

Titre: Qu'est-ce qui influence la participation en classe d'étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé et en kinésiologie ?
Title:

Auteurs: Jean-François Desbiens, Anastassis Kozanitis, & Sèverine Lanoue
Authors:

Date: 2013

Type: Article de revue / Article

Référence: Desbiens, J.-F., Kozanitis, A., & Lanoue, S. (2013). Qu'est-ce qui influence la participation en classe d'étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé et en kinésiologie ? Canadian Journal of Higher Education, 43(2), 100-131. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v43i2.182445>
Citation:

Document en libre accès dans PolyPublie

URL de PolyPublie: <https://publications.polymtl.ca/54236/>
PolyPublie URL:

Version: Version officielle de l'éditeur / Published version
Révisé par les pairs / Refereed

Conditions d'utilisation: Creative Commons Attribution-Utilisation non commerciale-Pas d'oeuvre dérivée 4.0 International / Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND)
Terms of Use:

Document publié chez l'éditeur officiel

Titre de la revue: Canadian Journal of Higher Education (vol. 43, no. 2)
Journal Title:

Maison d'édition: Canadian Society for the Study of Higher Education
Publisher:

URL officiel: <https://doi.org/10.47678/cjhe.v43i2.182445>
Official URL:

Mention légale:
Legal notice:

Qu'est-ce qui influence la participation verbale en classe d'étudiants en enseignement de l'éducation physique et en kinésiologie?

Jean-François Desbiens
Université de Sherbrooke

Anastassis Kozanitis
École Polytechnique de Montréal

Sèverine Lanoue
Université de Sherbrooke

Résumé

Engager les étudiants en classe constitue un défi croissant pour les enseignants de l'ordre universitaire. Cette enquête par questionnaire menée auprès de 1 021 étudiants de premier cycle en éducation physique et en kinésiologie avait pour objectif de mieux comprendre les rapports entre la participation verbale des étudiants et un ensemble de variables sociodémographiques, de contexte, d'interaction et de motivation. Les analyses multivariées réalisées montrent comment la participation verbale peut être mieux comprise si on envisage une solution factorielle combinant des variables motivationnelles, d'interaction, d'environnement et des caractéristiques des acteurs. Les résultats indiquent qu'un contrôle partiel peut être exercé sur l'engagement des étudiants en influençant leurs perceptions à l'égard d'un cours, mais aussi quant aux façons d'interagir de l'enseignant. De manière originale, les analyses ont aussi permis d'identifier des comportements d'intervention qui influent davantage sur la participation verbale des étudiants.

Abstract

Engaging university students in classroom activities represents a growing challenge for university teachers. This questionnaire survey was conducted with 1,021 physical education and kinesiology undergraduate students. It aimed to improve our understanding of the links between verbal participation, and sociodemographic, context, interaction, and motivation variables. The multivariate analysis show that verbal participation is better understood if the factorial solution combines in a specific manner some motivation, interaction, environment and personal variables. The results presented remind us that teachers can only exert a partial control on students' engagement if they influence their perceptions on the learning situation and on their own interaction behaviors. This original study also shows how teachers' behaviors influence in greater ways students' classroom verbal participation.

Introduction

Comme l'ont montré de nombreux travaux (Hernandez, Hogan, Hataway, & Lovell, 1999; Hu & Kuh, 2002; Pike & Kuh, 2005; Smart & Csapo, 2007; Tinto, 1997), la quantité ainsi que la qualité des efforts que les étudiants universitaires de premier cycle déploient dans des activités de formation figurent parmi les plus importants facteurs d'influence de l'apprentissage et de leur développement personnel. En ce sens, il est préoccupant de constater qu'une culture du désengagement tend à émerger dans certaines universités et qu'une proportion appréciable d'étudiants (environ 18 %) semble désengagée sur les plans scolaire et social (Kuh, Hu, & Vesper, 2000; Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). À cet égard, des travaux réalisés au Québec (Bédard & Viau, 2001) ont montré que si, en général, les étudiants du premier cycle entrent à l'université fortement motivés, ce degré de motivation baisse de façon constante au fur et à mesure que les études au baccalauréat progressent. Ceci soulève l'immense défi de maintenir élevée la motivation des étudiants tout au long des études afin de les garder engagés et de les amener à persévérer (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

Toutefois, le portrait de la motivation et de l'engagement des étudiants universitaires du secteur de l'activité physique – sondés par Bédard et Viau (2001) – se distingue de celui des étudiants d'autres domaines. En effet, les premiers rapportent un degré de motivation supérieur à la moyenne au moment de leur entrée à l'université. Celui-ci augmenterait de 11,29 % jusqu'à la fin de la quatrième session pour ensuite diminuer de 14,03 % jusqu'à la conclusion de la formation. Que se passe-t-il donc entre l'entrée dans le programme et la fin de la deuxième année de formation?

Apparemment moins préoccupés que la moyenne des autres étudiants par l'idée de figurer parmi les meilleurs quant aux notes obtenues, les étudiants du secteur de l'activité physique se considèrent mieux outillés sur le plan des connaissances pour répondre aux exigences de leurs cours. Peut-être est-ce la raison pour laquelle ils consacrent moins de temps à l'étude, car 81,7 % d'entre eux étudient moins de 12 heures par semaine en regard d'une moyenne de 49,30 % des étudiants d'autres secteurs.

Le présent article aborde la question de l'engagement d'étudiants de premier cycle universitaire du secteur de l'activité physique (éducation physique et kinésiologie). L'angle d'analyse privilégié est celui de la participation verbale en classe.

Problématique et recension des écrits

L'engagement scolaire est un construit multidimensionnel qui peut être défini de diverses façons (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Zepke & Leach, 2010). Il désigne un investissement plus ou moins profond, intense et prolongé dans les activités de formation selon les choix conscients opérés par l'apprenant. Il est influencé par une diversité de facteurs dont l'éducation parentale, la préparation scolaire antérieure et les perceptions individuelles des étudiants par rapport à eux-mêmes et à leur environnement d'apprentissage (Hu & Kuh, 2002). Plusieurs auteurs avancent qu'une acception plus large du construit de l'engagement doit inclure des dimensions comportementales, affectives, cognitives et sociales. De leur côté, Handelsman, Briggs, Sullivan & Towler (2005) proposent une conceptualisation de l'engagement chez des étudiants universitaires selon quatre dimensions : les habiletés, les émotions, la participation/interaction et la performance.

Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, nous nous concentrons sur la troisième dimension de cette conceptualisation, celle de la participation/interaction en classe. Cela se justifie de deux façons : d'abord par le fait que l'interaction en classe est, pour les nouvelles générations d'étudiants, un aspect important de leur expérience de formation, une manière de la rendre plus active et peut-être plus signifiante (Goldgehn, 2004; Rocca, 2010; Smart & Csapo, 2007), ensuite, parce que la documentation scientifique révèle que plus il y a d'occasions d'interagir en lien avec les objets d'apprentissage scolaires entre les étudiants de même qu'entre les étudiants et l'enseignant, meilleures sont les chances qu'il y ait un engagement tangible dans le processus d'apprentissage (Krause & Coates, 2008).

La participation et l'interaction en classe

Le degré de participation et d'interaction en classe est influencé par des variables environnementales, personnelles, interactives et motivationnelles (Rocca, 2010; Zepke & Leach, 2010). L'influence de l'environnement peut être examinée selon différents niveaux de proximité par rapport à la classe. Par exemple, Hu et Kuh (2002) rappellent que le désengagement des étudiants tend à être plus grand dans les institutions publiques que dans les institutions privées, mais qu'il peut être combattu lorsque l'institution, quelle qu'elle soit, met l'accent sur la scolarisation et le développement d'habiletés intellectuelles et d'analyse critique. Plus près de la classe, si certains travaux (Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones, & Piccinin, 2003; Kozanitis & Chouinard, 2008) ne semblent pas rendre compte d'une influence significative de la taille du groupe sur la participation et l'interaction des étudiants en classe, d'autres, en revanche (Cundell & Pierce, 2009; Howard, Short, & Clark, 1996; Rocca, 2010; Weaver & Qi, 2005) mettent en relief l'influence marquée de cette variable sur les formules pédagogiques adoptées, les occasions de participer et d'interagir ainsi que sur l'appréhension ressentie par les étudiants. Clairement, il apparaît que les classes les moins nombreuses sont celles où le degré de participation rapporté tend à être le plus grand.

La documentation consultée révèle par ailleurs que les caractéristiques personnelles des acteurs de la classe influent de manière inégalement importante et constante sur le degré de participation des étudiants en classe. Concernant le sexe des enseignants, Rocca (2010) rapporte que les enseignantes apparaissent plus enclines à instaurer un climat de travail confortable que les enseignants et que cela peut amener les étudiants à participer

davantage en classe, mais que cela ne fait pas pour autant du sexe de l'intervenant un prédicteur de la participation en classe aussi puissant que la taille du groupe. En contrepartie, plusieurs études, dont celle de Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccinin (2003), ont montré que les étudiants tendent à participer davantage que les étudiantes. Selon Rocca (2010), cela peut s'expliquer par le fait qu'il a été montré que les femmes rapportent généralement une plus faible estime de soi et que, de ce fait, elles peuvent afficher une moins grande confiance en elles dans les situations de participation ouvertes en classe. Cette question de la confiance est reprise par Rocca (2010) pour qui l'appréhension occasionnelle face aux situations de classe toucherait jusqu'à 70 % de l'ensemble des étudiants et peut devenir, dans une proportion pouvant atteindre 60 %, une entrave à leur participation. La confiance peut se construire dans le temps avec l'expérience de vie et celle des situations scolaires. Sans doute cela explique-t-il, en partie du moins, pourquoi plusieurs études (Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones, & Piccinin, 2003; Cundell & Pierce, 2009; Rocca, 2010; Weaver & Qi, 2005) indiquent que les étudiants plus âgés tendent à participer davantage en classe que les plus jeunes.

