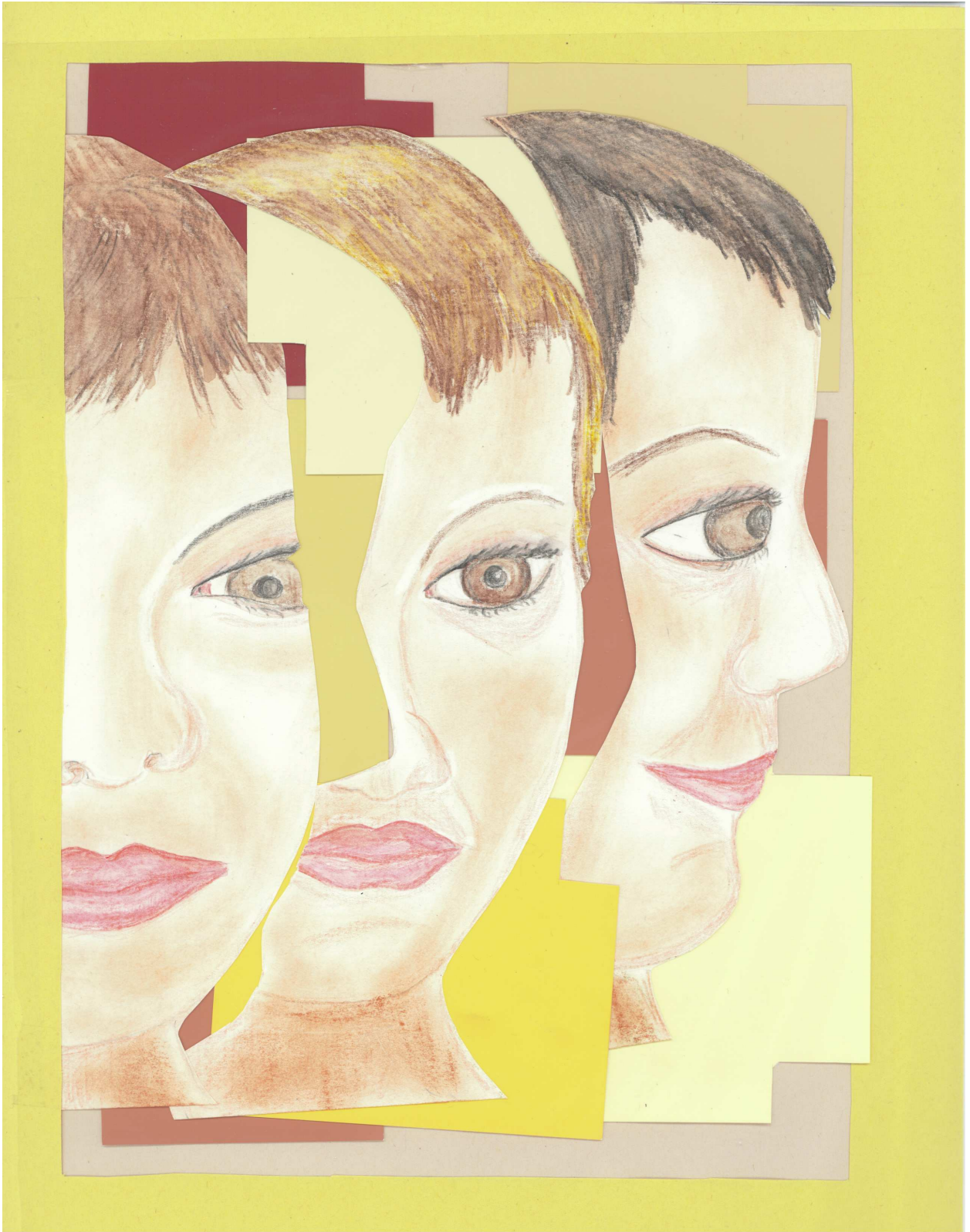
La motivation des filles faibles prend sa source, à la première session, dans les cours et l'ambiance générale du cégep et, au fil des sessions, parents et amis sont également mentionnés comme une source de motivation. L'acquisition de connaissances motive de plus en plus au cours des trois sessions et la perspective d'un futur emploi est un facteur de motivation constant. De très motivées au début, elles deviennent graduellement moyennement motivées. Lorsqu'elles ne sont pas motivées, c'est à cause des exigences élevées des cours à la première session et, d'une manière croissante au fil des sessions, à cause des professeurs monotones. Leur humeur négative à la première session, leur fatigue et l'horaire des cours à la troisième session sont des facteurs qui leur enlèvent de la motivation.