L'ambiance dans laquelle se déroule le cours constitue également un élément sensible au regard de la participation des étudiants. Une ambiance caractérisée par le respect mutuel et la bienveillance accroît la confiance ainsi que le confort ressentis et tend à mener vers une plus grande participation. L'enseignant est un acteur clé dans l'établissement et le maintien d'une telle ambiance (Cundell & Pierce, 2009). Celui qui, par ses comportements et ses attitudes, paraît fortement centré sur les contenus d'apprentissage risque davantage d'amener les étudiants à poursuivre des buts de performance (Bujold & Saint-Pierre, 1996). Dans la même veine, Church, Elliot et Gable (2001) ont montré que la centration de l'enseignant sur l'évaluation, les résultats obtenus ainsi que le degré de sévérité perçu de l'évaluation sont reliés négativement et significativement à la poursuite de buts de maîtrise, c'est-à-dire vers l'acquisition de nouvelles connaissances, habiletés ou compétences. En contrepartie, la manifestation de comportements de soutien bienveillant comme les rétroactions, les encouragements, les compliments, l'allocation d'un temps suffisant pour que les étudiants répondent aux questions ou formulent leurs commentaires, la désignation des étudiants par leur prénom, l'établissement de contacts visuels (Fritschner, 2000; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, & Simard, 1997; Rocca, 2010) contribue à la création et au maintien d'une bonne ambiance. Les étudiants qui perçoivent que leurs questions (façon d'aller chercher de l'aide, « *help-seeking* ») sont bien reçues des enseignants tendent par la suite à interagir davantage avec ceux-ci par le biais de questions, à poursuivre des buts de maîtrise plus élevés, de même qu'à rapporter un sentiment de contrôle supérieur (Kozanitis, Desbiens, & Chouinard, 2007). À l'opposé, une perception négative des réactions des professeurs peut induire une réduction du sentiment d'autoefficacité, laquelle serait moins importante chez les hommes que chez les femmes (Kozanitis, 2005).

La participation verbale : une façon d'examiner la participation et l'interaction en classe

Les interactions de nature verbale entre enseignant et étudiants de même qu'entre étudiants constituent un des aspects les plus prégnants de l'engagement en classe (Bradley & Graham, 2000; Terenzini, Pascarella, & Blimling, 1999). Tinto (1997), par exemple, insiste

sur le fait que les étudiants perçoivent qu'ils apprennent mieux et davantage lorsqu'ils ont des occasions d'interagir verbalement avec leurs pairs. Selon Fassinger (1995a) et Howard & Henney (1998), les interactions verbales peuvent contribuer au développement de capacités intellectuelles de haut niveau comme l'esprit critique, la capacité d'analyse, de synthèse et d'évaluation, la résolution de problèmes ainsi que l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. De plus, elles permettent d'approfondir la matière du cours, de promouvoir sa rétention et témoignent de l'intérêt des étudiants ainsi que de leur niveau de compréhension (Carvalho, & West, 2011).

Le concept de participation verbale désigne l'ensemble des échanges verbaux qui se déroulent en classe et sont destinés à être entendus par l'ensemble du groupe classe ou un sous-ensemble de celui-ci (Fritschner, 2000; Kozanitis, 2005). Il comprend notamment les questions initiées par les étudiants, les réponses des étudiants aux questions et autres incitations du professeur, les commentaires ou opinions émises par les étudiants et les discussions qui se déroulent en classe. Cette façon de définir la participation verbale permet de l'étudier dans une diversité de contextes pédagogiques allant de l'exposé magistral à la discussion. Sur le plan du discours, la participation verbale semble fortement valorisée (Fritschner, 2000; Willis, 1993). Toutefois, il appert qu'en réalité cette variable n'occupe qu'une faible proportion du temps en classe (Kubaneck & Waller, 1995; Nunn, 1996), que peu d'étudiants participent verbalement (Howard, Short, & Clark, 1996; Fassinger, 1995a, 1995b), et que ceux qui le font occupent la majorité du temps des échanges (Fassinger, 1995a; Rocca, 2010). Ces constats corroborent les conclusions présentées par Cundell & Pierce (2009) concernant le rôle central des enseignants dans l'animation et la distribution des interactions en classe en vue de favoriser la participation d'un maximum d'étudiants.

2.3 Questions de recherche

Rappelons que le présent article est consacré à l'étude de la motivation et de l'engagement d'étudiants inscrits dans deux programmes universitaires de formation professionnelle de premier cycle, l'un en enseignement de l'éducation physique et l'autre en kinésiologie. L'engagement est examiné ici sous l'angle de la participation verbale. À notre connaissance, c'est la première fois qu'une étude semblable est menée auprès de cette population. Sa visée était d'apporter des réponses plus précises aux questions de recherche suivantes :

1. Quels rapports la participation verbale en classe entretient-elle avec des variables de nature sociodémographique, de contexte (environnement), d'interaction et de motivation?
2. Comment le style d'interaction perçu des enseignants influence-t-il la participation verbale des étudiants en classe?

Cadre d'analyse

Comprendre la participation et l'interaction en classe suppose de convoquer plusieurs catégories de variables. Ainsi, comme l'indique la modélisation présentée à la figure 1, notre étude est fondée sur cinq catégories de variables et douze variables issues principalement des travaux de Rocca (2010), de Zepke & Leach (2010) ainsi que de Kozanitis & Chouinard (2008) à savoir : (1) les caractéristiques sociodémographiques des étudiants (âge,

expérience scolaire, sexe); (2) les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes et programmes); (3) les caractéristiques des enseignants (sexe, style interactionnel); (4) les caractéristiques motivationnelles (attentes de succès : sentiment d'auto-efficacité et sentiment de contrôle; valeurs : intérêt et orientations d'apprentissage); (5) la participation verbale (participation verbale autorapportée).

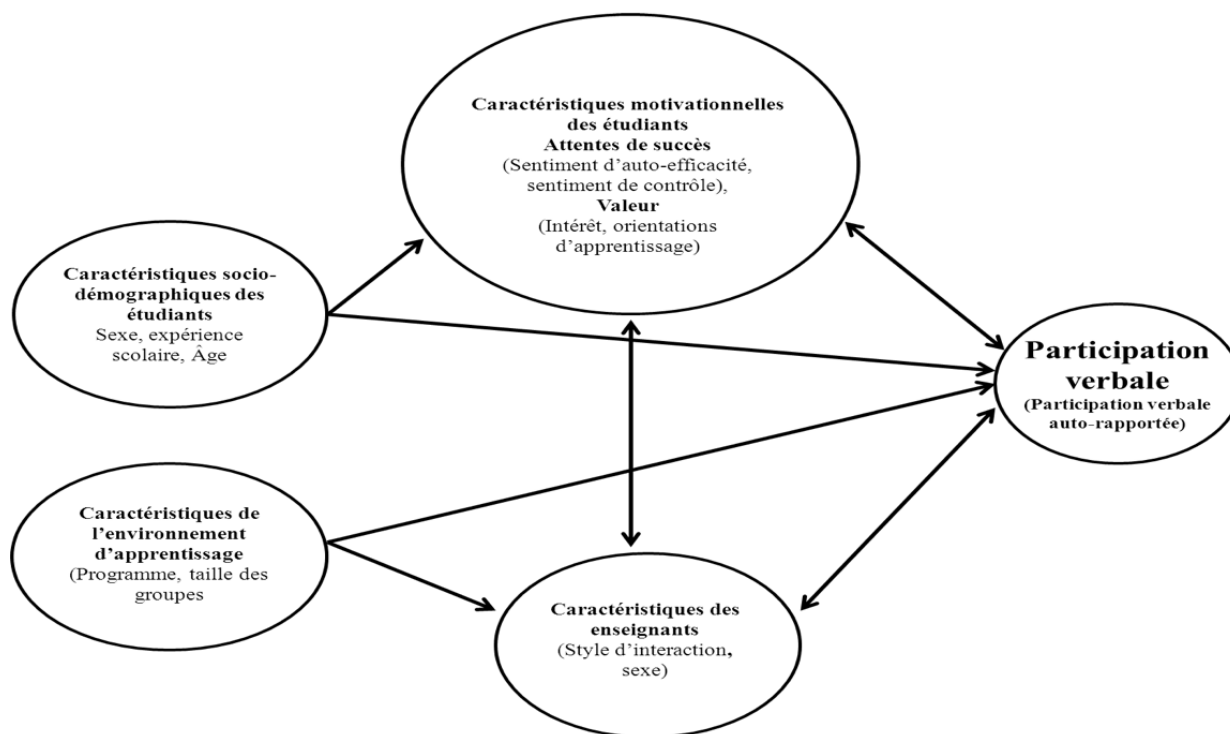


Figure 1. Modèle conceptualisant les rapports entre les variables et les catégories de variables susceptibles d'influencer la participation verbale en classe

L'organisation des variables et leur mise en relation reflètent notre préoccupation d'adopter une approche que l'on peut qualifier d'interactive (Sauvé, 2003) pour décrire les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Il s'agit alors d'identifier celles qui, seules ou sous forme de combinaisons, semblent davantage influencer la participation et l'interaction en classe — sous l'angle de la participation verbale — plutôt que d'expliquer et de prédire de manière hiérarchique, directe ou indirecte le jeu entre des variables indépendantes et une variable dépendante. Comme l'illustre le modèle, nous supposons d'emblée l'existence de relations unidirectionnelles entre la participation verbale, les caractéristiques sociodémographiques des étudiants et l'environnement d'apprentissage, de même qu'entre ces dernières et les caractéristiques motivationnelles des étudiants ainsi que les caractéristiques des enseignants. Cette supposition était justifiée du fait que, par exemple, si le degré de participation verbale peut fluctuer par la façon dont s'expriment des variables comme l'âge des étudiants, la taille des groupes ou le sexe des étudiants, la réciproque est moins probable. Il était également supposé que des rapports plutôt bidirectionnels existent entre la participation verbale et certaines caractéristiques des enseignants comme le style d'interaction et les caractéristiques motivationnelles.

Ce cadre d'analyse ne revendique pas de visée prédictive au sens fort; il conceptualise les rapports entre les catégories de variables à l'étude. Il est partiellement inspiré du modèle de Pintrich & Schrauben (1992) au sens où il suppose que les croyances et les perceptions des étudiants peuvent servir à éclairer leur participation en classe, qu'il met l'accent sur des aspects de la vie de la classe susceptibles d'affecter d'une façon ou d'une autre cette participation et qu'il s'inscrit dans une perspective sociocognitive. Dans cette perspective les processus cognitifs et psychologiques des individus sont pris en compte pour comprendre ce qui influence leurs comportements. De plus, le comportement humain est considéré comme étant le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986). En effet, dans la perspective sociocognitive, le comportement d'une personne est vu comme étant influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements. L'aspect social du modèle suggère que les processus d'autorégulation des comportements sont inéluctablement liés à un contexte social qui comprend l'étudiant et ses interactions avec la tâche et avec les autres individus — étudiants et enseignants — prenant part à la situation. Le modèle sous-tend l'idée que les croyances des étudiants et les processus d'autorégulation peuvent être spécifiques à la situation, plutôt que de se présenter comme des traits stables de l'individu.

Méthodologie

La recherche sur la motivation et l'engagement dont il est question ici consiste en une enquête par questionnaire. Les résultats rendent compte de perceptions autorapportées par des étudiants à propos de leur enseignant et d'eux-mêmes, par rapport à des situations d'apprentissage vécues en classe. Pour Appleton, Christenson, Kim & Reschly (2006), l'utilisation d'un instrument comme le questionnaire est une façon valable d'accéder à la perspective des étudiants et de comprendre le sens qu'ils donnent à leur expérience en classe, notamment lorsqu'il est question d'engagement cognitif (ex. : la pertinence perçue du travail scolaire pour les occupations futures, la valeur de l'apprentissage, les buts personnels) et psychologique (ex. : le sentiment d'appartenance, les relations avec les enseignants et les pairs). En outre, certaines conditions, telles que la connaissance par les répondants de l'information recherchée, la clarté de la formulation des questions, la proximité dans le temps des activités ciblées, la pertinence des questions aux yeux des répondants et le caractère non menaçant des questions posées renforcent la validité des études réalisées avec ce type de données (Pike & Kuh, 2005).

Participants

L'enquête a été menée auprès de 1 021 étudiants anonymes inscrits dans un programme de formation professionnelle de premier cycle universitaire en kinésiologie (n = 431, 42,2 %) ou en enseignement de l'éducation physique (n = 582, 57,0 %) (8 réponses manquantes : 0,8 %) d'une université francophone québécoise. Comme le montre le tableau 1, les participants étaient répartis inégalement dans leur parcours de formation. Cela s'explique notamment par le fait que beaucoup d'étudiants des deux cohortes étaient en stage de formation au moment de la collecte des données.

Tableau 1.

Répartition des étudiants par session d'étude

| Nombre d'étudiants | | Sessions |
|--------------------|------------|----------------|
| <i>f</i> | <i>f</i> % | |
| 314 | 35,60 | Session 1 |
| 149 | 16,90 | Session 2 |
| 190 | 21,60 | Session 3 |
| 57 | 6,50 | Session 4 |
| 45 | 5,10 | Session 5 |
| 78 | 8,90 | Session 6 |
| 24 | 2,70 | Session 7 |
| 24 | 2,70 | Session 8 |
| 139 | 13,60 | Manquants (S9) |

Parmi ceux-ci, 488 (47,8 %) étaient des femmes et 519 (50,8 %) étaient des hommes (n = 14 manquants, 1,4 %). L'âge moyen des étudiants était de 22,94 ans \pm 5,80.

Collecte des données

Caractéristiques des activités ciblées. Les étudiants étaient inscrits dans des activités de formation professionnelle obligatoires (n = 26). Ces activités étaient dirigées par 17 personnes responsables dont 9 avaient un statut de professeur régulier à temps plein et 8 un statut de chargé de cours. Parmi ces personnes, on comptait 6 femmes et 11 hommes. Les activités de formation dans le cadre desquelles les données ont été collectées avaient les caractéristiques suivantes : (1) elles étaient réparties tout au long des quatre années de formation; (2) elles ont été ciblées en fonction du fait que les personnes qui en étaient responsables ont accepté que des membres de l'équipe de recherche rencontrent les étudiants et y collectent des données; (3) elles étaient offertes en salle de classe et ne consistaient pas, par exemple, en des laboratoires, des séminaires ni en des activités techno-pédagogiques; (4) elles étaient jugées représentatives de chacune des cinq catégories d'activités (santé, population, intervention éducative, biologie, développement professionnel) susceptibles d'être offertes en classe dans les deux programmes.

Le questionnaire

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire autorapporté distribué aux étudiants à une seule occasion – pour chacune des activités de formation – entre la neuvième et la douzième semaine de cours (Annexes A et B). Le questionnaire a été administré par deux assistants de recherche ayant été formés au préalable pour le présenter, expliquer son traitement et son utilisation ultérieure, notamment en ce qui a trait à l'amélioration des cours. Une période de 15 minutes était allouée à cette fin. Il importe de noter que certains étudiants ont rempli le questionnaire plus d'une fois puisqu'ils pouvaient être inscrits à plus d'une activité ciblée. Lorsque cela survenait, ils recevaient la directive de se prononcer seulement à propos de l'activité de formation à laquelle ils prenaient part à ce moment.

Ce questionnaire élaboré et validé par Kozanitis (2005) (annexe B) était composé de deux parties. La première visait à documenter des aspects de nature sociodémographique (ex.: âge, genre, programme fréquenté, etc.). La seconde partie était subdivisée en deux sections. La première section visait à documenter la perception des comportements et des attitudes de l'enseignant. Elle était composée de 17 énoncés sur lesquels chaque répondant devait se prononcer quant à son degré d'accord sur une échelle ordinale en cinq points (1: Fortement en désaccord; 5: Fortement en accord). La deuxième section était composée de 38 énoncés pour lesquels les répondants devaient se prononcer selon les mêmes modalités. Elle visait à documenter leurs perceptions à l'égard de leurs propres attitudes et comportements, de leurs valeurs et de leurs attentes de succès.

Comme l'indique le tableau 1, les 55 énoncés de la deuxième partie du questionnaire ont été regroupés en 8 sous-échelles formant autant de variables composites. Ces variables ont été formées à l'aide d'énoncés provenant de divers instruments, notamment une version abrégée et adaptée du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), de l'échelle *Perceived Teacher Support of Questioning* (PTSQ) de Karabenick & Sharma (1994) et du Test des sources et des indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS) de Barbeau (1993). Les coefficients alpha de Cronbach obtenus montrent un degré de constance interne satisfaisant et sont, à deux exceptions près, supérieurs ou égaux à ceux obtenus auparavant par Kozanitis (2005). Fait à noter; certains énoncés (soulignés dans le tableau 1) des sous-échelles d'ouverture, de contrôle et de participation verbale ont été rédigés de manière inversée. Par exemple, l'énoncé 2 « *Les questions des étudiants semblent irriter le professeur* » indique une attitude plutôt négative. Dans ces cas, un score de 5 tendra à confirmer le caractère négatif de cette perception alors qu'un score de 1 dénotera plutôt une perception positive de la part de l'étudiant. À l'opposé, l'énoncé 1 « *Le professeur de ce cours invite les étudiants à l'interrompre lorsqu'ils ont une question* » est caractéristique d'une attitude plutôt positive. Dans ce cas, un score de 5 indiquera un caractère favorable de cette perception alors qu'un score de 1 sera plutôt interprété défavorablement.

Tableau 2.

Les sous-échelles et leur constance interne

| Sous-échelles | Énoncés | α | |
|----------------------------|---------------------------------------------------|------------------|-------------|
| | | Kozanitis (2005) | Notre étude |
| Ouverture | 1- <u>2</u> -3-4- <u>6</u> -7-8- <u>10</u> -11-12 | 0,79 | 0,87 |
| Réaction | 5-9-13-14-15-16-17 | 0,66 | 0,77 |
| Buts de maîtrise | 18-25-40-51 | 0,68 | 0,77 |
| Buts de performance | 27-35-37-42 | 0,93 | 0,93 |
| Intérêt pour le cours | 23-29-33-44-49-50 | 0,74 | 0,64 |
| Perception de contrôle | 30-43- <u>48</u> -54-55 | 0,62 | 0,67 |
| Sentiment d'autoefficacité | 19-22-32-34-39-41-46-47-52-53 | 0,90 | 0,90 |
| Participation verbale | 20- <u>24</u> -26- <u>28</u> - <u>38</u> -45 | 0,92 | 0,87 |

Analyse des données

Les données ont été traitées statistiquement avec l'aide des logiciels XLSTATS (Addinsoft, 2009) et SPSS (Appache software version 15, 2006). Le premier niveau de traitement a consisté à établir un portrait des principaux résultats obtenus à l'aide de fréquences absolues et relatives pour chacune des modalités des variables, du calcul du mode pour chaque variable individuelle ainsi que de la moyenne et de l'écart-type pour chaque variable composite étudiée.

Le second niveau de traitement a fait appel à la corrélation de Spearman et au V de Cramer (Siegel & Castellan, 1988). Les tests non paramétriques ont été préférés aux tests paramétriques en raison de la nature des variables en jeu, mais aussi parce que les distributions des observations pour chacune des variables à l'étude ne correspondaient pas à une distribution normale. Le seuil de signification a été fixé à $\alpha \leq 0,05$.