Au fil des sessions, les filles faibles qui ont persisté dans leurs études ont tendance à travailler plus fort en classe, entre autres par la prise de notes, même si plusieurs d'entre elles se trouvent dans la lune au cours des deux premières sessions. Dans le travail en dehors de la classe, elles s'investissent moyennement ou beaucoup, et ce, tout au long des trois sessions, accordant notamment de l'importance au fait de réaliser les travaux demandés. Leurs heures d'étude ont d'ailleurs tendance à augmenter au fil des sessions et les filles faibles disent correspondre de plus en plus au portrait de l'élève qui participe, tel qu'il leur a été présenté en entrevue. À chacune des sessions, un nombre appréciable d'entre elles retranscrivent au complet leurs notes pour les aider à apprendre. Tout au long des trois sessions, ce qui semble leur apporter de la satisfaction est le fait d'éviter les échecs.

6.3.5 Différences selon le calibre et le genre

Les principales différences selon le calibre scolaire, telles qu'elles ont été établies par les tests de motivation, portent sur les déterminants. Les élèves de calibre fort ont une perception plus élevée de leur compétence que les élèves faibles, et ce, tant à l'automne 2006 qu'à l'automne 2007. De plus, les élèves forts ont une motivation de performance plus élevée, à l'automne 2007, que les élèves faibles : ce qui suggère que les élèves forts, peu importe leur genre, sont nettement plus motivés à obtenir de bonnes notes, en troisième session, que les élèves faibles.

Les principales différences selon le genre, d'après les résultats aux tests de motivation, portent sur les indicateurs. Pour toutes les composantes qui suivent, les filles obtiennent un résultat plus élevé que les garçons : l'engagement cognitif et les stratégies autorégulatrices de gestion, tant à l'automne 2006 qu'à l'automne 2007, de même que les stratégies autorégulatrices de type affectif à l'automne 2007. Ces résultats suggèrent que les filles, peu importe leur calibre scolaire, s'engagent plus que les garçons dans leurs études et appliquent de meilleures stratégies de gestion, et ce, tant en première session qu'en troisième. De plus, au cours de la troisième session, les filles mettent davantage en œuvre des stratégies affectives que les garçons.



Conclusion

Dans cette conclusion, nous relevons d'abord les points que notre recherche a pu apporter à la compréhension du phénomène à l'étude. Puis, nous formulons des considérations méthodologiques, dégageons des implications pour la motivation des filles et des garçons, suggérons des pistes de recherche et, enfin, proposons quelques recommandations.

L'apport de notre recherche

Notre recherche apporte des connaissances complémentaires aux études abordant les différences de motivation entre garçons et filles au collégial, études que nous avons présentées dans la section portant sur l'état de la question.

Les résultats de l'étude de Terrill et Ducharme (1994) mettent en évidence les attitudes et les comportements différenciés des filles et des garçons à l'égard des études. Gingras et Terrill (2006) suggèrent dans la conclusion de leur étude d'examiner l'évolution de plusieurs caractéristiques, telle la motivation, après une session passée au collégial. Notre étude adopte cette perspective de distinction de genre sous un angle évolutif quant à une dimension fondamentale qu'est la motivation.

Dans leur étude de l'influence du genre sur les modifications dans la motivation d'élèves de cégep, à l'intérieur d'une session d'études, Karsenti et Thibert (1994) établissent des différences significatives entre filles et garçons, notamment une motivation intrinsèque plus grande chez les filles ainsi qu'une moindre baisse de motivation après trois mois. Tout en corroborant ces résultats, nos propres données examinent un ensemble de déterminants et d'indicateurs reliés à la motivation, et ce, sur une période de trois sessions.

Dans son étude exploratoire auprès des élèves du Cégep de Sainte-Foy, Roy (2003b) met en évidence que des modèles de sociabilité différents selon le sexe influencent la réussite. Il relève notamment une motivation plus grande chez les filles ainsi que l'utilisation différente des réseaux sociaux, axée sur l'entraide scolaire chez les filles et dénotant un aspect ludique chez les garçons. Nos propres données montrent des différences semblables entre garçons et filles, tout en cherchant à mettre en relief les raisons que les élèves invoquent pour expliquer leurs comportements.

La recherche de Lapostolle, Massé et Pinho (2005) conclut que les garçons, dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante au moment de l'entrée à l'enseignement collégial, doivent percevoir comme élevé ou très élevé leur degré de motivation à s'améliorer en français afin d'obtenir la note de passage. Dans cette étude, des différences entre garçons et filles sont relevées quant aux buts d'apprentissage et de performance ainsi qu'en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage utilisées. Notre étude a précisé des différences dans les stratégies d'apprentissage – que ce soit en termes d'heures d'étude, de recours aux ressources extérieures ou de la discussion de la matière – en tenant compte non seulement des différences entre garçons et filles mais également en distinguant le calibre scolaire.