Le troisième niveau de traitement des données s'est appuyé sur un type d'analyse non paramétrique multivariée appelé analyse par correspondances multiples (ACM) (Desbois, 2008). L'ACM est une variante multidimensionnelle de l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Elle permet de dégager des facteurs sous-jacents de l'interaction entre variables catégorielles et nominales organisées en rangées et en colonnes, en plus de représenter leurs associations par la distance entre n'importe quelle paire de points à l'aide d'un graphe aux dimensions réduites. Comme l'AFC, l'ACM sert surtout à l'exploration des données plutôt qu'à la confirmation d'hypothèses, notamment parce qu'elle ne permet pas de tester le degré de signifiante des rapports que les modalités de variables entretiennent entre elles. Le sens des correspondances est induit à partir des scores d'inertie calculés, de la contribution des modalités des variables et de la qualité de leur représentation (COS²) par rapport aux facteurs. L'identité des facteurs est inférée par le chercheur en fonction de ces scores, mais aussi des représentations graphiques obtenues.

Résultats

Dans cette section de l'article, nous présentons d'abord quelques résultats descriptifs touchant la participation verbale, le style d'interaction des enseignants participants, l'environnement d'apprentissage et la motivation. Par la suite, nous mettons en évidence l'influence des variables étudiées sur la participation verbale à l'aide de comparaisons statistiques. Enfin, nous examinons les correspondances entre les modalités des variables à l'étude par le biais de deux ACM.

Résultats descriptifs

Le tableau 3 fournit une description des variables rattachées à la participation verbale, au style d'interaction perçu des enseignants participants, à l'environnement d'apprentissage et à la motivation. De manière générale, les valeurs moyennes pour les perceptions vont de « faible » (buts de maîtrise : $M = 1,76 \pm 0,49$) à « modéré », à l'exception de la variable « Intérêt » pour laquelle le score moyen est très élevé (3,37/4). On constate en outre que, pour les variables « Ouverture » et « Sentiment d'auto-efficacité », les fréquences modales obtenues correspondent à la modalité « Très faible » (1) en dépit de moyennes associées à des perceptions modérées (2,41/4 et 3,28/6).

Relations entre la participation verbale et des variables sociodémographique, environnementale, motivationnelle et relationnelle

Le tableau 4 rapporte les corrélations de Spearman entre la participation verbale, le style d'interaction des enseignants, l'expérience scolaire (nombre de sessions) et un ensemble de variables formant le construit de motivation. Toutes les variables sont corrélées significativement à la participation verbale, à l'exception des buts de performance. Les valeurs obtenues varient entre 0,166 et 0,285 ce qui correspond à des corrélations négligeables à faibles (Best & Kahn, 1986). Parmi elles, le sentiment d'autoefficacité, l'intérêt pour les activités proposées, les perceptions des réactions des professeurs et l'expérience scolaire sont les variables qui semblent expliquer une proportion supérieure de la variance de la participation verbale. En marge de ces résultats, signalons que le sentiment de contrôle n'est pas associé significativement avec l'expérience scolaire ($r_s = 0,001$, $p = 0,981$), mais qu'il est relié de manière plus étroite à deux autres déterminants internes de la motivation, à savoir l'intérêt ($r_s = 0,398$, $p = 0,000$) et le sentiment d'autoefficacité ($r_s = 0,612$, $p = 0,000$), ainsi qu'avec la variable « ouverture » qui participe à la définition du style d'interaction ($r_s = 0,501$, $p = 0,000$). Cette dernière est aussi corrélée positivement à la perception des réactions des professeurs par les étudiants ($r_s = 0,563$, $p = 0,000$). Notons enfin que l'expérience scolaire est corrélée négativement et significativement à la poursuite de buts de performance ($r_s = -0,127$, $p = 0,000$), mais positivement et significativement avec les buts de maîtrise ($r_s = 0,193$, $p = 0,000$).

Le tableau 5 présente les associations mesurées par le V de Cramer entre la participation verbale et des variables d'ordre sociodémographique et environnemental qui sont soit nominales ou qui ont été traitées comme telles après avoir été déclinées en modalités. Toutes les variables sauf une, le sexe des enseignants, sont reliées significativement à la participation verbale. Les coefficients obtenus varient entre 0,131 et 0,203 et sont sensiblement du même ordre que ceux rapportés plus haut. Parmi toutes ces variables, la taille des groupes ressort comme celle dont le coefficient de Cramer est le plus élevé. En marge de ces résultats, signalons que l'âge et l'expérience scolaire sont associés modérément ($V_c = 0,357$, $p = 0,000$).

Analyse des correspondances multiples (ACM) entre les variables sociodémographiques, de contexte, d'interaction de motivation et de participation verbale en classe

Cette troisième section présente une ACM (figure 2) qui illustre les correspondances entre les modalités des variables « Sexe prof. » (1 : femmes; 2 : hommes), « Sexe étudiants » (1 : femmes; 2 : hommes) « Âge » (1 : \leq à 22,9 ans; 2 : $>$ 22,9 ans), « Programme » (1 : kinésiologie; 2 : enseignement de l'éducation physique); « Degré d'avancement dans la formation » (Nombre de sessions 1 à 9); « Taille des groupes » (1 : $<$ 38 étudiants ; 2 : 38-80 étudiants; 3 : $>$ 80 étudiants); « Intérêt » (1 à 6); Buts de maîtrise » (1 à 3); « Buts de performance » (1 à 4); « Sentiment de contrôle » (1 à 4); « Sentiment d'autoefficacité » (1 à 6); « Réaction des enseignants » (1 à 4); « Ouverture des enseignants » (1 à 4) et « Participation verbale » (1 à 5). Le modèle à deux facteurs explique une proportion d'inertie ajustée cumulée de 59,10 %.

Tableau 3.
Description des variables à l'étude

| | Participation verbale | Réaction | Ouverture | Buts de maîtrise | Buts de performance | Intérêt | Contrôle | Auto-efficacité | Nombre d'étudiants/groupe |
|-------------------------|-----------------------|----------|-----------|------------------|---------------------|---------|----------|-----------------|---------------------------|
| Moyenne (M) | 2,91 | 2,39 | 2,41 | 1,76 | 2,36 | 3,37 | 2,23 | 3,28 | 53,35 |
| Écart-type (\pm) | 1,45 | 1,08 | 1,31 | 0,49 | 1,03 | 1,65 | 0,96 | 1,68 | 25,19 |
| Mode | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 1,00 | ---- |
| Minimum | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 7,00 |
| Maximum | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 6,00 | 94,00 |
| Observations manquantes | 1,00 | 30,00 | 1,00 | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 1,00 | 59,00 | 0,00 |

Tableau 4.

Corrélations de Spearman (r_s) entre la participation verbale (PV), le style d'interaction des enseignants et des variables touchant le construit de motivation

| | Ouverture | Réaction | Buts de maîtrise | Buts de performance | Intérêt | Sentiment de contrôle | Sentiment d'auto-efficacité |
|----|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------------|
| PV | 0,166 p = 0,000 | 0,258 p = 0,000 | 0,218 p = 0,000 | 0,024 p = 0,441 | 0,259 p = 0,000 | 0,171 p = 0,000 | 0,285 p = 0,000 |

Tableau 5.

V de Cramer (V_c) entre la participation verbale (PV) et des variables d'ordre sociodémographique et environnemental

| | Programmes | Taille des groupes | Âge des étudiants | Sexe des étudiants | Sexe enseignants | Nombre de sessions |
|----|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| PV | 0,131 p = 0,002 | 0,203 p = 0,000 | 0,153 p = 0,000 | 0,109 p = 0,018 | 0,072 p = 0,337 | 0,143 p = 0,000 |



Comme le montre le tableau 6, le facteur 1 est caractérisé principalement par une combinaison de cinq variables touchant la motivation (intérêt, sentiment de contrôle et sentiment d'autoefficacité) et l'interaction (ouverture et réaction). Ces cinq variables ($5/14 = 35,71\%$) représentent à elles seules $68,60\%$ de la contribution totale du premier facteur. Pour sa part, le facteur 2 est caractérisé par une combinaison de quatre principales variables touchant cette fois les caractéristiques des étudiants (expérience scolaire [nombre de sessions] et âge) et des éléments de contexte (taille du groupe et programme d'étude). Ces quatre variables ($4/14 = 28,57\%$) représentent à elles seules $64,50\%$ de la contribution totale du deuxième facteur.

Tableau 6.

Contribution et qualité de la représentation (Cos^2) des quatre principales variables pour chacune des trois premières dimensions

| Items | Axe 1 (45,35 %) | | Axe 2 (13,75 %) | | Axe 3 (7,43 %) | |
|-----------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Contribution | Cos^2 | Contribution | Cos^2 | Contribution | Cos^2 |
| Buts de maîtrise | 0,032 | 0,170 | --- | --- | 0,035 | 0,122 |
| Ouverture | 0,034 | 0,163 | --- | --- | --- | --- |
| Réactions | 0,028 | 0,129 | --- | --- | --- | --- |
| Sentiment de contrôle | 0,026 | 0,121 | --- | --- | 0,037 | 0,129 |
| Taille du groupe | --- | --- | 0,072 | 0,261 | --- | --- |
| Âge étudiant | --- | --- | 0,060 | 0,188 | --- | --- |
| Programme | --- | --- | 0,049 | 0,156 | --- | --- |
| Sexe enseignant | --- | --- | 0,037 | 0,144 | --- | --- |
| Intérêt | --- | --- | --- | --- | 0,024 | 0,071 |
| Buts de performance | --- | --- | --- | --- | 0,015 | 0,040 |

La figure 2 montre qu'une participation verbale « très faible » à « modérée » (modalités 1-3) (cadrans 2 et 3) concentre des perceptions d'étudiants qui sont très défavorables ou défavorables quant au style d'interaction des enseignants et à la motivation. Cette faible participation verbale déclarée est influencée plus étroitement par le fait que la taille du groupe est élevée, que les étudiants sont jeunes (Âge-1, $\leq 22,9$ ans), qu'ils étudient en kinésiologie, qu'ils disposent d'une faible expérience scolaire parce qu'ils viennent de faire leur entrée dans leur programme (Nombre de sessions-1), qu'il s'agit de femmes (Sexe des étudiants-1) et que l'enseignant manifeste peu d'ouverture (Ouverture-1, 2) ainsi que des réactions perçues défavorablement (Réactions-1, 2). À l'opposé, une participation verbale « élevée » à « très élevée » (modalités 4 et 5) correspond davantage à des perceptions plus

favorables de l'ouverture et des réactions des professeurs (modalités 3 et 4) ainsi qu'à des perceptions « élevées » à « très élevées » de déterminants internes de la motivation comme l'intérêt, le sentiment d'autoefficacité, le sentiment de contrôle et les buts de maîtrise. De plus, il ressort qu'une participation verbale élevée à très élevée est retrouvée lorsque des conditions particulières sont rassemblées. Dans cette étude, ce serait le cas lorsque les classes sont plus petites (Taille du groupe-1, 2), que les étudiants sont plus expérimentés (Semestres 3-7), plus âgés (> 22,9 ans) et que les enseignants sont plutôt de sexe féminin (Sexe prof.-1).