L'apport principal de notre recherche réside dans l'examen qualitatif des composantes de la motivation, soit les déterminants tels que la perception de la valeur d'une activité et les indicateurs comme l'engagement cognitif à accomplir une activité. Cet examen qualitatif permet de dégager la signification que les élèves prêtent à leur vécu sur le plan motivationnel, et ce, dans une perspective longitudinale de manière à faire ressortir ce qui a tendance à changer ou à rester stable. La constitution de sous-groupes, par le croisement du genre et du calibre scolaire, favorise une compréhension plus nuancée des filles fortes et faibles de même que des garçons forts et faibles. Finalement, d'une manière générale, notre étude concourt à actualiser la compréhension de l'univers mental des collégiens et des collégiennes sur une dimension clé de l'apprentissage, soit leur motivation : dans cette optique, notre recherche apporte une contribution au courant actuel visant une meilleure réussite scolaire.

Les considérations méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous croyons avoir choisi adéquatement les méthodes de collecte de données pour l'examen de la motivation scolaire. Les entrevues de groupe, le questionnaire à questions ouvertes ainsi que les instruments de mesure de la motivation représentent, d'une manière combinée, des moyens éprouvés pour aborder un phénomène tel que la motivation en contexte scolaire. De plus, la perspective longitudinale permet de tracer un portrait plus dynamique et plus juste des élèves : certains aspects de la motivation se manifestent plus tardivement pour l'un ou l'autre sous-groupe et l'examen sur trois sessions aura permis de mettre ceux-ci à jour. Le regroupement homogène des élèves selon leur appartenance à l'un des quatre sous-groupes, dans le cadre des entrevues de groupe, a donné lieu à des échanges plus typiques de chaque sous-groupe et, par le fait même, a facilité l'analyse des données.

Signalons, toutefois, certaines limites méthodologiques. Comme premier point, mentionnons que la taille de notre échantillon est limitée : quelques dizaines d'élèves pour les entrevues et un nombre somme toute limité pour les questionnaires et les tests de mesure, ce nombre diminuant graduellement au cours des trois sessions. Le second point concerne un biais méthodologique. Les élèves, notamment les faibles, qui poursuivent leurs études en deuxième et troisième sessions paraissent différents des élèves qui ont abandonné leurs cours après la première session : par conséquent, l'analyse de l'évolution des élèves au cours des sessions doit tenir compte du fait que ceux qui restent au collège présentent vraisemblablement des caractéristiques motivationnelles plus positives que ceux qui ont abandonné les études collégiales. Ce qui précède implique que les caractéristiques motivationnelles relevées aux deuxième et troisième sessions, dans le cadre des entrevues de groupe, découlent non seulement des changements issus des études collégiales et de la maturation des élèves, mais également du fait que ce sont probablement les élèves qui étaient dès la première session les plus motivés que nous avons interviewés aux deuxième et troisième sessions. Enfin, la troisième limite est relative au fait que notre recherche ne s'est déroulée que dans un seul établissement, soit le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Les particularités de cet établissement et les caractéristiques des élèves qui le fréquentent ne correspondent pas nécessairement à celles d'un grand nombre de cégeps et de leur population étudiante respective; par conséquent, il est avisé de prendre en compte le contexte unique de chaque établissement. Pour les diverses raisons que nous venons d'avancer, nous invitons à la prudence et au bon jugement dans la transposition des résultats de notre étude.

Les implications pour la motivation des filles et des garçons

Notre recherche met en évidence le fait que les déterminants et les indicateurs varient non seulement en fonction du sexe mais également selon le calibre scolaire. Les interventions axées sur la motivation et, d'une manière générale sur la réussite scolaire, doivent prendre en compte le croisement de ces deux facteurs. Tout en ne négligeant pas les convergences qui se dégagent des différents sous-groupes, il devient nécessaire d'orienter l'action en ciblant également les différences, de manière à ajuster les interventions en conséquence.

Les garçons et les filles faibles déplorent la mauvaise préparation qu'ils ont reçue à l'école secondaire en ce qui concerne les méthodes d'étude. Sans pour autant présupposer qu'aucun effort n'a été déployé ni penser que tout se réglerait comme par magie, les responsables de cet ordre d'enseignement pourraient sans doute apporter des améliorations en ce sens. Dans le cadre d'un contrat clair où les élèves acceptent de s'engager, diverses avenues pourraient enrichir l'éventail des possibilités actuelles; on n'a qu'à penser à certaines interventions qui mettent en place des périodes d'étude obligatoires ou un système d'entraide systématisé ou, encore, qui portent sur l'amélioration du français. L'usage créatif des technologies de l'information et de la communication, ainsi que la conception de matériel pédagogique propice à l'étude efficace, cadreraient bien avec cette entreprise de mieux former les élèves du secondaire à l'étude active et régulière – et de leur en donner le goût – afin que ceux-ci soient plus adéquatement préparés aux études collégiales.

Plusieurs élèves de notre étude, provenant des quatre sous-groupes, se disent déçus de certains cours du programme de *Sciences humaines* ou de la pédagogie utilisée pour leur faire apprendre les connaissances. À ce titre, ils fournissent des pistes précieuses pour améliorer le programme offert. Certains cours, comme les premiers cours en économie et en histoire semblent être, au moins partiellement, une reprise des cours que les élèves reçoivent à la fin de leurs études secondaires : cette impression de redondance démotive ces derniers. Il y aurait lieu de mieux distinguer les deux offres de cours. D'autres cours, comme le cours d'initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines ou celui portant sur les méthodes quantitatives en sciences humaines, ne réussissent souvent pas à mobiliser l'intérêt des élèves et plusieurs de ces derniers n'en voient pas l'utilité. Il y a des efforts à déployer pour capter l'intérêt et montrer la pertinence de ces cours; peut-être est-il nécessaire de transformer radicalement l'approche utilisée dans ces deux cours. Pour les élèves, une mise en contact approfondie avec la pratique sur le terrain, des rencontres avec des chercheurs en sciences humaines, une mise en lumière accentuée des retombées concrètes des recherches et la valorisation de la réalisation de leur propre travail de recherche apparaissent comme des pistes de changement qui mériteraient d'être exploitées. Finalement, l'abus des cours magistraux et l'usage excessif des présentations *PowerPoint* ont été maintes fois dénoncés par les élèves : pour favoriser leur motivation, le fait de varier les méthodes pédagogiques correspond à un principe pédagogique éprouvé. À titre d'exemple, l'approche par projet correspond au type de méthodes pédagogiques actives que les élèves du primaire et du secondaire – qui formeront les futures cohortes du collégial – vivent dans la réforme actuelle. Par ailleurs, des intervenants du collégial croient que les étudiants plus faibles et moins autonomes, parmi les « collégiens de 2010 », fruits de la réforme, représenteront un défi à relever pour les professeurs en ce qui a trait à leur encadrement (Kingsbury, 2006).

Des pistes de recherche

Compte tenu que la motivation de la plupart des élèves est diminuée lorsque ces derniers ne connaissent pas le domaine de leur future carrière et, qu'au contraire, leur motivation est augmentée quand ils le savent, une piste de recherche consisterait à vérifier l'impact d'une démarche systématique d'orientation professionnelle sur la motivation scolaire des élèves qui bénéficient d'une telle démarche. Étant donné que plusieurs élèves de notre étude mentionnent avoir précisé leur choix de carrière au cours des trois premières sessions au cégep, il serait également intéressant de comprendre de quelle manière – recherche personnelle, consultation, influence d'un ou de plusieurs modèles, autres types d'expérience – s'est effectuée cette clarification. Les résultats d'une telle recherche aideraient à déterminer certains types d'action.

Nous avons également pu constater la diversité des composantes actives dans la dynamique motivationnelle ainsi que leur interaction complexe. Déterminer l'importance relative des composantes motivationnelles représente un autre sujet de recherche possible. Une meilleure estimation des composantes les plus importantes reliées à la motivation permettrait de prédire le cours des choses avec plus de précision et d'intervenir d'une manière plus ciblée. Sur le plan des efforts d'adaptation des élèves dans le passage du secondaire au collégial, une étude de cas mettrait en évidence les possibilités et les limites de leurs comportements adaptatifs. Rappelons que notre recherche a établi, entre autres choses, que les élèves de calibre faible paraissent plus affectés par des facteurs tels que l'horaire, les approches pédagogiques et les types d'évaluation, en particulier lors de la première session du collégial. L'étude de cas pourrait mettre à jour les facteurs qui influencent, à la hausse ou à la baisse, la motivation au cours de la première session ainsi que leurs interactions. Il serait également avantageux de mieux comprendre l'influence de facteurs extérieurs, tels que le travail rémunéré et les relations avec les parents, les amis, le petit ami ou la petite amie, sur le déroulement des études, la persévérance et la performance.