Analyse des correspondances multiples (ACM) entre les 17 énoncés du style d'interaction et la participation verbale

Cette quatrième section présente une ACM qui illustre comment, sur un graphe à deux dimensions, les 17 énoncés du style d'interaction perçus des enseignants s'organisent entre eux et par rapport aux modalités de réponses de la participation verbale.

Tableau 7.

Contribution et qualité de la représentation (Cos^2) des items les plus saillants du style d'interaction des enseignants

| Items | Axe 1 (65,89 %) | | Axe2 (17,45 %) | | Axe 3 (3,75 %) | |
|-------------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Contribution | Cos^2 | Contribution | Cos^2 | Contribution | Cos^2 |
| Item 1 (Ouverture) | --- | --- | --- | --- | 0,023 | 0,060 |
| Item 2 (Ouverture) | 0,014 | 0,164 | --- | --- | 0,015 | 0,042 |
| Item 3 (Ouverture) | 0,013 | 0,153 | 0,013 | 0,073 | --- | --- |
| Item 4 (Ouverture) | 0,013 | 0,0157 | 0,013 | 0,081 | --- | --- |
| Item 7 (Ouverture) | --- | --- | 0,018 | 0,103 | --- | --- |
| Item 9 (Réaction) | --- | --- | --- | --- | 0,022 | 0,084 |
| (Item 11 (Ouverture) | 0,017 | 0,191 | 0,017 | 0,098 | 0,020 | 0,042 |
| Item 16 (Réaction) | 0,015 | 0,151 | 0,015 | 0,095 | --- | --- |

La solution à deux facteurs explique 83,34 % de l'inertie ajustée cumulée. Six énoncés parmi les 17 (6/17 = 35,29 %) semblent mieux représentés sur les deux principaux facteurs de la solution. Comme l'indique le tableau 7, les énoncés 4 (*Le professeur donne l'impression qu'il pense que les questions des étudiants enlèvent du temps de classe qui*

serait plus profitable pour de l'enseignement ou pour des explications sur la matière), 11 (*Le professeur croit que les questions des étudiants sont importantes*) et 16 (*Les comportements non-verbaux du professeur vous indiquent qu'il s'intéresse à ce que vous dites [des signes de tête, des sourires, etc.]*) ressortent comme les éléments les plus structurants des perceptions des étudiants en enseignement de l'éducation physique et de kinésiologie en ce qui a trait au style d'interaction des enseignants. Les énoncés 2 (*Les questions des étudiants semblent irriter le professeur*), 5 (*Le professeur fait des compliments aux étudiants qui posent des questions [exemples : « bonne question ! », « intéressant. »]*) (facteur 1) et 7 (*Le professeur laisse suffisamment de temps aux étudiants pour poser des questions*) (facteur 2) se démarquent ensuite quant à leur contribution relative respective. Rappelons que les énoncés 2, 4, 7 et 11 relèvent de l'échelle « Ouverture » alors que les énoncés 5 et 16 appartiennent à l'échelle « Réaction ».

Les réponses des étudiants montrent un haut degré de cohérence. S'ils perçoivent que l'enseignant pense que les questions des étudiants sont importantes (énoncé 11, modalité 5), ils perçoivent aussi qu'ils disposent de suffisamment de temps pour poser leurs questions (énoncé 7, modalité 5) et que celles-ci suscitent peu ou pas d'irritation de sa part (énoncé 2, modalité 1). En outre, ils ne tendent pas à percevoir chez lui de signaux à l'effet que leurs questions enlèvent du temps de classe à la présentation ainsi qu'à l'explication de contenus d'apprentissage (énoncé 4, modalité 1) et ils ont l'impression que l'enseignant tente d'y répondre du mieux qu'il le peut (énoncé 3, modalité 5). Enfin, dans ces circonstances, ils sentent que l'enseignant accueille favorablement ce qu'ils disent, notamment par ses comportements non verbaux (énoncé 16, modalité 5), qu'il est à l'aise vis-à-vis de leurs questions et qu'il les invite même à l'interrompre pour en poser (énoncé 1, modalité 5). Cette cohérence s'exprime également lorsque l'engagement rapporté est faible ou très faible et que les perceptions par rapport aux énoncés d'interaction identifiés ci-haut sont moins favorables (voir cadran 1).

Par ailleurs, bien que les éléments suivants ne démontrent pas de fortes contributions ni une aussi bonne qualité de représentation, il est intéressant de constater que les étudiants sont sensibles au fait que l'enseignant les appelle par leur prénom (énoncé 14, modalité 5), qu'il les regarde lorsqu'ils posent une question (énoncé 15, modalité 5) et même qu'il puisse les complimenter pour une bonne question (énoncé 5, modalité 5). Lorsque ces éléments sont perçus comme les caractéristiques favorables d'un style d'interaction, nos résultats indiquent qu'ils tendent à engendrer une participation verbale accrue de la part des étudiants.

Discussion

L'enquête dont nous rendons compte dans le cadre du présent article visait à mieux connaître les différents facteurs qui exercent une influence sur la participation verbale en classe et à comprendre les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Si le questionnaire validé utilisé est le même que celui adopté dans l'étude de Kozanitis & Chouinard (2008), la présente enquête s'en démarque, ainsi que des recherches précédentes, par les aspects suivants : (1) les techniques d'analyse de données privilégiées ; (2) le choix de deux programmes de premier cycle universitaire du secteur de l'activité physique; (3) la participation d'un nombre appréciable d'enseignants ($n = 17$) et d'étudiants ($n = 1\ 021$); (4) la répartition de ces derniers dans 26 activités de formation obligatoires correspondant à différents niveaux d'avancement de chacun des deux programmes.

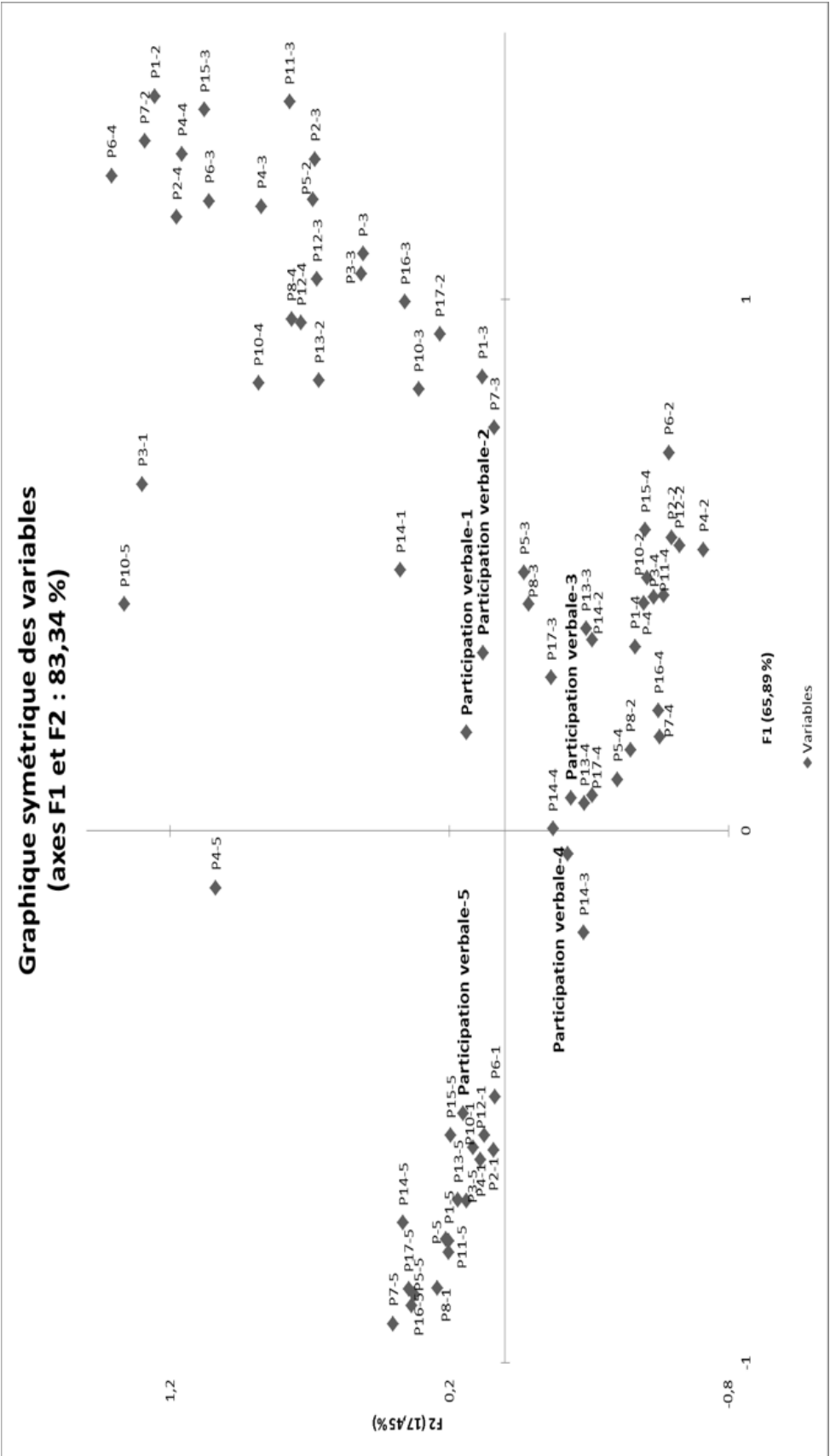


Figure 3. Analyses des correspondances multiples entre les modalités du style d'interaction et celles de la participation verbale en classe.