Notre recherche a par ailleurs mis en relief des convergences mais aussi plusieurs divergences sur le plan de la motivation entre les élèves des quatre sous-groupes étudiés : garçons forts et faibles, de même que filles fortes et faibles, ne réagissent pas de la même façon dans la situation pédagogique. Une piste de recherche viserait à concevoir et à valider des stratégies d'intervention adaptées aux sous-groupes de filles et de garçons, tout en tenant compte de leur calibre scolaire. Une recherche sur les élèves de calibre faible pourrait également examiner les difficultés particulières que ceux-ci éprouvent et qui ont un impact sur leurs échecs et l'abandon scolaire. Par ailleurs, certaines différences entre les garçons et les filles semblent être reliées à l'influence d'une « culture scolaire masculine ». Il faudrait mieux comprendre cette variable de façon à en contrer ou en diminuer les effets sur la performance, la motivation et la persévérance. Nous faisons état dans la problématique des difficultés particulières qu'éprouvent les garçons dans leur parcours scolaire et de l'impact sur leur intégration dans la société. Un autre type de recherche aurait pour buts de concevoir et de développer les stratégies autorégulatrices chez les élèves faibles afin de favoriser leur engagement scolaire. Cette recherche pourrait se faire selon la méthode expérimentale qui comparerait un groupe contrôle et un groupe expérimental. À la suite des interventions, il serait possible de vérifier de quelle manière les élèves de ces deux groupes se distinguent sur les plans de la motivation, la performance et la persévérance scolaire. Il y aurait lieu de tenir compte du genre, notre étude ayant révélé des différences entre les garçons et les filles à ce sujet.

Quelques recommandations

En se référant aux observations des garçons et des filles plus faibles sur le plan scolaire, qui déploreraient leur manque de préparation au secondaire quant aux méthodes d'étude, la mise sur pied d'ateliers méthodologiques obligatoires à l'entrée au cégep pour les plus faibles s'avérerait une voie d'intervention très utile.

Plusieurs élèves arrivent au collégial avec un projet de carrière peu développé. Il semble qu'il y ait eu peu d'accompagnement fait au secondaire sur ce plan. Un projet d'étude clair a pourtant un impact décisif sur la motivation scolaire, selon ce que nous ont révélé les élèves lors des entrevues dans notre étude. Il apparaît donc primordial de rendre les ressources disponibles au secondaire pour soutenir ce processus de réflexion sur la future carrière et les études qui y mènent afin que, dans le meilleur des cas, une décision éclairée soit prise. Comme bon nombre d'élèves précisent leur projet de carrière au cours des premières sessions du collégial, les ressources doivent demeurer disponibles, entre autres par une large diffusion de l'information scolaire et professionnelle. L'approche orientante sur le terrain expérimentée au Cégep de Baie-Comeau avec les élèves du programme de *Sciences humaines* (Marsolais, Morin et Gagnon, 2006) fournit des idées sur une façon de faire les choses.

Compte tenu que certains élèves forts apprécient le fait d'expliquer la matière du cours et semblent prêts à venir en aide à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, il y aurait lieu de favoriser la motivation scolaire par le pairage systématique de forts et de faibles. Sur le plan de l'interaction humaine, cette relation de type aidant-aidé semble relever d'une stratégie gagnant-gagnant : d'une part, la personne aidante approfondit son apprentissage tout en tirant de la satisfaction du fait d'aider et, d'autre part, la personne aidée apprend à vaincre ses difficultés et à augmenter ses chances de réussite dans une relation entre pairs qui est souvent perçue plus acceptable et moins menaçante que la relation avec le professeur. Dans une perspective de réussite scolaire, ce pairage systématique pourrait se faire dans l'ensemble des cours et tout au long des études collégiales, jusqu'à l'obtention du diplôme. Considérant de plus le fait que les garçons de calibre faible, si on les compare aux filles du même calibre, disent moins utiliser les ressources du milieu telles que les centres d'aide en français ou en méthodologie, il y aurait lieu de trouver les moyens d'en hausser leur fréquentation.

Partant du principe que les représentations sociales que les élèves entretiennent peuvent avoir un impact sur leur prédisposition à l'action, il serait avisé d'influencer le type de représentation que les élèves du secondaire se font du cégep. Le fait de mieux connaître les visées éducatives, les exigences scolaires ainsi que les méthodes et moyens pédagogiques du collégial favoriserait l'émergence d'une représentation plus juste du cégep préuniversitaire comme étape vers l'université. En accédant au cégep dans le programme de *Sciences humaines*, les élèves seraient alors mieux préparés aux études collégiales car ils auraient préalablement développé, en amont, une image plus réaliste des comportements scolaires à adopter au collégial et certains d'entre eux, qui ne l'auraient peut-être pas fait autrement, hausseraient leurs aspirations scolaires en visant plus clairement l'université. Certaines façons de s'y prendre sont déjà connues, telles que les visites dans les écoles secondaires pour présenter ce qui s'offre au cégep ou, encore, les soirées « portes ouvertes » qui se tiennent annuellement dans plusieurs établissements collégiaux afin de présenter les divers programmes d'études aux élèves terminant le secondaire. Mais il reste encore beaucoup à inventer sur ce plan, tellement les rapports fructueux entre les deux

ordres concernés – le secondaire et le collégial – nous apparaissent en deçà de ce qu'ils pourraient être pour une meilleure réussite des élèves.

Somme toute, la motivation représente une donnée essentielle dans la réussite des élèves au collégial, et ses nombreuses composantes en interaction impliquent une combinaison d'interventions en vue d'améliorer la réussite des garçons et des filles.

Bibliographie

- Archambault, Guy. 2000. *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. 2^e édition, Les Presses de l'Université Laval, 109 p. et annexes.
- Baby, Antoine. 2005. « La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui ». Dans *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, sous la dir. de Lucie DeBlois avec la collaboration de Denyse Lamothe, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-14.
- Barbeau, Denise. 1994. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche, Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 535 p.
- Belleau, Jacques. 2003. « Réussir à l'extrême ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n^o 4, p. 4-8.
- Bernard, Jean-Pierre. 2003. « Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle ». Avec la collaboration de Diane Charest, *Vie pédagogique*, n^o 127, p. 17-21.
- Blouin, Yves. 2003. « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n^o 1, p. 42-44.
- Boisvert, Jacques. 2007. « Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n^o 3, p. 15-22.
- Boisvert, Jacques. 2006. *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*. Avec la collaboration de Carole Martin, Rapport de recherche PAREA, Fonds de rayonnement pédagogique, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, XV et 145 p.
- Bouchard, Pierrette. 2003. « Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire ». *Vie pédagogique*, n^o 127, p. 36-39.
- Bouchard, Pierrette et Jean-Claude St-Amant. 1996. *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage, 300 p.

- Bouffard, Thérèse *et al.* 1998. « Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS) ». *Revue canadienne des Sciences du comportement*, vol. 30, n° 3, p. 203-206.
- Bousquet, Ginette. 2005. *Représentations sociales et pratiques professionnelles*. Rapport de recherche PAREA, Collège de Sherbrooke, 128 p. et annexes.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 167 p.
- Boutin, Gérald et Claude Daneau. 2004. *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles, 166 p.
- Collège Ahuntsic. 2002. *Enquête sur la réussite scolaire des garçons*. Service d'orientation, psychologie et information scolaire et professionnelle du Collège Ahuntsic, 10 juin, 24 p. et annexe.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2002a. *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, décembre, 123 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2002b. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, avril, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 129 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Desautels, Luc. 2004. « Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie "propre au programme" : d'abord une affaire de pédagogie! ». *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2, p. 21-26.
- Desilets, Jean. 2000. *La réussite des études : historique et inventaire d'activités*. Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Rimouski, 93 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : Guide pratique*. Coll. « Théma », Montréal : McGraw-Hill, 142 p.

- Fédération des cégeps. s.d. *Réussite des garçons : carrefour de la réussite au collégial*. Trousse 4 élaborée par Guy Archambault, Montréal : Fédération des cégeps, 312 p.
- Gagnon, Claudette. 1999. *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*, Montréal : Les Éditions du remue-ménage, 173 p.
- Gingras, Michèle et Ronald Terrill. 2006. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 133 p.
- Jean, Pauline et Dany Rondeau. 2003. « Forum des élèves sur la réussite ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2, p. 4-8.
- Karsenti, Thierry et Gilles Thibert. 1994. *The Influence of Gender Differences on Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation*. Paper presented at the Annual Meeting and Exhibit of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994), 24 p.
- Kaszap, Margot. 1996. *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*. Rapport de recherche PAREA, Québec : Ministère de l'Éducation, 236 p.
- Kingsbury, Fanny. 2006. « Qui seront les collégiens de l'an 2010? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3, p. 32-34.
- Lajoie, Ginette. 2003. *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre éditeur, 134 p.
- Lapostolle, Lynn, François Massé et Jorge Pinho. 2005. « À propos des garçons et des mesures d'aide en français ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 2, p. 35-38.
- Leach, Fiona. 2003. *Practising Gender Analysis in Education*. Coll. « Oxfam Skills and Practice », Oxford : Oxfam GB, 162 p.
- Lorimier, Renée-Claude. 2001. « Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation ». *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2, p. 4-8.
- Marsolais, Marcel, Roland Morin et Gina Gagnon. 2006. « Soutenir la construction de l'identité professionnelle ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4, p. 15-19.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2004. *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 26 p.
- Moisan, Richard. 2001. « Favoriser la motivation scolaire, toute une mise en scène ». *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4, p. 40-46.

- Paradis, Josée. 2000. *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial : les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et les interventions souhaitables*. Service des programmes et réussite scolaire, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, octobre, 80 p. et annexes.
- Pédagogie collégiale. 2001. « La réussite scolaire au collégial : Une réalité complexe ». Dossier, *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4, p. 11-38.
- Raymond, Danielle. 2005. *Qu'est-ce qu'apprendre? ou Apprendre, oui mais...* Document préparé à l'occasion de l'expérimentation de l'activité PED 856, à l'hiver 2001, mise à jour en mai 2005, Université de Sherbrooke, 40 p.
- Rivière, Bernard. 2002. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Avec la collaboration de Josée Jacques, Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques, 111 p.
- Rivière, Bernard, Louis Sauvé et Josée Jacques. 1997. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Rapport de recherche PAREA, Montréal : Collège de Rosemont, 290 p.
- Roy, Jacques. 2003a. « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, p. 5-10.
- Roy, Jacques. 2003b. *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*. En collaboration avec Madeleine Gauthier, Lise Giroux et Nicole Mainguy, rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy en collaboration avec l'Observatoire Jeunes et Société (INRS), 106 p. et annexes.
- Saint-Pierre, Céline. 2003. « La réussite scolaire des garçons et des filles ». Dans *L'annuaire du Québec 2004*, sous la dir. de Michel Venne, Saint-Laurent (Québec) : Les Éditions Fides, p. 465-473.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 171-198.
- Scallon, Gérard. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 342 p.
- Tardif, Jacques. 1997. « La construction des connaissances. 1. Les consensus ». *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, p. 14-19.
- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, 474 p.

- Terrill, Ronald et Robert Ducharme. 1994. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Avec la collaboration de Nicole Plante, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 290 p. et annexes.
- Vallerand, Robert J. *et al.* 1989. Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des Sciences du comportement*, vol. 21, n^o 3, p. 323-349.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1999. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Coll. « Méthodes en sciences humaines », Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a., De Boeck Université, 255 p.
- Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 221 p.
- Vienneau, Raymond. 2005. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 340 p.

ANNEXES

Annexe 1
***Questions d'entrevue sur les composantes
du modèle sociocognitif de la motivation***

COMPOSANTES DU MODÈLE	QUESTIONS D'ENTREVUE
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - Raisons du choix de programme et de profil. - Choix de carrière envisagés.
Perception de la valeur d'une activité	<ul style="list-style-type: none"> - Jusqu'à maintenant, qu'est-ce que le fait de venir au collège vous a apporté? - Quelle importance accordez-vous au fait de venir au collège et pourquoi?
Perception de sa compétence à accomplir une activité	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que vos études au secondaire vous ont préparé-e à réussir au collégial et pourquoi? (question posée à l'automne 2006) - Selon vous, avez-vous ce qu'il faut pour réussir des études collégiales et pourquoi? - Si vous aviez à évaluer sur une échelle de 1 à 10 le niveau de confiance que vous avez à réussir les tâches exigées en <i>Sciences humaines</i>, quelle serait votre note et pourquoi?
Perception de la contrôlabilité d'une activité	<ul style="list-style-type: none"> - Les causes qu'ils attribuent aux échecs et aux réussites. - Ce qu'ils ressentent et leurs réactions.
Perception de sa propre motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous une personne motivée dans vos études et de quelle manière est-ce que cela s'exprime chez vous? - Pour vous, qu'est-ce qui influence le plus votre motivation, de manière positive ou négative?
Choix d'entreprendre une activité	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau d'activité en classe et en dehors de la classe pour réaliser les tâches scolaires. - Description* d'un élève qui participe : se placer sur une échelle de 1 à 10 en donnant les raisons.
Persévérance	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre moyen hebdomadaire d'heures consacrées aux activités scolaires en dehors des cours (et moments dans la semaine : précision demandée aux sessions automne 2006 et hiver 2007). - Éprouvez-vous des difficultés depuis le début de la session? Si oui, précisez et donnez vos réactions.

COMPOSANTES DU MODÈLE	QUESTIONS D'ENTREVUE
Engagement cognitif à accomplir une activité	- Décrire les stratégies les plus efficaces utilisées personnellement pour apprendre et pour comprendre ce qui est enseigné.
Performance	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous à dire sur vos résultats scolaires depuis le début de la session? - Réaction globale, causes attribuées et changements à apporter. - Bilan de la session précédente réalisé aux sessions hiver 2007 et automne 2007 : de quoi êtes-vous satisfait-e-s ou insatisfait-e-s (en donnant les raisons)?

*Texte distribué aux élèves en entrevue au cours du thème « Choix d'entreprendre une activité » :

Un élève qui participe est un élève :

- Qui écoute en classe, qui participe activement aux diverses activités, qui pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion;
- Qui fait les exercices, les lectures et les travaux demandés;
- Qui essaie de se dépasser et de réaliser son potentiel;
- Qui fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit;
- Qui est attentif, concentré et appliqué dans diverses situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, sessions d'étude, travaux).

Annexe 2
Questionnaire sur la motivation scolaire

NOM : _____

DA : _____ Date : _____

Réponds en quelques lignes à chacune des questions suivantes.
Merci pour ta collaboration!

1. a) Dresse une liste des éléments qui te motivent à venir au collège?

b) Dresse une liste des éléments qui ne te motivent pas à venir au collège?

SUITE AU VERSO →

2. Sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très forte), peux-tu situer ta motivation actuelle au collège?

Réponse :

Pourquoi?

3. Ajoute les commentaires que tu juges importants ou pertinents et qui aideraient les chercheurs à mieux comprendre ta motivation scolaire.

Merci pour ta collaboration!

Annexe 3

Description des mesures du test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)

La description suivante est inspirée de Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 535 p.

MESURES	DESCRIPTION
Perception générale de sa compétence	Perception générale d'efficacité qu'une personne développe face à sa capacité à utiliser les connaissances et les habiletés qu'elle possède déjà pour apprendre.
Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ses connaissances	Perception d'efficacité qu'une personne développe face à sa capacité à acquérir ou à utiliser des connaissances théoriques ou pratiques.
Perception de sa compétence	Cette mesure est la moyenne des deux mesures précédentes.
Perception de l'importance de la tâche	Signification ou importance qu'un élève attribue à une tâche scolaire et à ses études. Cette mesure influence l'engagement et la persévérance.
Stratégies autorégulatrices de type affectif	Stratégies utilisées pour établir un climat psychologique favorable à son apprentissage. Permettent de contrôler ses sentiments et émotions, de centrer et de maintenir son attention, d'utiliser son temps efficacement et de réduire son anxiété. Se parler à soi-même, se récompenser, combattre les pensées négatives sont des exemples de stratégies affectives.
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif	Stratégies utilisées pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et de fonctionner. La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des exemples de stratégies métacognitives.
Stratégies autorégulatrices de type gestion	Stratégies utilisées pour organiser et superviser l'environnement ou les ressources qui facilitent l'engagement cognitif. La gestion d'un horaire de travail, trouver un lieu propice à l'étude, identifier les ressources disponibles sont des exemples de stratégies de gestion.
Stratégies autorégulatrices de type général	Stratégies utilisées pour permettre un meilleur apprentissage ou pour mieux réaliser une tâche. Il s'agit d'un ensemble de techniques d'apprentissage. Les techniques de lecture, de prise de notes, de mémorisation sont des exemples de stratégies générales.

MESURES	DESCRIPTION
Engagement cognitif	Cette mesure est la moyenne des quatre mesures précédentes. Cette mesure correspond à la qualité et au degré de l'effort mis à l'accomplissement d'un apprentissage ou d'une tâche scolaire.
Participation	L'implication d'un élève dans ses études, en classe et hors classe. L'élève qui participe écoute en classe, pose des questions, fait les travaux, exercices ou autres demandés, fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit.
Perception de contrôle	La perception de contrôle réfère aux attributions causales qu'une personne a face aux événements positifs et négatifs qu'elle vit. La cause d'un événement peut être interne ou externe à soi, stable ou modifiable, globale ou spécifique. Cette mesure est la moyenne des deux suivantes.
Perception de désespoir	La perception de désespoir réfère aux attributions causales qu'une personne a face aux événements négatifs. La personne a la perception de n'avoir aucun ou très peu de contrôle sur les événements de sa vie. La cause d'un événement peut être interne ou externe à soi, stable ou modifiable, globale ou spécifique.
Perception de confiance	La perception de confiance réfère aux attributions causales qu'une personne a face aux événements positifs. La personne a la perception d'avoir un contrôle sur les événements de sa vie. La cause d'un événement peut être interne ou externe à soi, stable ou modifiable, globale ou spécifique.