L'enquête aurait pu procurer des résultats encore plus robustes si, en plus du questionnaire, d'autres modalités de collecte des données, comme l'entretien et l'observation directe ou vidéoscopique, avaient aussi été mises à contribution (Pintrich & De Groot, 1990). L'ajout de données fiables et contrôlables concernant notamment les résultats scolaires des répondants, le domaine des cours ciblés, les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants ainsi que les formations à caractère pédagogique suivies par ces derniers au fil des ans aurait également permis d'enrichir notre compréhension des facteurs d'influence de la participation verbale des étudiants. Ces quelques éléments seront pris en considération dans des travaux ultérieurs. En dépit de ce qui précède, les résultats présentés – tant graphiques que statistiques – offrent un portrait valable, différent et novateur de la participation verbale, une dimension importante de l'engagement en classe. Ces résultats indiquent clairement qu'il faut envisager le problème de la participation des étudiants en classe de façon multidimensionnelle, c'est-à-dire en mettant en jeu des variables touchant simultanément l'engagement, les caractéristiques personnelles et les perceptions de l'environnement d'apprentissage, les acteurs et les interactions entre eux ainsi que la motivation.

Comme nous l'avons vu, la motivation des étudiants et leur perception du style d'interaction de l'enseignant sont des facteurs qui pèsent lourdement dans toute analyse de l'engagement en classe. Ces constats sont compatibles avec ce que l'on connaît de la dynamique motivationnelle aux études supérieures à savoir que l'engagement est grandement affecté par la perception de la valeur de la tâche ainsi que par les attentes de succès de l'étudiant, et que ces cognitions sont en retour influencées par l'environnement (Archambault & Chouinard, 2009). À cet effet, les associations bivariées obtenues ont permis d'attirer l'attention sur un ensemble mieux circonscrit de variables dont l'influence sur la participation verbale est plus marquée. L'analyse par correspondances multiples a ensuite permis de raffiner notre compréhension de l'interaction entre ces variables en confirmant l'importance structurante de l'intérêt, du sentiment d'autoefficacité, de la perception des réactions de l'enseignant, de la taille des groupes, de l'âge des étudiants, de leur expérience scolaire et de leur programme d'étude, tout en ramenant à l'avant-plan l'influence des variables « Ouverture » et « Sexe prof. », de même qu'en atténuant celle des buts de maîtrise.

Concernant spécifiquement la motivation, des analyses plus approfondies des fréquences de réponses par modalité indiquent clairement que l'intérêt des étudiants est fortement stimulé lorsqu'ils perçoivent l'utilité et l'importance du contenu des cours ciblés pour eux. Jones (2009) insiste sur le fait qu'il y a une relation élevée entre la pertinence perçue des contenus scolaires et l'engagement des étudiants dans leur apprentissage. Il rapporte, en outre, que l'intérêt est positivement relié à l'attention, à un engagement cognitif plus approfondi, à la fixation de buts, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage ainsi qu'à la réussite. Pour susciter l'intérêt, les enseignants formateurs du secteur de l'activité physique peuvent, par exemple, expliquer en quoi les contenus qu'ils proposent sont utiles et pertinents, notamment en illustrant comment ils peuvent être réinvestis dans la pratique concrète d'enseignant d'éducation physique et de kinésiologue. Ils peuvent également établir des liens entre les contenus et les situations d'apprentissage qu'ils proposent et les expériences antérieures des étudiants, de même qu'ils peuvent chercher à les surprendre en créant chez eux des conflits cognitifs, en déconstruisant certaines croyances.

De son côté, le sentiment d'autoefficacité est caractérisé plus fortement par des énoncés touchant la volonté de réussir un cours donné ainsi que par la confiance des répondants en leur capacité d'apprendre les concepts de base enseignés. Se sentir efficace et compétent est un aspect central de la motivation à réussir et cela constitue un besoin psychologique important pour tous, étudiants comme enseignants (Elliot & Dweck, 2005). Archambault & Chouinard (2009) nous rappellent que le sentiment d'autoefficacité est influencé par les résultats obtenus antérieurement dans des tâches semblables, l'apprentissage vicariant, le soutien et l'encouragement de la part d'autrui, et par certaines réactions physiologiques ressenties. Pour développer le sens de l'efficacité personnelle des étudiants, les enseignants du secteur de l'activité physique doivent expliciter leurs attentes quant aux tâches à réaliser, amener les étudiants à se fixer des buts réalistes et mesurables, proposer des activités dont le degré de difficulté se situe dans la zone de « délicate incertitude » (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988), varier les types de productions évaluées exigées des étudiants et leur procurer des rétroactions fréquentes et de qualité (Jones, 2009).

Fait intéressant, le sentiment de contrôle est défini plus particulièrement par deux croyances opposées : l'une à l'effet que de bons résultats dans le cours ne peuvent être obtenus quoi que fassent les étudiants, l'autre voulant plutôt que, par leur volonté et leur détermination, ces derniers seront capables d'apprendre des choses difficiles dans ce cours. Un score élevé à la première croyance traduit un sentiment d'incapacité qui peut nuire significativement à la motivation et conduire à l'évitement ainsi qu'au désengagement. Au contraire, un score élevé à la seconde signale un lieu de contrôle interne associé à une meilleure gestion de l'activité cognitive ainsi qu'à une plus grande motivation (Archambault & Chouinard, 2009). Comme nous l'avons vu, le sentiment de contrôle est relié positivement et significativement à l'intérêt, au sentiment d'autoefficacité, à la poursuite de buts de maîtrise et à la perception de l'ouverture de l'enseignant de sorte que les interventions menées pour stimuler une dimension pourraient avoir un effet bénéfique pour les autres. Pour donner un plus grand sens de contrôle à ces étudiants, les enseignants du secteur de l'activité physique peuvent donner l'occasion de faire davantage de choix signifiants quant aux thèmes à développer, au matériel de formation à utiliser, aux collègues avec lesquels travailler. Jones (2009) est également d'avis qu'il est bénéfique de donner l'occasion aux étudiants d'exprimer leur opinion et de montrer qu'elles sont prises en considération. Enfin, il recommande de leur laisser la possibilité de rythmer leur engagement dans les tâches et donc de leur donner une certaine flexibilité pour les réaliser. Chez des élèves plus jeunes, Flowerday & Schraw (2003) ont toutefois observé que l'autodétermination du rythme de travail peut mener à un temps d'étude inférieur à ce qu'il est lorsqu'il est imposé. De plus, les auteurs constatent que le lien entre le degré d'engagement cognitif, l'apprentissage et la possibilité de faire des choix n'est pas aussi stable que certains travaux ont pu le laisser supposer. Cette instabilité s'expliquerait par l'augmentation de l'anxiété de performance engendrée par l'acceptation de nouvelles responsabilités, par l'insuffisance des connaissances pour effectuer les bons choix ainsi que par la sélection de la voie de la moindre résistance par les apprenants moins motivés.

Enfin, pour les répondants, la perspective d'apprendre de nouvelles choses et de voir leur curiosité interpellée – même si la matière est difficile – caractérise la poursuite de buts de maîtrise ou d'apprentissage de nouvelles connaissances et habiletés (Dompnier,

Darnon, & Butera, 2009). Hautement valorisés à l'université ainsi qu'aux ordres scolaires inférieurs, les buts de maîtrise sont fréquemment présentés comme l'indicateur d'un engagement élevé face à la tâche et de réussite. Dompnier, Darnon & Butera (2009) ont toutefois montré que les perceptions par les étudiants de la désirabilité sociale et de l'utilité sociale des buts de maîtrise ont pour effet de modérer la relation entre ces derniers et la réussite. Si les enseignants du secteur de l'activité physique doivent continuer à promouvoir la poursuite de buts de maîtrise par les étudiants, les auteurs recommandent qu'ils demeurent lucides quant au fait que les étudiants puissent les utiliser pour projeter une image positive d'eux-mêmes et se montrer plus désirables socialement.

Bien qu'ils soient difficiles à comparer pour les raisons mentionnées plus tôt, les résultats présentés ici, concernant la motivation des étudiants du secteur de l'activité physique, se démarquent de ceux rapportés par Kozanitis & Chouinard (2008) à propos d'étudiants en droit. En effet, ces derniers auteurs ont constaté des relations directes entre le moment de la journée où le cours avait lieu, le sexe des étudiants et la participation verbale, ainsi que des relations indirectes médiatisées par les buts de maîtrise entre la même variable indépendante et l'expérience scolaire, l'âge et la perception des réactions de l'enseignant. Peut-on présumer que les étudiants en droit sont plus sensibles au phénomène de la désirabilité sociale que ceux du secteur de l'activité physique? Ont-ils davantage à perdre ou à gagner au jeu de l'appréciation sociale que les étudiants en activité physique? Le caractère anonyme de leur participation ne devrait-il pas atténuer les biais d'utilité sociale? Nous estimons que ces questions demeurent ouvertes pour l'instant. Dompnier, Darnon & Butera (2009) avancent toutefois que les étudiants qui répondent à un questionnaire peuvent vraisemblablement affirmer poursuivre des buts de maîtrise pour deux raisons non exclusives : (1) parce que c'est représentatif de leur désir d'apprendre et de réussir; (2) parce qu'ils veulent être appréciés par leurs enseignants.

Nous avons été en mesure d'illustrer comment les manifestations d'ouverture et les manières dont les enseignants réagissent aux questions, aux commentaires et aux réponses des étudiants peuvent orienter la participation de ces derniers favorablement ou défavorablement selon ce qui en est perçu. De manière plus précise, des comportements d'interaction comme « donner l'impression que les questions des étudiants enlèvent du temps de classe qui serait plus bénéfique pour de l'enseignement ou pour des explications sur la matière », « donner l'impression que les questions des étudiants sont importantes et manifester par ses comportements non verbaux de l'intérêt face à ce que les étudiants disent » organisent fortement leurs perceptions. Jones (2009) soutient que l'enseignant doit tenter d'influencer les étudiants afin qu'ils pensent qu'il est sensible à leur bien-être de même qu'à leur apprentissage. Jones rappelle qu'une croyance de cet ordre est reliée favorablement à leur motivation intrinsèque, au développement de leur autonomie et à un plus grand sentiment d'autoefficacité, à leurs stratégies de recherche d'aide, à leur engagement en classe, à leur persévérance ainsi qu'à leur performance.

Dans cette même veine, peut-être n'est-il pas si étonnant d'avoir constaté une contribution modérée du sexe de l'enseignant (contribution relative de 7,40 % au facteur 2) malgré l'absence d'association significative entre cette variable et la participation verbale sur le plan bivarié. Rappelons que la représentation graphique fournie par l'analyse par correspondances multiples indique que les enseignantes (cadran 4) tendent à manifester davantage de comportements d'ouverture perçus favorablement que les enseignants

(cadran 2). Cela nous amène à penser, à la suite de Howard, Short & Clark (1996), que les femmes parviennent plus aisément que les hommes à donner une impression d'ouverture face aux commentaires, aux questions ou aux réponses des étudiants. Mais peut-être n'est-ce pas tant le sexe de l'enseignant que la fréquence à laquelle il manifeste son ouverture, et peut-être aussi la façon dont il le fait, qui exerce l'influence la plus importante sur la participation verbale en classe.

L'effet d'autres caractéristiques de l'environnement d'apprentissage n'est pas non plus à négliger. Les résultats présentés ici convergent avec ceux d'études précédentes (Howard, Short, & Clark, 1996; Rocca, 2010; Weaver & Qi, 2005) qui ont mis en évidence les rapports désavantageux entre la participation verbale, notamment celle des filles, et la taille du groupe. Le programme d'étude ressort aussi comme un facteur d'influence modérément important à considérer (contribution relative de 9,8 % sur le facteur 2). Marqué par les cultures de formation des disciplines contributives, il peut refléter des manières d'enseigner, d'apprendre et d'interagir souvent assez différentes. Bien que les programmes de kinésiologie et d'enseignement de l'éducation physique relèvent tous deux du secteur de l'activité physique, le premier est plus près des sciences de la santé alors que le second s'inscrit davantage dans le giron des sciences de l'éducation. Un peu comme l'ont montré Cundell & Pierce (2009) chez des étudiants de science, nous présumons que les clientèles qui les fréquentent se distinguent sous certains aspects qui demeurent toutefois à préciser. Nos résultats montrent que la participation verbale des étudiants du second programme était supérieure à celle du premier. Cela s'explique possiblement parce qu'ils sont davantage exposés à des cours du secteur de l'intervention éducative dont la dynamique de formation repose sur des épisodes plus fréquents et intenses d'interactions entre participants. Cette hypothèse doit être davantage approfondie et devrait se confirmer lorsque l'on compare les réponses de personnes étudiant dans des métiers d'interaction humaine à celles de personnes étudiant dans d'autres types de secteurs.

Les résultats de cette étude indiquent que les jeunes étudiants disposant souvent d'une moins grande expérience scolaire sont moins susceptibles de participer en classe surtout s'ils sont dans un groupe nombreux. Dans la présente étude, les étudiants âgés de plus de 22,9 ans ont rapporté une participation verbale supérieure à celles d'étudiants âgés de 22,9 ans et moins. Nous supposons que cette différence aurait pu être encore plus marquée si nous avions utilisé les mêmes strates d'âge que Howard, Short & Clark (1996) (étudiants traditionnels : > 24 ans ; étudiants non traditionnels : ≤ 24 ans). Puisque l'on retrouve des corrélations modérées, positives et significatives entre l'âge et l'expérience scolaire, il n'est pas étonnant de constater qu'un degré plus élevé de participation verbale en classe est rapporté par des étudiants de la troisième à la septième session que par des étudiants moins avancés dans leur programme. Ce constat est cohérent avec le fait que la maîtrise des contenus et des tâches d'apprentissage constitue une plus grande préoccupation pour les étudiants avancés que la note obtenue dans les travaux ou dans les examens.

Conclusion

L'engagement en classe des étudiants est un défi quotidien que doivent relever les enseignants et auquel se rattachent des enjeux de grande importance lorsqu'il est question de préparer des professionnels compétents à l'exercice de leur future occupation. Les résultats présentés dans le présent article indiquent que l'engagement en classe examiné

sous l'angle de la participation verbale des étudiants est un phénomène sur lequel l'enseignant n'a qu'un contrôle partiel et qu'il doit aussi profiter d'un appui administratif lorsqu'il s'agit, par exemple, de déterminer la composition des groupes d'étudiants pour un cours donné. Les perceptions de ces derniers face à la culture des programmes, aux cours, à la marge de liberté, d'initiative et de créativité qui leur est laissée, aux manières d'être et d'intervenir des enseignants, demeurent un facteur très important dans la participation en classe, facteur sur lequel davantage de contrôle peut être exercé. Comment influencer de manière positive ces perceptions? Comment rendre l'expérience de formation plus stimulante? Le cours magistral demeure la formule pédagogique privilégiée dans les universités canadiennes (Gopaul, Jones, & Weinrib, 2012) alors que l'on sait que d'autres formules entraînent des perceptions d'utilité, de compétence et de contrôlabilité supérieures (Viau, 2012). Avec des études comme celle dont il est question ici, il est possible de mieux connaître les comportements et les attitudes des enseignants qui influencent le plus l'engagement des étudiants en classe. Pourquoi ne pas faire un pas de plus vers une formation pédagogique continue des enseignants d'université? Cette question est plus que jamais au cœur des préoccupations des institutions universitaires qui doivent composer avec de nombreuses pressions au changement et à l'innovation associées à l'accroissement ainsi qu'à la diversification du public étudiant, à l'effet des technologies de l'information et des communications sur l'enseignement et l'apprentissage, à la concurrence entre les universités – non seulement à l'échelle nationale, mais aussi internationale – de même qu'à l'augmentation des attentes sociales pour un enseignement supérieur de qualité (Loiola & Romainville, 2008). 🍁

Références

- Addinsoft (1995-2009) (2009). *XLSTATS version 2009.6.01*. <http://www.xlstats.com>.
- Apache Software Foundation (version 15) (2006). *Statistical package for social sciences (SPSS)*. Chicago, IL.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. L., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin et Chenelière Éducation.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy. The exercise of control*. New-York: Freeman.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (1986). *Research in education* (5^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bradley, S., & Graham, S. (2000). The effect of educational ethos and campus involvement on self-reported college outcomes for traditional and non-traditional undergraduates. *Journal of College Student Development*, 41(5), 488-502.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Bujold, N., & St-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, XXVI(1), 75-106.

Carvalho, H., & West, C. A. (2011). Voluntary participation in an active learning exercise leads to a better understanding of physiology. *Advances in Physiology Education*, 35, 1-6.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.

Crombie, G., Pyke, S., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 51-76.

Cundell, D., & Pierce, J. D. (2009). Factors influencing undergraduate student-teacher interaction. *Journal of College Science Teaching*, mai-juin, 33-37.

Desbois, D. (2008). L'analyse des correspondances multiples « à la hollandaise » : introduction à l'analyse d'homogénéité. *Revue Modulad*, 38, 194-244.

Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2009). Faking the desire to learn. A clarification of the link between mastery goals and academic achievement. *Psychological Science*, 20(8), 939-943.

Elliott, A. J., & Dweck, C. S. (dir.), (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY : Guilford Press.

Fassinger, P. (1995a). Understanding classroom interaction. Students' and professors' contributions to students' silence. *Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96.

Fassinger, P. (1995b). Professors' and students' perceptions of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24(1), 25-33.

Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96(4), 207-215.

Fritschner, L. (2000). Inside the undergraduate college classroom. Faculty and Student differ on the meaning of student participation. *The journal of Higher Education*, 71(3), 342-362.

Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

Goldgehn, L. A. (2004). Generation Who, What, Y? What you need to know about generation Y. *International Journal of Educational Advancement*, 5, 24-34.

Gopaul, B., Jones, G. A., & Weinrib, J. (2012, mai). *The changing academic profession in Canada: perceptions of Canadian university faculty on research and teaching*. Communication présentée à la rencontre annuelle de la Société canadienne pour la recherche en éducation supérieure, Waterloo, Ontario.

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler A. (2005). A Measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-191.

Hernandez, K., Hogan, S., Hataway, C., & Lovell, C.D. (1999). Analysis of the literature on the impact of student involvement on student development and learning: more questions than answers? *NASPA Journal*, 36(3), 184-197.

Howard, J., & Henney, A. (1998). Student participation and instructor gender in the mixed-age college classroom. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 384-405.

Howard, J., Short, B., & Clark, M. (1996). Students' participation in the mixed-age college classroom. *Teaching Sociology*, 23, 8-24.

Hu, S., & Kuh, G.D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.

Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

Karabenick, S., & Sharma, R. (1994). Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 90-103.

Kozanitis, A. (2005). *Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Kozanitis, A., & Chouinard, R. (2008). Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 711-728.

Kozanitis, A., Desbiens, J.-F., & Chouinard, R. (2007). University students' perception of teacher support and reactions towards questioning: its relation to motivation to learn and role on instrumental help-seeking. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 238-250.

Krause, K-L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.

Kubanek, A-M., & Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8(4), 23-27.

Kuh, G., Hu, S., & Vesper, N. (2000). They shall be known by what they do: an activity-based typology of college students. *Journal of College Students Development*, 41, 228-244.

Loiola, F., & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.

Nunn, C. (1996). Discussion in the college classroom. *Journal of Higher Education*, 67(3), 244-266.

Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. Schunk, D. & J. Meece, (dir.), *Student perceptions in the classroom*. (p. 348-369). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Pintrich, P. R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: an extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.

Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Repéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/recherche/labandon_et_la_perseverance_a_luniversite.pdf

Schroeder, C. (2003). How are we doing at engaging students? *About Campus*, mars-avril, 9-16.

Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistic for the behavioral sciences* (2^e éd.). Boston, MA : McGraw-Hill.

Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, décembre, 451-457.

Terenzini, P., Pascarella, E., & Blimling, G. (1999). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

Viau, R. (2012, août). La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir. Repéré à http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_etudiants_a_luniversite.pdf

Weaver, R.R., & Qi, J. (2005). Classroom organisation and participation: college students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76, 570-601.

Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25(2), 133-150.

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11(3), 167-177.

Contact Information

Desbiens, Jean-François
Faculté d'éducation physique et sportive
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 62790
CRIFPE-Sherbrooke, GRIEFPAP
j-f.desbiens@usherbrooke.ca

Jean-François Desbiens est détenteur d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval (Canada). Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke (Canada) et directeur du CRIFPE-Sherbrooke.

Anastassis Kozanitis est détenteur d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il travaille présentement comme conseiller pédagogique à l'École polytechnique de l'Université de Montréal.

Sèverine Lanoue est kinésiologue et détient une maîtrise en sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille comme professionnelle de recherche à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke.

Annexe A

Définition des échelles mesurées par le questionnaire

Échelle du sentiment de contrôle

Cette échelle permet de comprendre à quels facteurs les répondantes et les répondants attribuent leurs succès ou leurs échecs et si ces facteurs sont perçus comme étant contrôlables ou non. Ce jugement sur la contrôlabilité est différent d'un individu à l'autre. Recevoir de l'aide, avoir de la chance ou de la difficulté dans la réalisation d'une tâche sont des facteurs sur lesquels les étudiants n'ont aucun contrôle. Au contraire, l'effort est considéré comme étant un facteur maîtrisable.

Échelle du sentiment d'autoefficacité (efficacité personnelle)

L'autoefficacité peut être définie comme étant l'évaluation que l'étudiant fait de sa propre capacité à organiser et à exécuter les actions pour résoudre un problème ou effectuer la tâche qui lui est demandée (Bandura, 2003). La réussite d'une tâche entraîne une augmentation du sentiment d'auto-efficacité. Selon Bandura, l'étudiante ou l'étudiant tire l'information pour juger de son autoefficacité de quatre sources : les résultats obtenus dans le passé à une tâche similaire, l'apprentissage vicariant, le soutien et l'encouragement des autres ainsi que les réactions physiologiques qu'ils ressentent.

Échelle de la valeur de la tâche

La valeur de la tâche (intérêt) correspond à la signification que l'étudiante ou l'étudiant donne à un objet de savoir, à une tâche scolaire ou à un cours en particulier. Elle peut venir de la perception qu'ils ont de ce que la tâche peut apporter à leur développement personnel, à leur compétence et leur capacité de résoudre des problèmes ou tout simplement, pour atteindre les buts poursuivis (Archambault & Chouinard, 2009).

Échelle de but de maîtrise

Le but de maîtrise est principalement dirigé vers l'acquisition de nouvelles habiletés, la compréhension des contenus vus en classe ainsi que l'amélioration du niveau de compétence. L'étudiant est à la recherche du sentiment de compétence qui se définit par des normes personnelles comme, par exemple, l'atteinte des objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés (Archambault & Chouinard, 2009).

Échelle des buts de performance

Les buts de performance sont grandement influencés par l'image sociale que l'étudiant veut projeter. Il veut démontrer qu'il est capable d'accomplir les tâches qui lui sont désignées et être en mesure de réussir mieux que les autres ou avec moins d'efforts. Ici, on met particulièrement l'accent sur le rendement, et l'apprentissage est un moyen parmi d'autres d'atteindre le but souhaité par l'étudiant (Archambault & Chouinard, 2009).

Échelle de la participation verbale

Il s'agit d'un jugement personnel que l'étudiante ou l'étudiant porte par rapport à sa propension à prendre la parole en classe, que ce soit pour émettre un commentaire, pour argumenter, pour approuver ou désapprouver ce qui a été dit, pour poser une question ou pour soumettre une explication au professeur ou aux autres étudiantes et étudiants.

Échelle d'ouverture

L'échelle d'ouverture mesure l'attitude générale de l'enseignant par rapport aux questions qui lui sont posées (Kozanitis & Chouinard, 2008).

Échelle de réaction

L'échelle de réaction mesure des attitudes spécifiques qui dénotent des comportements d'intérêt de la part du professeur à l'endroit d'un étudiant qui pose des questions ou qui intervient verbalement en classe.

Annexe B

Partie 2 du questionnaire

Les énoncés de cette section réfèrent à des perceptions de comportements et d'attitudes se rapportant au domaine scolaire. Répondez aux questions en vous référant à **ce cours uniquement**.

IL EST TRÈS IMPORTANT DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS

Votre tâche consiste à encercler sur la feuille le chiffre qui correspond le plus à ce que vous croyez. Les chiffres dans l'échelle correspondent à un degré d'intensité.

| Fortement en désaccord | En désaccord | Neutre | D'accord | Fortement en accord |
|------------------------|--------------|--------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Section 1. Votre perception des comportements et attitudes du professeur

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1- | Le professeur de ce cours invite les étudiants à l'interrompre lorsqu'ils ont une question. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- | Les questions des étudiants semblent irriter le professeur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- | Le professeur tente de répondre aussi soigneusement que possible aux questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- | Le professeur donne l'impression qu'il pense que les questions des étudiants enlèvent du temps de classe qui serait plus profitable pour de l'enseignement ou pour des explications sur la matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- | Le professeur fait des compliments aux étudiants qui posent des questions (exemples : « bonne question ! », « intéressant. »). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 6- | Le professeur fait savoir au groupe que vous ne devriez pas l'interrompre pour des questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- | Le professeur laisse suffisamment de temps aux étudiants pour poser des questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- | Le professeur répond aux questions le plus brièvement possible afin de retourner à ce qu'il disait. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- | Le professeur semble à l'aise lorsque les étudiants posent des questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- | Le professeur ne s'arrête pas pour répondre à des questions lorsqu'il a commencé à parler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- | Le professeur croit que les questions des étudiants sont importantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- | Le professeur est parfois sec avec les étudiants qui posent des questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- | En classe, le professeur manifeste un sens de l'humour. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- | En classe, le professeur vous appelle par votre nom ou votre prénom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- | En classe, le professeur vous regarde lorsque vous posez une question. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- | Les comportements non-verbaux du professeur vous indiquent qu'il s'intéresse à ce que vous dites (des signes de tête, des sourires, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- | Le professeur vous demande d'élaborer davantage la réponse à une question (par exemple il dit : « Aimeriez-vous élaborer ? » ou « Qu'est-ce que cela suppose ? »). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Section 2. Perception de ses propres attitudes et comportements

| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 18- | Dans cette classe, je préfère avoir un contenu qui me mette au défi afin d'apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- | Dans ce cours, j'ai confiance que je peux comprendre les contenus les plus complexes présentés par le professeur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 20- | J'aime prendre la parole dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- | Si j'étudie de façon appropriée, alors je serai capable d'apprendre la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22- | Je crois que je recevrai une excellente note dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23- | Il est important pour moi d'apprendre la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24- | En classe, je ne réponds jamais à haute voix à une question posée par le professeur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25- | Dans cette classe, je préfère avoir de la matière qui éveille ma curiosité, même si elle est difficile à apprendre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26- | Je manifeste mon désaccord lorsque je ne partage pas une opinion émise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27- | Recevoir une bonne note dans ce cours est ce qui me satisfait le plus en ce moment. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28- | J'évite de prendre la parole lors des discussions de classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29- | Je pense que je pourrais me servir de ce que j'apprends dans ce cours pour d'autres cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30- | Si j'essaie assez fort, alors je comprendrai la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31- | Je lève souvent la main pour répondre à une question lorsque je connais la réponse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32- | En considérant le niveau de difficulté de ce cours, le professeur et mes propres habiletés, je crois que je réussirai bien dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33- | Je suis très intéressé(e) par le contenu de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34- | Je m'attends à bien réussir ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35- | Je veux bien réussir ce cours, car il est important de montrer mon habileté à ma famille, à mes amis, à mon employeur ou à d'autres personnes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 36- | Lors d'une discussion de groupe, il m'arrive d'expliquer mes idées aux autres étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37- | Si je le peux, je voudrais recevoir de meilleures notes dans ce cours que la plupart des autres étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38- | En classe, je pose très rarement des questions, même lorsque je ne comprends pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39- | J'ai confiance que je peux exceller dans les travaux et les examens de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40- | Ce qui me satisfait le plus dans ce cours, c'est d'essayer de comprendre le contenu aussi parfaitement que possible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41- | Je suis certain(e) que je peux arriver à comprendre les textes les plus difficiles de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42- | Ce qui est le plus important pour moi en ce moment, c'est d'améliorer ma moyenne générale, alors mon souci premier dans ce cours est de recevoir une bonne note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43- | Ce sera de ma propre faute si je ne parviens pas à apprendre la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44- | Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45- | J'aime exprimer mes idées ou mes opinions dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46- | J'ai confiance que je peux comprendre les concepts de base enseignés dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47- | Je suis certain(e) que je peux maîtriser les habiletés enseignées dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48- | Si je ne parviens pas à comprendre la matière du cours, c'est parce que je n'aurai pas essayé assez fort. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49- | Il est très important pour moi de comprendre le contenu de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50- | J'aime la matière de ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 51- | Lorsque j'en ai la chance, je choisis des travaux desquels je peux apprendre, même si cela ne me garantit pas d'avoir une bonne note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52- | Je peux avoir des bonnes notes dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53- | Si je veux, je peux réussir ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54- | Que je fasse n'importe quoi, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55- | Si je le décide, je suis capable d'apprendre quelque chose de difficile dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |