

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

PERCEPTION DES ENSEIGNANTS EN FORMATION
PROFESSIONNELLE AU SUJET DE LA RÉUSSITE ET
DE L'ÉCHEC SCOLAIRES DES ÉLÈVES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
FRANÇOISE MARTEL

FÉVRIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Des remerciements s'adressent d'abord aux enseignants¹ qui ont participé à cette recherche et qui ont accepté de se prêter à l'exercice de répondre au questionnaire. Qu'ils trouvent ici de la gratitude pour leur générosité.

Je remercie d'une façon toute particulière monsieur Léon Harvey, professeur à l'Université du Québec à Rimouski et directeur de mémoire pour son aide précieuse et le soutien apporté tout au long de cette recherche. Ses conseils judicieux et ses critiques éclairées m'ont permis d'élargir mes connaissances dans ce domaine d'étude. Je tiens également à remercier tous les professeurs qui ont guidé cette recherche.

Des remerciements spéciaux sont adressés à madame Yamina Bouchamma, professeure agrégée de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval qui a autorisé l'utilisation du questionnaire de recherche élaboré pour sa thèse de doctorat. Merci infiniment.

Je dois beaucoup aux membres de la Corporation des conseillères et conseillers pédagogiques en formation professionnelle et technique, car cette étude n'aurait pu être faite sans l'assistance de ces personnes qui ont aidé au recrutement

¹ Le générique « enseignant » désigne toute personne, homme ou femme, dont l'occupation est d'enseigner à des élèves.

des sujets dans le vaste territoire du Québec, notamment la participation exceptionnelle de madame Carolle Tremblay.

La chercheure souligne la collaboration des directrices, directeurs, directrices adjointes et directeurs adjoints, des centres de formation professionnelle qui ont accepté que le questionnaire circule dans leur établissement parmi les enseignants.

Des remerciements vont également à madame Sylvie Bellavance, commis d'aide à la recherche, à l'enseignement et à la maîtrise en éducation de l'UQAR, campus Lévis, à madame Ginette Gauthier, enseignante au CFP de Lévis et à messieurs Jean Robitaille et Claude Hamel pour leurs conseils judicieux.

Je désire remercier tous ceux et celles qui m'ont encouragée et aidée dans la réalisation de cette recherche, particulièrement mon conjoint pour son soutien indéfectible, mes enfants et leur conjoint pour leur encouragement sans cesse renouvelé ainsi que mes trois sœurs pour leur appui moral. Merci de tout cœur à ma mère qui a toujours encouragé les études.

Enfin, je dédie ce mémoire à Rosalie, Mariane, Mélina, Louis et Justine.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.0 Introduction	5
1.1 Rendement scolaire et facteurs reliés à la société	10
1.2 Rendement scolaire et facteurs reliés à l'école	13
1.3 Rendement scolaire et facteurs reliés à l'élève	17
1.4 Rendement scolaire et facteurs reliés à l'enseignant.....	19
1.5 Questions de recherche et objectif général.....	22
1.6 Pertinence de la recherche.....	25
1.7 Résumé des facteurs reliés à la société, à l'école, à l'élève et à l'enseignant	27
CHAPITRE II	30
CADRE CONCEPTUEL	30

2.0	Introduction	30
2.1	Contexte historique	31
2.2	Réformes curriculaires contemporaines et relation pédagogique.....	34
2.3	Théorie de l’attribution causale.....	38
2.4	Théorie de l’attribution causale et performances scolaires	42
2.5	Choix du modèle théorique	47
2.6	Hypothèse de recherche, objectif et sous-objectifs	52
2.7	Recension des écrits cités dans ce mémoire.....	53
2.8	En résumé.....	57
CHAPITRE III		59
MÉTHODOLOGIE.....		59
3.0	Introduction	59
3.1	Rappel de l’hypothèse, de l’objectif et des sous-objectifs	60
3.2	Définition des concepts	61
3.3	Méthode et technique retenues pour la collecte des données.....	69
3.4	Administration du questionnaire	76
3.5	Description de la population visée et de l’échantillon	78
3.6	Limites méthodologiques	99
3.7	Plan d’analyse des données	103
3.8	En résumé	105
CHAPITRE IV		106
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES		106

4.0	Introduction	106
4.1	Détermination et description des causes attribuées à la réussite scolaire.....	107
4.2	Détermination et description des causes attribuées à l'échec scolaire	110
4.3	Analyse comparative des attributions liées à la réussite et des attributions liées à l'échec	113
4.4	Analyse des variables dépendantes	116
4.5	Analyse de la variance des moyennes des variables dépendantes en fonction des variables indépendantes	124
4.6	Analyse des moyens de lutter contre l'échec	132
4.7	En résumé	136
	CHAPITRE V	138
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	138
5.0	Introduction	138
5.1	À propos des types d'attributions de réussite et des types d'attributions d'échec	138
5.2	À propos des caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et d'une caractéristique sociocognitive	141
5.3	À propos des moyens de lutter contre l'échec.....	148
	CONCLUSION	151
	BIBLIOGRAPHIE	158
	GLOSSAIRE.....	175
	ANNEXE A	179
	ANNEXE B.....	180

ANNEXE C.....	185
ANNEXE D	190
ANNEXE E.....	191
ANNEXE F	192
ANNEXE G	193
ANNEXE H	197
ANNEXE I.....	209
ANNEXE J.....	224

LISTE DES FIGURES

1.1	Effectif total de la FP de 1999-2000 à 2003-2004 et nombre de diplômes délivrés en FP au secondaire dans le secteur des jeunes et des adultes des réseaux d'enseignement public et privé.....	7
2.1	Schéma de la relation entre le comportement (C), les facteurs cognitifs et personnels (P) et l'environnement (E) selon Wood et Bandura (1986) (traduction libre).....	46
2.2	Modèle théorique du processus des attributions que fait l'enseignant à l'égard de la réussite et de l'échec : une approche systémique (Bouchamma, 2002)	49
3.1	Distribution des sujets selon l'âge	88
3.2	Distribution des sujets selon l'expérience professionnelle.....	96
4.1	Distribution en % des attributions de réussite et des attributions d'échec par type d'attributions <i>élève, société, école</i> et <i>enseignant</i>	114
4.2	Distribution des moyennes obtenues pour chacun des 28 facteurs d'attributions d'échec	117
4.3	Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec <i>enseignant</i>	118
4.4	Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec <i>élève</i>	119
4.5	Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec <i>école</i>	120
4.6	Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec <i>société</i>	121
4.7	Importance de chaque catégorie de moyens par rapport à l'ensemble des moyens de lutter contre l'échec scolaire	136

LISTE DES TABLEAUX

1.1	Effectif des élèves en FP des réseaux d'enseignement public et privé, selon l'âge, de 2000-2001 à 2004-2005 (toutes sources de financement).....	6
1.2	Provenance des nouveaux inscrits à temps plein au DEP pour l'année scolaire 2003-2004, selon le groupe d'âge en pourcentage du total des inscrits.....	15
2.1	Types de causes qui influencent le rendement scolaire selon Weiner (1979) (traduction libre).....	43
2.2	Recension des écrits cités dans l'une ou l'autre des sections de ce mémoire, présentés en ordre chronologique de publication.....	54
3.1	Variables dépendantes, dimensions et facteurs.....	62
3.2	Concepts, variables indépendantes et indicateurs.....	66
3.3	Exemples d'énoncés mesurant le sentiment d'efficacité professionnelle.....	74
3.4	Distribution des sujets selon les centres de formation professionnelle de la province de Québec.....	81
3.5	Distribution des sujets selon les régions administratives.....	84
3.6	Distribution des sujets selon les différents secteurs d'enseignement comparée à la répartition de la population des CFP du réseau des CS de la province de Québec en emploi en 2004-2005.....	85
3.7	Distribution des sujets selon les catégories d'âge.....	89
3.8	Distribution des sujets selon le sexe.....	90
3.9	Distribution des sujets selon la formation en sciences de l'éducation....	90

3.10	Distribution des sujets selon la scolarité	91
3.11	Distribution des sujets selon les catégories de scolarisation.....	92
3.12	Distribution des sujets selon le perfectionnement.....	92
3.13	Distribution des sujets selon le statut d'emploi comparée à l'effectif des enseignants en FP des commissions scolaires pour l'année 2004-2005	93
3.14	Comparaison des catégories statut d'emploi « permanent » et « non permanent » de l'échantillon aux catégories statut d'emploi « permanent » et « non permanent » de l'effectif des enseignants en FP des CS	94
3.15	Distribution des sujets selon les catégories « statut d'emploi ».....	95
3.16	Distribution des sujets selon les catégories d'expérience professionnelle	97
3.17	Distribution des sujets selon le sentiment d'efficacité professionnelle	97
3.18	Récapitulatif de la notion de représentativité de l'échantillon.....	98
4.1	Attributions de réussite telles que formulées par les enseignants de la FP, exprimées en nombre d'inscriptions et en %.....	108
4.2	Attributions d'échec formulées par les enseignants de la FP, exprimées en nombre d'inscriptions et en %	111
4.3	Distribution des inscriptions par type d'attributions de réussite et par type d'attributions d'échec.....	115
4.4	Comparaison des pourcentages observés des attributions de réussite et des attributions d'échec par type d'attributions, valeur calculée de l'écart-réduit.....	116
4.5	Comparaison appariée des différents types d'attributions d'échec.....	124
4.6	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l'âge.....	125

4.7	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du <i>sexe</i>	126
4.8	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la <i>formation en sciences de l'éducation</i>	126
4.9	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la <i>scolarité</i>	127
4.10	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du <i>perfectionnement</i>	128
4.11	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du <i>statut d'emploi</i>	128
4.12	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l' <i>expérience professionnelle</i>	129
4.13	Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du <i>sentiment d'efficacité professionnelle (SEP)</i>	130
4.14	Récapitulatif des résultats d'analyse de la variance.....	131
4.15	Récapitulatif des moyens de lutter contre l'échec scolaire exprimés en nombre d'inscriptions et en %.....	135
A.1	Facteurs de stress et dangers inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage de quelques métiers de la FP.....	179
G.1	Organismes et établissements de formation professionnelle de la province de Québec qui ont accepté que les enseignants répondent au questionnaire.....	193
H.1	Attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique.....	197
H.2	Attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine cognitif.....	199
H.3	Attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés à la gestion.....	202

H.4	Attributions de réussite liées à la société	206
H.5	Attributions de réussite liées à l'école	207
H.6	Attributions de réussite liées à l'enseignant.....	208
I.1	Attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique	209
I.2	Attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine cognitif.....	212
I.3	Attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés à la gestion	216
I.4	Attributions d'échec liées à la société.....	220
I.5	Attributions d'échec liées à l'école	221
I.6	Attributions d'échec liées à l'enseignant	223
J.1	Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur élève.....	224
J.2	Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur elle-même	226
J.3	Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur et avec la famille	228
J.4	Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur l'enseignant.....	228
J.5	Moyens de lutter contre l'échec : solutions enseignant sur l'élève.....	230
J.6	Moyens de lutter contre l'échec : solutions enseignant sur ses pratiques pédagogiques	235
J.7	Moyens de lutter contre l'échec : solutions élève	238
J.8	Moyens de lutter contre l'échec : solutions société	240

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ASP : Attestation de spécialisation professionnelle

CCCPFPT : Corporation des conseillères et conseillers pédagogiques en formation professionnelle et technique

CEQ : Centrale de l'enseignement du Québec

CF : Centre de formation

CFP : Centre de formation professionnelle

CNPF : Conseil national du patronat français

CS : Commission scolaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

DEP : Diplôme d'études professionnelles

EJET : Enquête auprès des jeunes en transition

FGA : Formation générale des adultes

FGJ : Formation générale des jeunes

FP : Formation professionnelle

GQ : Gouvernement du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MELS-RCS : Groupe mixte MELS et Réseau des commissions scolaires

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PISA : Programme international pour le suivi des acquis

SEP : Sentiment d'efficacité professionnelle

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, les sciences et la culture

UQAR : Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

La formation professionnelle est un cheminement scolaire pour former des personnes, leur permettant de développer des compétences pour l'exercice d'un métier. Malgré des efforts pour faire connaître ce niveau de formation, les jeunes de moins de 20 ans s'intéressent peu à la formation professionnelle. De plus, des statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport démontrent qu'échecs et abandons sont fréquents au niveau secondaire. Le rendement scolaire est, en effet, un phénomène complexe, car plusieurs facteurs reliés à l'école, à l'élève, à l'enseignant et à la société entrent en ligne de compte et sont interreliés.

La faible fréquentation des programmes en formation professionnelle et le taux élevé d'abandon des études ont donné lieu à un changement de paradigme épistémologique à l'égard des programmes de formation. Ce changement a un effet direct sur l'apprentissage : l'élève est désormais au centre de la relation pédagogique dans un processus de construction de connaissances et de compétences. Cependant, l'enseignant a un rôle déterminant à jouer dans l'apprentissage des élèves. Les écrits, tant en sociologie de l'éducation qu'en psychologie sociale, notamment la théorie des attributions causales, démontrent qu'il existe une interaction constante entre les perceptions qu'entretiennent les enseignants à l'égard des élèves, leur planification de cours, leurs attitudes en classe et la performance des élèves.

Tout en reconnaissant l'importance des différents facteurs qui influencent le rendement scolaire, l'enseignant en formation professionnelle a été retenu comme objet de recherche. Ainsi, la présente étude cherche à déterminer et à décrire les causes de réussite et d'échec scolaires telles que perçues par les enseignants de ce secteur de formation. De plus, l'étude veut mesurer l'influence de facteurs prédéterminés sur les attributions d'échec et tente d'établir une relation entre ces attributions et les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants. Cette recherche se penche également sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Un échantillon de 468 enseignants provenant de la population des centres de formation professionnelle de la province de Québec constitue la base de travail de cette recherche qui est abordée sous l'angle quantitatif. Les données, recueillies au moyen d'un questionnaire et regroupées dans un chiffrier électronique, sont analysées au moyen du logiciel d'analyses statistiques SPSS.

L'étude des distributions de fréquence des causes de réussite, faite au moyen du test du *khi* carré et du test des écarts-réduits (*cote z*), a permis d'établir l'ordre d'importance décroissant suivant : élève > société > enseignant > école. L'étude des distributions de fréquence des causes d'échec, faite au moyen du test du *khi* carré et du test des écarts-réduits (*cote z*), a permis d'établir l'ordre d'importance décroissant suivant : élève > société > école > enseignant. Par ailleurs, l'analyse des attributions d'échec à partir d'une liste préétablie de 28 facteurs, faite au moyen du test *t* de Student, a permis d'établir un ordre d'importance décroissant des types d'attributions d'échec : élève > enseignant > école > société. L'analyse de la variance des moyennes des variables dépendantes (types d'attributions d'échec) en fonction des variables indépendantes (caractéristiques des enseignants) est faite à l'aide de tests UNIANOVA.

De plus, les résultats démontrent qu'il existe un lien entre la perception des enseignants et trois des caractéristiques étudiées : le sexe, le statut d'emploi et le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP). Comparativement aux hommes, les femmes attribuent davantage l'échec à l'élève et à l'école. Les enseignants permanents attribuent davantage l'échec à la société que les non permanents. Les enseignants qui possèdent un fort SEP attribuent davantage l'échec à l'enseignant, à l'école et à la société. Les enseignants qui possèdent un moyen SEP responsabilisent davantage l'élève pour ses échecs que les autres enseignants. Les moyens de lutter contre l'échec le plus souvent invoqués concernent surtout l'enseignant, ses interventions auprès des élèves et ses pratiques pédagogiques.

Cette recherche s'avère utile dans la mesure où elle permet de conscientiser les enseignants à l'égard de leurs attributions relatives à la réussite et à l'échec scolaires des élèves. L'originalité de l'étude repose sur le fait que la formation professionnelle est un niveau d'enseignement où il existe relativement peu de recherches, c'est un sujet mal documenté à ce jour. Enfin, la réussite scolaire et la persévérance chez les jeunes ont des répercussions au plan personnel, socioéconomique et politique. Les moyens de lutter contre l'échec scolaire confèrent à cette étude une certaine pertinence sociale.

INTRODUCTION

La formation professionnelle est un processus d'apprentissage dont s'est doté le Québec pour former les personnes, tant jeunes qu'adultes, et faciliter leur intégration au marché du travail (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002a). Dans les commissions scolaires, elle est intégrée au niveau secondaire du système éducatif et a pour but immédiat de préparer les personnes, en particulier les jeunes de moins de 20 ans, à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers (Dolbec, 1999).

Le monde de l'enseignement s'intéresse de plus en plus à la formation professionnelle. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) note que, en 2006-2007, l'accès aux études en formation professionnelle était de 17,5 % chez les personnes âgées de moins de 20 ans (MELS, 2008a). Par ailleurs, environ 38 000 diplômes sont décernés chaque année en formation professionnelle (FP) alors que 95 000 élèves en moyenne sont inscrits dans ce secteur de formation (MELS, 2008b, p. 12). Depuis plus d'une vingtaine d'années, le Québec s'est engagé dans une refonte complète du système de formation professionnelle et les actions visent à augmenter la réussite scolaire des élèves.

Compte tenu du double problème, faible proportion de jeunes de moins de 20 ans inscrits en FP et grand nombre de jeunes qui quittent le système scolaire sans formation de base suffisante ni compétence professionnelle (Centrale de l'enseignement du Québec [CEQ], 1996; Conseil supérieur de l'éducation [CSE],

2004), l'objectif visant à favoriser la persévérance scolaire chez les jeunes jusqu'à l'obtention d'une formation qualifiante est des plus pertinents.

La présente recherche se situe dans le cadre large de l'aide à la réussite scolaire et tente de cerner, au regard de la problématique du rendement scolaire, les interactions complexes de la relation pédagogique. Elle se limite à deux aspects particuliers de cette relation, c'est-à-dire la perception des enseignants en formation professionnelle de la réussite et de l'échec scolaires des élèves et des moyens de lutter contre l'échec. Pour explorer la problématique du rendement scolaire de ce secteur de formation, la méthode utilisée est la cueillette d'informations auprès des enseignants de l'enseignement professionnel de la province de Québec. L'analyse quantitative des données recueillies permettra de rendre compte de leur point de vue sur cette question du rendement scolaire.

Tout d'abord, le chapitre I présente la problématique de la recherche sous un angle tant éducatif que socioéconomique. Plusieurs facteurs du rendement scolaire sont considérés : ce sont les facteurs sociaux avec des enjeux économiques et politiques, les facteurs scolaires en considérant l'école comme le lieu de l'enseignement collectif des métiers, les facteurs liés à l'élève placé au cœur de l'action éducative et les facteurs pédagogiques, c'est-à-dire l'enseignant comme intervenant de première ligne. C'est également dans ce chapitre que les questions de recherche sont présentées. À la fin du chapitre, le texte porte sur la pertinence de la recherche.

Par la suite, le chapitre II, expose le cadre conceptuel de la recherche. Il trace sommairement l'évolution de l'enseignement professionnel au Québec. La notion de relation pédagogique amène à parler de la perception et du jugement professionnel dans l'évaluation des apprentissages. Perception et jugement sont les étapes qui précèdent l'attribution causale, une des théories sur laquelle se construit le cadre théorique de cette recherche. La chercheuse apporte des précisions quant au choix du

modèle théorique retenu. L'hypothèse de recherche est posée; l'objectif et les sous-objectifs sont définis. Pour terminer le chapitre, le texte présente une recension des textes cités dans l'un ou l'autre des chapitres de ce mémoire.

Au chapitre III, l'étude se consacre à la description de la méthodologie utilisée pour mener la recherche. Le chapitre débute par le rappel de l'hypothèse de recherche, de l'objectif et des sous-objectifs et se poursuit par la définition des concepts. Il est aussi question du type de recherche, du mode d'investigation et de l'instrument de mesure, c'est-à-dire le questionnaire. De plus, ce chapitre concerne l'administration du questionnaire et aborde les aspects éthiques. La population visée ainsi que l'échantillon sont décrits et la notion de représentativité est abordée. Le texte examine ensuite les limites méthodologiques d'une telle recherche. La dernière partie établit le plan d'analyse des données.

Le chapitre IV présente et analyse les données empiriques recueillies. Les causes attribuées à la réussite ainsi que les causes attribuées à l'échec telles que déterminées par les enseignants en formation professionnelle sont d'abord présentées. Elles sont ensuite analysées au moyen du logiciel statistique SPSS. Les analyses statistiques portent également sur les variables dépendantes de l'étude; le test *t* de Student est utilisé pour comparer ces variables entre elles. Par ailleurs, des analyses de variance permettent de déterminer le caractère significatif, ou non, des différences de moyennes mesurées en fonction des variables indépendantes. Le chapitre se termine par la compilation des moyens de lutter contre l'échec scolaire tels que formulés par les enseignants en formation professionnelle.

Le chapitre V fait la synthèse des principaux résultats de l'analyse des données et prolonge cette analyse dans une discussion induite par les résultats. La réflexion est amorcée par le résultat des analyses des attributions de réussite et des attributions d'échec. Puis l'attention se centre davantage sur les attributions d'échec en fonction des caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et d'une

caractéristique sociocognitive des enseignants. De plus, la chercheuse pose le regard sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Enfin, la conclusion résume l'ensemble du travail et insiste sur les éléments qui ressortent de l'étude. Cette partie du travail précise également les retombées possibles d'une telle recherche et identifie des pistes pouvant faire l'objet d'autres recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.0 Introduction

L'apprentissage d'un métier à l'école fait partie intégrante de la culture et du processus de socialisation moderne (Tardif et Lessard, 1999). Une qualification visant l'exercice d'une occupation professionnelle selon l'intérêt ainsi que les capacités de chacun et répondant le plus adéquatement aux besoins du marché du travail, tel est l'enjeu de tout système de formation professionnelle initiale. Normand (2000), dans un rappel de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948, rapporte que l'enseignement professionnel est un droit acquis et souligne son importance à l'échelle mondiale non seulement en tant que nécessité liée à l'évolution du monde du travail, mais aussi en tant que droit appartenant à tous les citoyens dans nos sociétés démocratiques.

Trois arguments militent en faveur de la FP. 1- Le développement fulgurant des technologies de production ainsi que la globalisation des marchés ont un effet considérable sur l'emploi auquel devrait mieux préparer l'école (Baby, 2006). 2- La sortie du marché du travail des populations nées après la guerre opère un profond renouvellement de la population active (CSE, 2002; De Gaudemar, 2003). 3- La pénurie de main-d'œuvre que connaissent certains secteurs de l'économie a des répercussions sur les besoins en main-d'œuvre qualifiée (CSE, 2002; Hull, 2003).

Cependant, les statistiques du MELS (2006) démontrent que d'année en année, les jeunes de moins de 20 ans ne constituent qu'environ le quart de l'effectif de la formation professionnelle. Le tableau 1.1 présente l'évolution de l'effectif des élèves en formation professionnelle (FP) des réseaux d'enseignement public et privé, selon l'âge, de 2000-2001 à 2004-2005 (toutes sources de financement) (MELS, 2006, p. 69). Pour l'année 2004-2005, 26 243 élèves de moins de 20 ans, soit 24,1 % constituent l'effectif de la FP. Les élèves de 20 ans et plus, au nombre de 82 595 représentent 75,9 %.

Tableau 1.1

Effectif des élèves en FP des réseaux d'enseignement public et privé, selon l'âge, de 2000-2001 à 2004-2005 (toutes sources de financement)

Âge	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 20 ans	25 514	26,6	25 480	25,7	24 923	24,7	25 566	24,4	26 243	24,1
20 ans et plus	70 477	73,4	73 583	74,3	76 117	75,3	79 079	75,6	82 595	75,9

D'une part, le problème d'orientation professionnelle explique en partie cette situation (CSE, 2004, p. 56; Rancourt et Tondreau, 2004). D'autre part, plusieurs jeunes se voient refuser l'admission à des programmes de formation dans des secteurs de pointe faute de place, parce qu'on préfère des adultes possédant plus de maturité, de motivation et d'expérience, favorisant ainsi la réussite scolaire (Saint-Pierre, 2000).

Ces données sont tout de même révélatrices du peu d'attrait qu'exerce la formation professionnelle auprès des jeunes malgré les campagnes de valorisation de la FP (Rancourt et Tondreau, 2004; CSE, 2004). Par ailleurs, pour connaître le taux

de réussite des élèves de la formation professionnelle au Québec, il faut comparer l'effectif des élèves au nombre de diplômes décernés.

L'histogramme de la figure 1.1 fait voir l'évolution de l'effectif total de la formation professionnelle de 1999-2000 à 2003-2004 (MELS, 2006, p. 69) comparée à l'évolution du nombre de diplômes délivrés en formation professionnelle au secondaire dans le secteur des jeunes et des adultes des réseaux d'enseignement public et privé (MELS, 2006, p. 143) pour les mêmes années. Pour chacune de ces années scolaires, l'histogramme démontre un écart important entre l'effectif de la FP et les diplômes décernés. Par exemple, pour l'année scolaire 2003-2004, les statistiques du MELS dénombrent un effectif de 104 645 élèves pour l'ensemble du Québec et 35 310 diplômes délivrés pour l'ensemble du Québec².

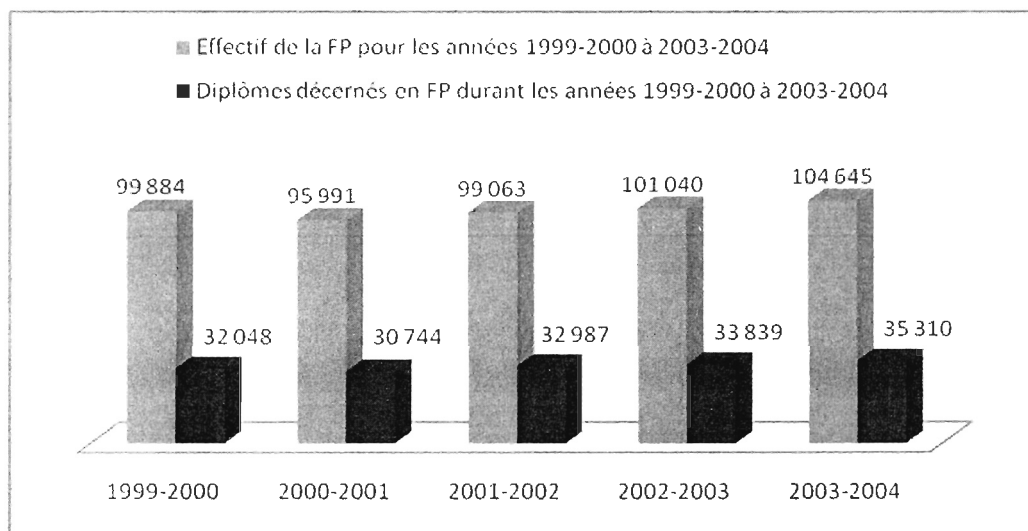


Figure 1.1 : Effectif total de la FP de 1999-2000 à 2003-2004 et nombre de diplômes délivrés en FP au secondaire dans le secteur des jeunes et des adultes des réseaux d'enseignement public et privé

² Il faut mentionner que l'effectif total comporte l'ensemble des élèves temps plein, temps partiel, formation courte, intégration, etc. Tous ne visent pas l'obtention du diplôme d'études professionnelles.

Le taux de réussite dévoile un aspect important du rendement scolaire. En effet, l'échec scolaire constitue un problème persistant (CSE, 2002) des plus complexes (Audas et Willms, 2001; MELS, 2005) qui peut mener à l'abandon des études (Glasman et Œuvrard, 2004). Le décrochage scolaire, autres termes pour abandon des études, est source d'inquiétude pour le devenir des jeunes (Saysset, Giroux et Castonguay, 2007), mais est également une situation préoccupante, non pas uniquement sur le plan scolaire, mais bien sur le plan social et économique (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Selon une recherche du *Conference Board* du Canada, on a établi une dette de quatre milliards de dollars rattachée aux élèves n'ayant pas achevé leurs études secondaires en 1989 (Lafleur, 1992).

Le taux de décrochage scolaire se définit comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire³ (MELS, 2008a). En 2006 au Québec, 19 % des personnes de 19 ans, 16,1 % des personnes de 18 ans et 10,2 % des personnes de 17 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école. À la formation professionnelle, un élève sur trois abandonne avant d'obtenir un diplôme (Centrale des syndicats du Québec [CSQ], 2008). Statistique Canada (2009) rapporte qu'il y a davantage de jeunes hommes qui décrochent que de jeunes femmes. Cela ne constitue pas un fait nouveau, mais cette tendance est plus manifeste au Québec où, en 2004-2005, sept décrocheurs sur dix étaient de jeunes hommes.

Depuis les années 2000, au niveau de l'enseignement secondaire, des efforts sont déployés pour contrer le taux élevé d'abandon des études chez les jeunes de moins de 20 ans, notamment chez les garçons et de pallier la faible fréquentation des

³ Les diplômes considérés ici sont le diplôme d'études secondaires (DES), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et le certificat en formation en entreprise de récupération (CFER).

programmes de formation professionnelle (CSE, 2002, p. 40). La complexité des facteurs en cause tels que l'environnement scolaire, familial et communautaire ainsi que leur interdépendance (Glasman et Œuvrard, 2004; Bushnik, 2003; Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire, 2007) justifient que l'on y regarde de plus près.

Les études des dernières années ont principalement traité de l'échec et de l'abandon scolaires chez les élèves de la formation générale des jeunes (ordre secondaire) et chez les élèves de l'ordre collégial. Dans la plupart de ces études, l'élève est l'objet d'investigation. Il serait intéressant de se tourner vers l'enseignant. Quelle est la perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des élèves? Le but général de la présente étude est de questionner ces enseignants sur le rendement scolaire de leurs élèves et sur les moyens de lutter contre l'échec.

Ce premier chapitre élabore la problématique du rendement scolaire; il se divise en sept parties. En première partie, la formation professionnelle est abordée sous l'angle sociétal, c'est-à-dire un enjeu socioéconomique et politique. La deuxième partie fait état de l'école comme lieu de l'enseignement collectif. La troisième partie se centre sur l'élève et sur les conséquences de l'échec scolaire. En quatrième partie, l'enseignant est associé au rendement scolaire puisqu'il est l'intervenant de première ligne auprès des élèves. La cinquième partie offre l'occasion d'énoncer les questions de recherche et de définir l'objectif général. La sixième partie aborde la pertinence de cette recherche sous trois points de vue différents : selon une perspective épistémologique, selon l'optique du monde de l'éducation et selon un point de vue socioéconomique. Enfin, la septième partie résume les facteurs du rendement scolaire énoncés dans le chapitre.

1.1 Rendement scolaire et facteurs reliés à la société

La vision du décrochage scolaire comme problème sociétal est fortement influencée par les contextes sociaux qui prévalent à une époque donnée (Janosz, 2000). Dans le contexte nord-américain des années 1980, les patrons veulent embaucher une main-d'œuvre déjà formée alors que les jeunes sortent du système scolaire sans qualification et se retrouvent au chômage, ce qui met une pression sur le gouvernement en place. D'une part, la formation professionnelle devient l'une des réponses aux problèmes de chômage et de sous-emploi au Québec (Hardy et Maroy, 1995) comme ailleurs dans le monde (Conseil national du patronat français [CNPFF], 1993). D'autre part, la diversité des programmes d'études en formation professionnelle veut faciliter aux jeunes l'accès aux diplômes d'études professionnelles et lutter contre l'abandon scolaire précoce sans qualification (CSE, 2002; MEQ, 2002a). La formation professionnelle devient un réel enjeu socioéconomique et politique.

À cette époque, le Québec n'est pas différent des pays industrialisés, car le même constat est fait dans le reste du Canada, aux États-Unis (Charlot, 1999; Wiel, 1992) et en Europe, notamment en France (Ferrand, Le Goff, Malglaive et Orofiamma, 1987). Au Danemark et en Allemagne, cependant, la formation professionnelle constitue une voie de progression vers l'enseignement supérieur d'une valeur égale à celle de la formation générale régulière (CSE, 2004).

Durant ces années, le besoin est pressant de former une main-d'œuvre qualifiée. En formation professionnelle, la réforme de 1987-1988 vise à qualifier professionnellement les individus et à rompre avec une perception négative (Doray, 2000; CSE, 2004), voire une phase de dévalorisation de l'enseignement professionnel (Saint-Pierre, 2000). En effet, l'enseignement professionnel est vu comme une formation pour celles et ceux qui éprouvent des difficultés scolaires en formation générale. Après avoir connu une hausse en 1976-1977, le nombre d'inscriptions des

jeunes en FP commence à chuter (CSE, 2004). Une étude récente du MELS (2007c) fait état de trois raisons principales qui motivent les élèves à s'inscrire en FP : le fait de suivre une formation pratique et manuelle (91 %), de courte durée (66 %), de même que l'envie d'exercer le métier de leur choix (89 %). Pour environ un tiers de ces élèves, des difficultés scolaires ont joué en faveur de leur inscription en formation professionnelle.

La perception qui prévalait à l'égard de ce niveau d'enseignement commence à s'améliorer dans l'esprit des employeurs qui se disent satisfaits à 91,2 % (CSE, 2004) du rendement des employés titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) après douze mois en emploi (MELS, 2007b). Ces employés ont une meilleure attitude à l'égard du travail, ont davantage de dextérité et peuvent plus rapidement se spécialiser (Dolbec, 1999).

Par contre, cette amélioration dans l'esprit des employeurs ne surmonte pas la réticence des parents ni des jeunes élèves, même si le DEP consacre, dans les faits, l'idée selon laquelle la formation professionnelle est une formation terminale qui conduit au marché du travail assurant ainsi une insertion sociale harmonieuse (CSE, 2004). La réalité montre, cependant, que l'augmentation de 40 000 emplois en 2006 par rapport à 2005 bénéficie aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires (MELS, 2007a).

Des gains ont été réalisés du point de vue de la fréquentation des programmes de formation professionnelle (CSE, 2004; MELS, 2007b; Vultur, 2007). Le MELS (2007a) affirme que la proportion d'une génération obtenant un diplôme d'études professionnelles en 2005-2006 était de 32 %; c'est le taux le plus élevé jamais observé. Cependant, ce ne sont pas tous les groupes de la société qui tirent un profit de ces améliorations : plusieurs indicateurs semblent montrer que les garçons sont en retard sur les filles et sont plus susceptibles que celles-ci d'abandonner leurs études (Saysset et autres, 2007; Statistique Canada, 2004). Il reste qu'un nombre important

de jeunes quittent le système d'enseignement professionnel avant l'obtention d'un diplôme (Gauthier et Vultur, 2006).

Les travaux de Jarousse (1991) sur l'analyse du fonctionnement du marché du travail démontrent la rentabilité de la formation. Dolbec (1999) rapporte que l'emploi est la meilleure stratégie de redistribution de la richesse, de sécurité sociale, de lutte à l'exclusion et à la pauvreté. Des spécialistes soutiennent que l'éducation constitue l'investissement le plus productif pour les stratégies de développement économique et social et pour le parcours professionnel des individus (Thuma, 1985; Vultur, 2007). La plupart des décrocheurs, s'ils ne quittent pas l'école pour entrer directement sur le marché du travail, commencent à tout le moins à chercher un emploi peu après avoir quitté l'école (Audas et Willms, 2001), mais sont pessimistes par rapport aux perspectives d'emploi (Saysset et autres, 2007). Le fait, pour les jeunes, de ne pas terminer leurs études nuit à leur insertion socioéconomique (Janosz, 2000; UNESCO, 2004; OCDE et Statistique Canada, 2005) et ils sont affectés par des taux de chômage plus élevés (Vultur, 2003).

Trottier (2004) rapporte que des jeunes non diplômés réussissent à se stabiliser sur le marché de l'emploi ou sont en voie de le faire cinq ans après leur décision de quitter l'école. L'obtention d'un diplôme confère un avantage certain à ceux qui le détiennent : un taux de chômage et un taux de travail à temps partiel plus bas ainsi qu'une rémunération plus élevée que les jeunes non diplômés. En Angleterre, les jeunes non diplômés occupent souvent des postes peu qualifiés, situation qui engendre des problèmes sociaux, l'exclusion, la violence (Hull, 2003). En contrepartie, Trottier, Vultur et Gauthier (2003) avancent que toutes les entreprises ne sont pas amenées à rechercher les jeunes les plus diplômés. Il existe un marché pour les jeunes moins scolarisés. L'expérience professionnelle, les compétences acquises en dehors du système éducatif et les caractéristiques individuelles des jeunes semblent relativiser la valeur du diplôme et du niveau de

scolarité atteint; les capacités nécessaires à l'exercice de l'emploi ne sont pas uniquement l'apanage de la formation scolaire (Vultur, 2003).

Le décrochage scolaire est associé à certains facteurs reliés à la société. Audas et Willms (2001) mentionnent qu'un statut socioéconomique faible, le chômage des parents et la situation familiale (famille monoparentale) ont des répercussions sur le niveau de scolarité. Ces auteurs ajoutent que les parents attribuent les résultats négatifs de leurs enfants à de mauvaises fréquentations. L'analyse de Bushnik (2003) confirme l'existence d'une relation significative entre l'abandon des études et plusieurs facteurs tels que le travail rémunéré durant les études, les caractéristiques sociodémographiques de l'élève, l'influence des parents et des pairs, la consommation d'alcool et de drogues, etc. Le fait d'occuper un emploi rémunéré durant les études peut être bénéfique à certains points de vue pour les jeunes tout comme cela peut les fragiliser (Boissonneault et autres, 2007). Ces élèves, affirme Dumont (2007), augmentent le risque de présenter des problèmes scolaires. Saisset et ses collaborateurs (2007) soutiennent que le contexte familial et la fréquentation des pairs sont des raisons invoquées pour le décrochage scolaire.

1.2 Rendement scolaire et facteurs reliés à l'école

L'école est le lieu de l'enseignement collectif (Sarremejane, 2002) des métiers. Depuis une vingtaine d'années, les préoccupations gouvernementales récurrentes relatives à la formation professionnelle (Dolbec, 1999) débordent le seul champ couvert par le ministère de l'Éducation (Inchauspé, 1999). La transformation de la structure des emplois et l'évolution du système de formation professionnelle sont deux dynamiques partiellement autonomes, mais nécessairement interdépendantes (Chaumon et Chaumon, 2001; Ferrand et autres, 1987; Paul, 1993). Des interactions s'établissent entre établissements scolaires et entreprises (MEQ, 2004a, p. 5; Paul, 1993). Comme le spécifie Dolbec (1999), à l'approche « éducation » se greffe l'approche « main-d'œuvre » qui consiste à développer la

capacité d'ajuster étroitement le système de formation à l'évolution qualitative et quantitative de l'emploi. Les apprentissages enseignés et pratiqués en atelier appartiennent à la forme scolaire; ces savoirs sont pensés en termes de manières de faire, de construction d'objets ainsi que de pratique du métier et cela leur confère un caractère productif proche de l'activité du marché du travail (Jellab, 2003).

Le rehaussement des préalables (seuils d'entrée en FP), les exigences de formation liées, entre autres, à l'importance croissante des technologies dans l'économie et l'emploi (CSE, 2002; Boudreault, 2007) et le caractère intensif des programmes modifient les conditions d'apprentissage qui représentent parfois un certain degré de stress et de dangerosité. Le tableau A.1 de l'annexe A présente les facteurs de stress et les dangers inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage de quelques métiers. De plus, les formations se réalisent dans des cycles relativement courts, de 600 à 1 800 heures réparties sur une à deux années (MEQ, 2002a). Les contenus sont peu stables parce que les métiers évoluent rapidement nécessitant une mise à jour régulière et rapide des programmes de formation pour éviter qu'ils ne deviennent désuets par rapport au marché du travail (MELS, 2005).

Au Québec, la mesure de l'efficacité globale du système de formation professionnelle repose sur quatre éléments principaux : le rendement (taux de réussite), l'adaptabilité (mise à jour des programmes d'études), le coût de la formation (en moyenne 10 000 \$ par élève) et la capacité de répondre aux besoins du marché du travail (MEQ, 2002a). Or, l'apprentissage et l'évaluation constitutive de l'apprentissage sont les finalités essentielles de l'école : on va à l'école pour obtenir un diplôme (Charlot, 1999). Non assiduité, désintérêt, stress de l'évaluation, bref, ce que l'on appelle échec scolaire est éminemment relatif à ce qui se passe en classe (Sarremejane, 2002). Mais, mentionnent Audas et Willms (2001), la question de la qualité de l'école reçoit peu d'attention de la part des chercheurs, surtout parce qu'il

est difficile de faire la distinction entre la qualité de l'école et celle des élèves en raison de la composition de la population de l'école.

Le tableau 1.2 montre la provenance des nouveaux inscrits à temps plein au DEP pour l'année scolaire 2003-2004, selon le groupe d'âge en pourcentage du total des inscrits (Groupe mixte MELs et Réseau des commissions scolaires [MELs-RCS], 2006, p. 17). Chez les moins de 20 ans, la majorité des inscrits proviennent de la formation générale des jeunes (FGJ), soit 59,9 %, alors que chez les 20 à 24 ans, la plus forte proportion provient de la formation générale des adultes (FGA), soit 30,1 %. Pour ce qui est des 25 ans et plus, 60,2 % d'entre eux étaient en arrêt d'études depuis au moins trois ans avant leur inscription en FP. Pour tous les âges confondus, l'on constate qu'une faible proportion de jeunes, soit 21,5 %, s'inscrivent en FP directement dans la continuité de leurs études secondaires en FGJ.

Tableau 1.2

Provenance des nouveaux inscrits à temps plein au DEP pour l'année scolaire 2003-2004, selon le groupe d'âge en pourcentage du total des inscrits

Provenance	Moins de 20 ans en %	20 à 24 ans en %	25 ans et plus en %	Tous les âges en %
FGJ	59,9	3,1	-	21,5
FGA	16,7	30,1	20,6	21,7
FP	8,0	18,8	8,9	11,1
Collège	15,0	25,0	5,4	13,8
Université	-	2,8	5,0	2,7
Arrêt de plus de 3 ans	0,4	20,2	60,2	29,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Bon nombre de ceux et celles qui s'inscrivent actuellement en FP y arrivent après des détours pouvant inclure une incursion sur le marché du travail, des changements de programmes d'études et des allers-retours entre les études collégiales et les études professionnelles. Cela découle notamment des difficultés éprouvées par

les jeunes à faire un choix éclairé sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle (MELS, 2005).

Ainsi, une cohorte d'élèves regroupe jeunes et adultes qui ont des acquis très différents; certains ont complété un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études collégiales (MELS-RCS, 2006), d'autres ont déjà de l'expérience dans le métier, d'autres encore viennent d'un autre métier, plusieurs sont néophytes. Dans certains cas, les enseignants doivent prévoir une forme de rattrapage parce que, même si les élèves sont admis selon les préalables fixés par les programmes d'études, certains présentent des difficultés d'apprentissage (MEQ, 1994). Les enseignants doivent ajuster leur pratique et adapter leur enseignement en fonction de l'hétérogénéité socioscolaire de la population des classes (Charlot, 1999; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Jellab, 2003; Wiel, 1992).

De plus, l'apprentissage collectif comporte un processus d'appropriation par les élèves des normes et pratiques admises en classe (Mottier Lopez et Allal, 2007). L'école, affirme Sarremejane (2002), se présente comme un lieu socialement organisé : la classe est régie par des codes et placée sous la responsabilité de l'enseignant. La relation pédagogique génère, de ce fait, des attitudes propres au milieu scolaire et interprétées, tant du côté de l'enseignant que de celui des élèves. La relation pédagogique n'est donc pas exclusivement pédagogique; elle implique des relations de pouvoir, d'autorité et de réciprocité (Felouzis, 1997). Cette relation peut donner lieu à des conflits relationnels, du chahut en classe ou autres; les situations de non apprentissage sont présentes tout comme celles qui prédisposent au savoir (Sarremejane, 2002).

Le CSE (1996) rapporte que les principaux facteurs d'abandon reliés à l'école résident dans la culture de l'établissement, certaines conditions d'enseignement et des effets du système scolaire. Les élèves évoquent des problèmes vécus à l'école pour expliquer l'abandon des études (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Les

questions de la pertinence du curriculum et de la qualité du matériel pédagogique reviennent à de nombreuses reprises (Boissonneault et autres, 2007). Greenwald, Hedges et Laine (1996) mentionnent une relation évidente entre les ressources matérielles et les résultats positifs des élèves. Tant les recherches empiriques que les théories explicatives soulignent le rôle central de l'interaction entre l'environnement éducatif et le rendement scolaire (Janosz, 2000).

1.3 Rendement scolaire et facteurs reliés à l'élève

Les réformes scolaires des années 1960 et 1970 ont été surtout marquées par des mesures telles que démocratisation, égalité, aide financière, diversification des voies, etc. et visaient l'accessibilité et l'amélioration des conditions d'étude. Celle de 1996 donnait le coup de barre qui consistait à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre (MEQ, 1996) proposant des mesures d'incitation à la réussite scolaire (MEQ, 2002a). À cette époque en Europe, les lycées professionnels font également l'objet de plusieurs recherches sur ces questions touchant les élèves de formation professionnelle (Jellab, 2004).

En définitive, qualifier est une mission aussi essentielle de l'école qu'instruire et socialiser, car la qualité de la main-d'œuvre est l'atout stratégique le plus déterminant pour l'individu d'abord et pour l'amélioration de la compétitivité des entreprises québécoises, comme le précise Dolbec (1999). Dans cet ordre d'idée, la valorisation de la formation professionnelle est une des conditions pour la relance durable de l'emploi et doit devenir une voie d'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, les visées initiales du *Rapport Tremblay* (1962) relativement à l'éducation à la vie professionnelle demeurent très actuelles (CSE, 2004). Il faut donc parvenir à inciter les jeunes à poursuivre des études entreprises en FP jusqu'à l'obtention du diplôme d'études professionnelles. Une tâche lourde, non pas parce que les élèves sont dépourvus d'intérêt, mais parce que cet intérêt est précaire, fragile et donc constamment à consolider (Barrère, 2002).

La question du rendement scolaire est l'objet de grandes préoccupations dans les pays industrialisés (Boissonneault et autres, 2007). En 2005-2006, les statistiques sur le rendement scolaire avancées par le MELS (2008a, p. 76) montrent un taux de réussite des garçons de 70,4 % et des filles de 74,6 % dans les programmes conduisant du DEP.

Les causes de l'abandon des études sont multiples (CSE, 2002). Une faible estime de soi est associée à de moins bons résultats scolaires (Dubois, Bull, Sherman et Roberts, 1998). De mauvais résultats scolaires engendrent chez les élèves des doutes sur leurs compétences (Bourassa, 1997). Ils croient moins en leurs capacités de réussir (Saysset et autres, 2007), ce qui ne fait qu'augmenter leur difficulté (Bourassa, 1997). L'Homme (1999) soutient que l'échec scolaire répété crée un terrain favorable à une attitude de rejet. Cette attitude est caractérisée, comme le fait remarquer Saysset et ses collaborateurs (2007), par un retrait graduel de l'école. L'abandon fait suite au cumul de difficultés scolaires non résolues (CSE, 1996).

Échecs et abandons sont lourds de conséquences sur l'élève (Bouchamma, 2002). Des conséquences en termes de souffrances sociales et morales pour les élèves eux-mêmes et pour leur famille précisent Glasman et Œuvrard (2004), car les jeunes qui abandonnent font face à plusieurs préjugés. Ces conséquences affectent également les intervenants du système scolaire et toute la société (Glasman et Œuvrard, 2004; Saysset et autres, 2007). Le *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA) des élèves et une *Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET) explorent le lien entre les aptitudes évaluées et les résultats éducatifs et professionnels (Ressources humaines et Développement social Canada, 2000). L'analyse des données québécoises recueillies dans le cadre de ce projet, PISA / EJET, montre que les jeunes décrocheurs ont des résultats et des aspirations plus modestes que les autres élèves. Ils sont plus susceptibles d'avoir des amis connaissant des problèmes à l'école et de

percevoir leur environnement scolaire de façon peu favorable (Bushnik, 2003; Saisset et autres, 2007).

Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay (1997) soutiennent que le redoublement, le manque d'engagement scolaire et les mauvaises performances académiques sont des prédicteurs du décrochage scolaire. Audas et Willms (2001) confirment que les élèves dont le rendement scolaire est médiocre sont plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme. Fortin et ses collaborateurs (2005) mentionnent qu'il existe un lien très fort entre les problèmes de comportement de certains élèves et l'abandon des études.

1.4 Rendement scolaire et facteurs reliés à l'enseignant

La profession d'enseignant est l'une de celles qui ont le plus de répercussions aux plans social et économique (Goldhaber et Anthony, 2003). Quand on songe à la formation professionnelle, des inquiétudes sont engendrées par le souci de répondre à la fois aux besoins de l'élève et aux attentes de la société en ce qui a trait aux besoins de formation (Céré, 2004). Les chercheurs en éducation s'intéressent aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif (Janosz, 2000), car les enseignants jouent un rôle majeur du point de vue des élèves, notamment par leur capacité à motiver et à intéresser par les cours (Charlot, 1999; Jellab, 2003). Felouzis (1997, p. 152) fait état d'un écart de 5 à 20 points dans les résultats d'élèves comparables selon qu'ils ont été scolarisés par tel ou tel autre enseignant. Reynolds (1995) suggère que l'expérience, le sexe des enseignants et l'âge ont des répercussions sur la façon de gérer la classe. Tout comme Fang (1996), Goldhaber (2002) mentionne qu'il n'y a pas que les caractéristiques mesurables (expérience, scolarité, etc.) qui influencent les résultats des élèves. Des aspects intangibles, non mesurables, comme l'enthousiasme, les connaissances pédagogiques et les habiletés relationnelles comptent davantage parmi les caractéristiques qui influencent les résultats des élèves. En matière de pédagogie, le concept de soi (Martinot, 2001), la métacognition (Flavell, 1992), la

motivation à l'apprentissage (Weiner, 1979), sont associés aux pratiques favorisant la réussite scolaire.

Jegade, Taplin et Chan (2000) soutiennent que les enseignants novices diffèrent des enseignants d'expérience dans l'organisation de leurs connaissances et de leurs habiletés à enseigner ainsi que dans la façon dont ces habiletés et connaissances sont utilisées en classe. Brophy et Good (1986) ainsi que Fang (1996) suggèrent qu'il existe une interaction constante entre les idées des enseignants, leur planification de cours, leurs attitudes en classe et la performance des élèves. Les enseignants puisent dans leurs antécédents sociaux, leurs expériences scolaires et professionnelles lorsqu'ils enseignent et préparent leurs élèves à la vie professionnelle (Hardy, Desrosiers-Sabbath et Defrênes, 1995). Leurs attentes motivent et contrôlent leurs comportements et la nature de leurs interactions avec les élèves en général (Brophy, 1985). Poulou et Norwich (2002) soutiennent que dans les processus éducatifs, les attributions, idées et décisions des enseignants occupent une large part de l'aspect psychologique de la relation pédagogique; les élèves sont très réceptifs aux messages des enseignants.

Même si c'est l'élève qui est au cœur de l'action éducative (Gohier et autres, 2001), l'enseignant est de toute évidence associé de très près à l'activité scolaire (Cattonar, 2006; Mingat, 1994). Il est un élément essentiel dans une perspective de qualité de l'enseignement (Mingat, 1994). Comme intervenant de première ligne, c'est lui qui assume la mission centrale des commissions scolaires (Tardif et Lessard, 1999). On reconnaît volontiers l'impact significatif qu'il peut avoir auprès des élèves (Gouvernement du Québec [GQ], 1996) par ses comportements, par les valeurs qu'il véhicule, même dans les pédagogies actuelles non directives ou plus centrées sur l'élève (Gohier et autres, 2001).

L'exercice du jugement professionnel de l'enseignant lors de l'évaluation certificative des élèves (Allal, 2007; MEQ, 2003a) confirme l'acquisition des

compétences. L'évaluation permet à l'enseignant de se prononcer sur la qualité des apprentissages et d'établir un verdict de réussite ou d'échec selon que les compétences sont acquises, ou non, par l'élève. Behrens (2007) mentionne que l'enseignant qui évalue l'élève, évalue par le fait même la qualité de l'enseignement qu'il dispense. Si la réussite scolaire est source de renforcement intrinsèque ou affectif pour les enseignants (Hargreaves, 2001), l'échec de l'élève est source de démotivation pour les enseignants (Wiel, 1992), d'épuisement professionnel, de désengagement et de baisse de motivation (CSE, 1991); ces conséquences négatives se répercutent sur l'ensemble du système scolaire (Glasman et Œuvrard, 2004).

Au Québec, les préoccupations actuelles se tournent vers le personnel enseignant en formation professionnelle, sa formation quant aux compétences spécifiques et aux savoirs propres à contribuer à la réussite éducative (Lessard et Tardif, 2001). Le colloque de 1995 *Pour une relance de l'enseignement professionnel* en est un exemple (Hardy et autres, 1995). Des politiques sont élaborées pour accroître l'autonomie et la responsabilité des enseignants (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001; MEQ, 2003a). Ces derniers sont responsables envers la société et cette responsabilité s'exerce d'abord et avant tout à l'égard des élèves (Gohier et autres, 2001; MEQ, 2003a). Ce nouveau mode de régulation du système scolaire a des effets importants sur le travail des enseignants : des mécanismes d'imputabilité et d'évaluation sont mis en place (Lessard et Tardif, 2001; Tardif et autres, 2001; Gohier et autres, 2001). Selon Bressoux (2004, p. 62), le jugement de l'enseignant porte en partie sur les performances des élèves, mais il se fonde également sur des normes sociales générales telles que la norme d'internalité très présente dans la société. Cette norme correspond à une valorisation socialement apprise des explications des comportements qui accentuent le poids de l'acteur (en l'occurrence l'élève) comme facteur causal.

Dans plusieurs pays occidentaux, on se penche sur la professionnalisation des enseignants (Tardif et Gauthier, 1999), la qualité de l'enseignement et l'évaluation de la qualité des systèmes de formation (Behrens, 2007). Cette professionnalisation nécessite une plus grande responsabilité des intervenants sur le terrain (Bouchamma, 2002), une capacité introspective qui demande une mise à distance avec soi, un esprit réflexif capable d'autoévaluation (Gohier et autres, 2001) de la part de l'enseignant envers ses pratiques pédagogiques.

Les interactions entre enseignant et élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants ont fait l'objet de plusieurs recherches (Bouchamma, 2002), des enquêtes centrées sur l'élève principalement. Nombreux sont les écrits qui traitent, par exemple, de questions telles que l'apprentissage scolaire et la motivation (Dweck, 1986), l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002), la persévérance scolaire (Lusignan, 2003) et le rapport aux savoirs des élèves en formation professionnelle (Charlot, 1999; Jellab, 2003). Les travaux n'abordent généralement pas directement la question qui intéresse particulièrement ici, c'est-à-dire la perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires de leurs élèves.

1.5 Questions de recherche et objectif général

À cet égard, le phénomène réussite / échec auquel se rattache la présente recherche soulève de multiples interrogations. Boissonneault et autres (2007) mentionnent que les études ont longuement traité du sujet en s'arrêtant sur ses effets plutôt que sur ses causes. Felouzis (1997) soutient que l'on connaît assez bien les effets de l'investissement scolaire, du milieu familial, des conditions culturelles et économiques sur la réussite des élèves. Des comportements de persévérance ou d'abandon scolaires sont le fruit d'un processus intérieur à l'élève et sont influencés par des facteurs personnels, familiaux, sociaux, culturels et environnementaux (Lusignan, 2003) interreliés.

Par ailleurs, Fang (1996) et Felouzis (1997) font remarquer qu'on ne dispose pas d'éléments empiriques très complets sur les enseignants et leur rôle dans la réussite des élèves ainsi que sur leur efficacité professionnelle Mingat (1994). Les chercheurs commencent à s'intéresser aux représentations des enseignants (Tardif et Lessard, 1999). Bouchamma (2002), qui a mené une recherche auprès d'enseignants de niveau collégial, articule la problématique des échecs et des abandons scolaires autour de quatre pôles : les facteurs psychologiques et individuels à l'élève, les facteurs socio-économiques et culturels (la société), les facteurs institutionnels (l'école) et l'enseignant qui est à lui seul un facteur composé de divers éléments.

Il n'existe que peu d'enquêtes au sujet des enseignants en formation professionnelle. Tout en reconnaissant l'influence exercée par plusieurs facteurs dans le rendement scolaire de l'élève, le facteur enseignant a été retenu comme objet d'investigation pour cette étude. La première question posée précédemment est celle-ci : Quelle est la perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des élèves? Pour arriver à cerner cette question, il faut se demander : À quelles causes ces enseignants attribuent-ils la réussite et à quelles causes attribuent-ils l'échec des élèves?

Dans certains cas, il est possible d'attribuer les mêmes causes à la réussite qu'à l'échec (Bouchamma 1999), les causes se manifestant à l'inverse : l'intérêt peut être une cause de réussite, le manque d'intérêt peut être une cause d'échec. Parfois, on peut attribuer des causes différentes selon qu'il s'agisse de la réussite ou de l'échec : avoir de l'expérience de travail dans le champ d'étude peut favoriser la réussite scolaire alors que le manque d'expérience de travail dans le champ d'étude ne mène pas nécessairement à l'échec.

Les recherches sur ce sujet font état de plusieurs causes pouvant influencer le rendement scolaire des élèves. Elles ont été regroupées, dans ce chapitre, sous quatre types selon que ces causes sont attribuées à la *société* (facteurs tels que niveau

socioéconomique, famille, fréquentations d'amis, etc.), à l'*école* (facteurs tels que programmes d'études, composition de la classe, culture de l'établissement, etc.), à l'*élève* (facteurs tels que capacités intellectuelles, estime de soi, comportement, etc.) et à l'*enseignant* (facteurs tels que pratiques pédagogiques, relations enseignant – élèves, etc.); ce sont les types d'attributions. La présente recherche se limite à ces quatre types d'attributions. Une fois les causes de réussite et les causes d'échec établies par les enseignants, la recherche se centre davantage sur les causes d'échec et veut considérer le degré d'influence des types d'attributions. Il est pertinent de demander : Quelle est l'influence de certains facteurs sur l'échec de l'élève?

L'aspect des facteurs internes opposés aux facteurs externes à l'enseignant n'a pas fait l'objet d'analyse dans ce mémoire. Cependant, il prend en compte les caractéristiques du profil de l'enseignant. Ce sont des données personnelles ainsi que professionnelles. Le questionnement se poursuit alors ainsi : Est-ce que les attributions d'échec déterminées par les enseignants en formation professionnelle se différencient selon leurs caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives? Des caractéristiques comme l'âge, le sexe, la formation en sciences de l'éducation, la scolarité, le perfectionnement, le statut d'emploi, l'expérience professionnelle ou le sentiment d'efficacité professionnelle sont-ils susceptibles d'influencer les types d'attributions que les enseignants en formation professionnelle font à l'égard des causes d'échec scolaire?

Enfin, comme cette étude se situe dans un cadre d'aide à la réussite scolaire, une dernière question s'impose : Quels moyens les enseignants entrevoient-ils pour lutter contre l'échec scolaire?

La présente recherche a pour objectif général de questionner les enseignants en formation professionnelle sur le rendement scolaire des élèves et sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Cette recherche s'appuie sur des écrits puisés en sociologie de l'éducation et en psychologie sociale qui traitent de la question scolaire dans l'explication de la réussite et de l'échec. Les travaux empiriques déjà réalisés dans ce domaine, se situent dans le cadre de la théorie des attributions causales (Bouchamma, 2002). La théorie de l'attribution est une méthode pour évaluer comment les personnes perçoivent leur propre comportement et celui des autres (Deschamps et Clémence, 1990; Heider, 1958). Il s'agit d'une théorie selon laquelle un individu (par exemple l'enseignant) interprète ce qui arrive à un autre individu (dans le cas qui intéresse ici, l'élève) lors d'un événement (lorsque l'élève réussit ou lorsqu'il échoue).

1.6 Pertinence de la recherche

1.6.1 Perspective épistémologique

Dans une perspective épistémologique, la présente recherche s'intéresse au développement des connaissances liées à la pratique pédagogique en offrant aux enseignants l'opportunité de réfléchir sur cette pratique. L'étude s'intéresse, en effet, aux enseignants en formation professionnelle, à leurs pratiques pédagogiques, aux attributions qu'ils font à l'égard de la réussite et de l'échec scolaires. Actuellement, le modèle de gouvernance privilégie une régulation par les résultats. L'État fixe, avec les établissements de formation, les objectifs à atteindre et veille à ce que ces résultats soient atteints (Maroy, 2004), une obligation de résultats en quelque sorte.

Comme le mentionne Gosling (1992), l'échec scolaire, c'est aussi l'échec ressenti par l'enseignant tout autant que par l'élève. À l'instar de Lessard (1991), il est pertinent de demander comment les enseignants sentent peser sur eux cette responsabilité professionnelle dans le rendement scolaire. Il y a trop peu de recherche au sujet de la formation professionnelle. La participation des enseignants à cette recherche est une contribution au développement des connaissances liées à ce niveau d'enseignement. La présente étude tente donc de combler cette lacune en

questionnant les enseignants de la formation professionnelle sur les attributions de réussite et d'échec des élèves et des moyens de lutter contre l'échec scolaire.

1.6.2 Point de vue socioéconomique

Du point de vue socioéconomique, cette préoccupation au sujet de l'échec scolaire et de l'abandon des études soulève de nombreuses questions parmi les intervenants du secteur de l'enseignement professionnel puisque le défi ultime est l'intégration des personnes au marché du travail de façon harmonieuse et durable (MEQ, 2004a). La structure du marché du travail au Québec et l'engorgement progressif de l'emploi pour les jeunes (Janosz, 2000) montrent bien l'importance qu'il faut accorder à la formation professionnelle. Le savoir prend une place grandissante dans l'économie : 54 % des emplois exigent des compétences professionnelles ou techniques (Janosz, 2000; MEQ, 2002a). Il y a une relation directe entre la connaissance, la réussite scolaire et l'emploi.

En formation professionnelle, on évalue à plus de 10 000 \$ le coût annuel moyen de formation d'un élève comparativement à 7 519 \$ en formation générale (MEQ, 2004a). Les coûts relatifs à la formation varient selon les secteurs d'activité. Par exemple, ils vont de 12 000 \$ pour un commis comptable à 30 000 \$ pour un infirmier auxiliaire, voire jusqu'à 40 000 \$ pour un opérateur d'engins de chantier. Pour l'année 2002-2003, les investissements en formation professionnelle et technique s'évaluent à plus d'un milliard de dollars dont plusieurs millions en équipement et en immobilisations. Le MELS continue de déployer des efforts en vue de déterminer les indicateurs à privilégier pour améliorer la mesure de l'efficacité du système actuel (MEQ, 2002a), car la scolarisation est plus que jamais au cœur du processus de renouvellement des fonctions sociotechniques (Tardif et Lessard, 1999).

1.6.3 Optique du monde de l'éducation

Dans l'optique du monde de l'éducation, il va sans dire que le phénomène du rendement scolaire fait l'objet de plusieurs politiques d'éducation (Langlois, 2003), car il semble correspondre à une préoccupation de société (Samson, 2007). Le problème de l'échec scolaire n'est pas un problème récent (Charland, 1982) et certaines catégories d'élèves sont plus touchées que d'autres par l'abandon scolaire (Bushnik, 2003; Charland, 1982). Les échecs scolaires ont d'énormes répercussions sur l'élève d'abord telles que sentiment d'insécurité, perte de motivation, impression de ne pas être intelligent (L'Homme, 1999) et difficulté à trouver un emploi (Trottier, 2004) ainsi que pour tous les intervenants du milieu scolaire (Glasman et Œuvrard, 2004).

Depuis quelques années, les commissions scolaires ainsi que le MELS se sont engagés dans une vaste opération visant à augmenter la réussite éducative et qualifier les moins de 20 ans pour leur insertion sur le marché du travail. C'est donc dire toute l'importance que revêt la formation professionnelle (MEQ, 2002a). Dans la perspective où persévérance et réussite ou échec et abandon scolaires sont le fruit d'un processus intérieur à l'élève, processus généralement influencé par plusieurs facteurs personnels, sociaux, scolaires, y compris l'enseignant et la dynamique de classe (CSE, 1996), l'idée de centrer cette étude sur les enseignants pourrait contribuer à la compréhension du travail des enseignants à l'intérieur du processus d'appropriation du savoir professionnel chez les élèves du secondaire. Cette recherche s'intéresse exclusivement aux enseignants de l'enseignement professionnel du niveau secondaire comme élément de la réussite éducative des élèves en formation professionnelle, sujet mal documenté à ce jour.

1.7 Résumé des facteurs reliés à la société, à l'école, à l'élève et à l'enseignant

Le rendement scolaire est un phénomène complexe : les causes d'échec et d'abandon sont multiples. Certains facteurs du rendement scolaire relèvent de la

société, d'autres de l'école, d'autres encore de l'élève et des facteurs sont attribuables à l'enseignant.

Société : les caractéristiques sociodémographiques, le travail rémunéré durant les études, le contexte familial, la fréquentation des amis qui ont des problèmes à l'école ainsi que la consommation d'alcool et de drogues sont des raisons invoquées pour le décrochage scolaire. Les garçons plus que les filles abandonnent les études.

École : les préalables élevés d'admission, les exigences et le caractère intensif des programmes de formation, l'hétérogénéité de la population des classes, la perception peu favorable qu'ont certains jeunes de l'environnement scolaire sont des facteurs qui ont une influence sur le taux de fréquentation des programmes en FP ou sur le rendement scolaire.

Élève : le redoublement, l'intérêt précaire, le manque d'engagement dans la formation, une faible estime de soi, les mauvaises performances scolaires, les échecs répétés et des aspirations scolaires modestes peuvent mener à l'abandon des études.

Enseignant : l'enseignant est vu comme l'interface entre l'élève, les besoins de la société et le système de formation scolaire. Les facteurs reliés à l'enseignant sont la capacité de motiver l'élève par ses pratiques pédagogiques, la planification et l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées, l'évaluation, la nature de ses interventions (attributions), les valeurs que l'enseignant véhicule et les attentes qu'il démontre envers les élèves. Ces facteurs ont un impact significatif sur ses attitudes en classe et la performance des élèves.

La présente recherche qui s'inspire du travail de Bouchamma (2002) sur la relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial, s'intéresse au phénomène de réussite / échec et aborde ce sujet selon plusieurs volets : la perception des enseignants en formation professionnelle à l'égard des causes de réussite et des causes d'échec scolaires, les

types d'attributions pouvant influencer l'échec, la relation entre les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants et les attributions d'échec et, enfin, les moyens de lutter contre l'échec. L'étude contribuera, dans une certaine mesure, à améliorer les connaissances sur le rendement scolaire en formation professionnelle.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.0 Introduction

Les années 1990 ont été marquées par des efforts importants du gouvernement du Québec pour valoriser la formation professionnelle (CSE, 1995) et favoriser l'adéquation entre formation et emploi (MEQ, 2004a). Trop de gens considèrent encore l'enseignement des métiers comme un milieu d'apprentissage limité à des activités pratiques ne demandant pas d'efforts intellectuels importants pour apprendre (Boudreault, 2004). Les enseignants de ce secteur sont peu connus, peu reconnus et occupent une position ambiguë entre le système éducatif et le monde du travail (Hardy et autres, 1995) d'où ils sont souvent issus.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, une relation biunivoque s'établit entre l'enseignant et les élèves (Legendre, 2005) sur lesquels l'enseignant doit porter un jugement. Ce jugement exerce un effet significatif sur la perception de compétence scolaire de l'élève (Bressoux et Pansu, 2003; Joët, Nurra, Bressoux et Pansu, 2007). Le jugement professionnel est une pratique sociale marquée par des capacités d'ajustement et de construction d'une intelligibilité des situations sur la base d'informations variées (Cattafi et Mottier-Lopez, 2008). Bressoux et Pansu (2003) soutiennent que, au-delà de sa stricte fonction scolaire, le jugement des enseignants est aussi un jugement social qui subit l'influence de normes sociales du jugement.

Ce deuxième chapitre développe le cadre conceptuel de cette recherche. Il se présente en huit parties. Pour mieux comprendre la situation, la première partie examine le contexte historique dans lequel s'est développée la formation professionnelle au Québec. Au regard de la sociologie de l'éducation et de la psychologie cognitive, la seconde partie se centre sur les fondements des réformes curriculaires pour expliquer les conceptions actuelles de l'enseignement. La troisième partie puise en psychologie sociale des notions et concepts de la théorie des attributions causales pour mieux comprendre la relation de cause à effet dans les résultats scolaires des élèves. La quatrième partie fait état des approches récentes dans ce champ d'étude et de l'influence de l'enseignant sur le rendement scolaire des élèves. Dans la cinquième partie, la chercheuse se positionne quant au choix du modèle théorique retenu dans le processus des attributions que fait l'enseignant à l'égard de la réussite et de l'échec scolaires. La sixième partie énonce l'hypothèse de recherche, revoit l'objectif et précise les sous-objectifs. La septième partie donne l'occasion de présenter une recension des écrits cités dans l'une ou l'autre des sections de ce mémoire. Enfin, un résumé termine le chapitre.

2.1 Contexte historique

Tout système d'enseignement se comprend et s'interprète en fonction d'une culture et d'une histoire données (MEQ, 2002a). Comme le suggère Gohier (2000, p. 116), la perspective historique explique par des éléments socioculturels, politiques et économiques l'évolution de l'enseignement professionnel. Il convient d'envisager cette partie non pas comme une succession d'étapes historiques, mais comme révélant les dimensions fondamentales du travail enseignant sans cesse redéfinies en fonction des conditions dans lesquelles ce travail s'exerce (Lessard et Tardif, 2001).

À la fin du XIX^e au Québec, il est possible d'apprendre un métier par voie de cours (Audet, 1969; MEQ, 2002a); un petit nombre d'élèves adultes s'inscrivent à des cours du soir (Charland, 1982). Au cours des années 1910 à 1940, de nombreuses

écoles professionnelles voient le jour (MEQ, 2002a); l'École des textiles, l'École de papeterie et l'École du meuble en sont des exemples (Normand, 2000). Ce réseau morcelé et disparate offre, surtout à des adultes, un enseignement de qualité inégale, mais proche des besoins de chaque secteur d'activité (CSE, 1992). Au début des années 1960 on dénombrait 29 000 jeunes admis à l'enseignement spécialisé dans ces établissements, soit 8 % de la population de 14 à 20 ans (CSE, 2004, p. 6). L'on constate que l'éducation professionnelle est affaire de formation des adultes en entreprise, dans quelques métiers ou secteurs industriels.

À cette époque, relate le CSE (2002), le Québec accuse un retard marqué sur les sociétés avancées d'après-guerre en matière de développement de la main-d'œuvre. Historiquement, le Québec traverse la période dite « Révolution tranquille » et la réforme du système d'éducation qui s'amorce en est le fruit (MEQ, 2002a). En effet, en 1962, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel pose, dans le *Rapport Tremblay* (1962), plusieurs principes et objectifs qui devraient guider son développement : « Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel [...] qui convient à ses aptitudes et à ses aspirations. » (CSE, 2004). Dès lors, l'enseignement professionnel se veut une préoccupation gouvernementale majeure et fait l'objet de transformations multiples (Audet, 1969; Charland, 1982; MEQ, 2002a).

Deux des objectifs majeurs de cette réforme étaient d'intégrer la formation professionnelle (FP) au système éducatif du secondaire dans un réseau d'écoles polyvalentes et de rendre cet enseignement accessible sur tout le territoire (Audet 1969; Charland, 1982; MEQ, 2002a; CSE, 2004). On observe, aussitôt, une croissance sans précédent de l'effectif étudiant en FP. Le Québec rattrape peu à peu le niveau de scolarisation des provinces voisines et des autres sociétés avancées (CSE, 2004). Mais, en raison des stéréotypes associés au « professionnel court », la

formation professionnelle est perçue comme une voie destinée aux élèves en difficulté d'apprentissage et donc comme un échec (Charland, 1982).

Landry (1994) spécifie que le changement majeur aura été l'intégration institutionnelle et la centralisation de la formation professionnelle sous l'autorité du ministère de l'Éducation du Québec créé en 1965. Représentants du monde du travail, employeurs et leurs associations, travailleurs et leurs syndicats sont écartés des postes de prises de décisions concernant l'orientation et l'organisation de la formation professionnelle au Québec entraînant un manque d'arrimage entre formation et besoin en main-d'œuvre (Landry, 1994). Malgré les attentes importantes placées par le monde du travail et les autorités gouvernementales dans le développement d'un régime d'apprentissage, celui-ci se développe lentement. Cependant, la formation professionnelle au sein des institutions publiques est là pour rester et pour être le principal lieu de formation (CEQ, 1996).

Devant le désintérêt marqué des jeunes pour la formation professionnelle (MEQ, 2002a), la crise économique, l'augmentation du chômage des années 1980 et sous la pression du patronat (Hardy et autres, 1995), le gouvernement se questionne à nouveau sur l'enseignement professionnel (Hardy et Maroy, 1995). Le deuxième mouvement structurant, véritable plan d'action, sort des officines du ministère de l'Éducation du Québec (Landry, 1994; MEQ, 2002a). La réforme de 1987-1988 donne lieu à un renouvellement des programmes de formation professionnelle au niveau secondaire, en conformité avec les caractéristiques socioéconomiques propres au Québec (MEQ, 2002a).

Le dispositif de formation doit maintenant faire développer des compétences par l'élève pour qu'il soit en mesure de faire face efficacement à des situations complexes proches de celles du marché du travail (Paquay, 2007). La mission des établissements publics d'éducation en matière de formation de la main-d'œuvre est maintenue et confirmée légalement dans la Loi de l'instruction publique en 1988. En

1990, les services offerts aux jeunes et aux adultes en enseignement professionnel sont fondus (Hardy et autres, 1995; Inchauspé, 1999). Peu à peu, l'enseignement professionnel migre des écoles polyvalentes vers les centres de formation professionnelle.

Le CSE (2004) soutient que l'intégration des adultes et des jeunes dans les mêmes classes a poussé le secteur de formation professionnelle à s'adapter aux besoins éducatifs des élèves adultes à tel point que ce secteur convient maintenant à des élèves âgés, plus autonomes et plus sûrs de leur choix professionnel. L'organisation de l'enseignement et la pédagogie ne répondent pas aux besoins des jeunes élèves en voie de maturation personnelle et professionnelle, avec tout ce que cela demande en matière d'accueil, d'accompagnement, d'encadrement pédagogique ou de services pour offrir la formation manquante.

Beaudet (2003) rapporte que certains enseignants en formation professionnelle sont convaincus qu'il n'est pas de la mission de l'enseignement professionnel de recevoir les jeunes de 15 à 17 ans. Ceux-ci ne répondent pas selon eux, aux caractéristiques attendues du marché du travail. Malgré tous les incitatifs pour intéresser les jeunes de moins de 20 ans à la FP, ce sont les adultes qui occupent une grande part des places disponibles dans ce secteur d'enseignement (cf. tableau 1.2). Ces derniers y trouvent une occasion de s'insérer ou se réinsérer dans le circuit de l'emploi (Inchauspé, 1999).

2.2 Réformes curriculaires contemporaines et relation pédagogique

Traditionnellement, l'éducation a été conçue comme la transmission du patrimoine des savoirs et de la culture. Avant les années 1980, obéissant à une méthodologie d'élaboration des curriculums inspirée de la conception behaviorale (Legendre, 2004), le système éducatif proposait une conception mécaniste de l'apprentissage (Jonnaert, 2002; MEQ, 2004b) morcelée en objectifs et centrée sur les

produits de l'apprentissage. Pour l'enseignement des métiers, les centres de formation professionnelle se modelaient, par l'organisation des apprentissages séquentiels, sur le taylorisme, cadre organisationnel dominant du travail en entreprise (Jonnaert, 2002; Perrenoud, 2001).

Les réformes curriculaires contemporaines ont démontré un changement de paradigme épistémologique, celui de construction de la connaissance chez les rédacteurs de programmes (MEQ, 2004b). Ces réformes puisent leurs fondements dans les courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste (Hardy et autres, 1995; Legendre, 2004) axés sur l'apprentissage.

Largement associé aux travaux de Piaget (1967, 1977) sur la formation de l'intelligence, le cognitivisme est le résultat des préoccupations relatives à la façon dont l'élève acquiert et utilise les connaissances et les savoir-faire (Legendre, 2004); il se centre sur la dimension personnelle et cognito-affective du sujet apprenant. La forme forte du cognitivisme est le modèle des processus cognitifs comme ceux d'un système de traitement de l'information (Rogalski, 2004). Il englobe le constructivisme au sens où Lasnier (2000) l'utilise, c'est-à-dire la construction de la connaissance par l'apprenant et le socioconstructivisme, établi par Vygotski (1997) vers les années 1920, qui ajoute la dimension du contact essentiel avec les autres.

L'*approche par compétences* comme élément structurant des programmes scolaires actuels en formation professionnelle vient systématiser l'organisation et l'application des principes du cognitivisme, de constructivisme et du socioconstructivisme. Les programmes suscitent le savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace de ressources (Jonnaert, 2002; Legault, Jutras et Desaulniers, 2002; MEQ, 2003a). D'ailleurs, la plupart des réformes curriculaires actuelles dans les pays de l'OCDE sont orientées vers la construction de compétences (Paquay, 2007).

La connaissance n'est pas transmissible, elle se construit directement à partir de l'expérience de la réalité des tâches à réaliser. Ce paradigme épistémologique de la connaissance (Jonnaert, 2002) tend à démontrer l'importance de l'environnement créé à partir des connaissances antérieures de l'élève ainsi que l'exécution de tâches complètes et complexes d'une part et, d'autre part, l'influence de la relation pédagogique et des pairs dans l'acquisition des apprentissages. Partant de là, une bonne partie de la construction du savoir dépend des situations contextuelles où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage et donc des tâches que l'élève devra par lui-même tenter de maîtriser (Ferrand et autres, 1987). L'accent n'est plus mis sur l'enseignement, mais plutôt sur les processus d'apprentissage.

Dans le socioconstructivisme, mentionne Roux (1996), les variables sociales sont intimement liées aux processus d'apprentissage eux-mêmes et tout développement résulte des apprentissages grâce à l'effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intra-individuels. Personne ne peut se substituer à l'élève dans ce travail de construction de la connaissance (MEQ, 2004b), mais c'est par la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève que la formation prend place. Comme le spécifie Rogalski (2004), la cognition est liée à la perception et à l'action. La compétence de l'élève résulte de la transformation qui s'effectue au fur et à mesure que celui-ci maîtrise la tâche à accomplir, d'où contrôlabilité de la tâche (Crahay, 1999), une dimension fondamentale de la théorie de Weiner (1979). Cette compétence, mentionne Allal (2000), correspond à un réseau fonctionnel constitué de composantes cognitives, métacognitives, affectives, sociales et sensorimotrices.

Cette évolution paradigmatique des programmes a un effet direct sur les perspectives de l'enseignement et de l'apprentissage en classe (MEQ, 2002a; Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004; MEQ, 2004b). Les activités didactiques ainsi que l'élève actif constituent le centre de l'enseignement dans une approche par compétences. Un rôle important est dévolu à l'enseignant. D'une part,

pour placer l'élève en situation d'apprentissage, l'enseignant doit faire des choix éclairés d'activités didactiques sur la base de ses connaissances et de ses expériences (Legendre, 2004) du métier (relation didactique). D'autre part, il doit avoir une perception juste de la façon d'apprendre de l'élève (relation d'apprentissage) pour le conseiller adéquatement dans sa progression vers l'atteinte des seuils de performance attendus (relation d'enseignement) et l'évaluer au moment requis. Cet ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique constituent la relation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1172).

Felouzis (1997) rapporte que des analyses sur les effets de la relation pédagogique tentent de dégager l'influence des facteurs situationnels et interactifs sur la réussite des élèves. Selon ce chercheur, l'efficacité des enseignants se construit dans l'interaction scolaire et les manières d'être des enseignants envers les élèves. Les caractéristiques individuelles des enseignants comme l'âge, le sexe et l'origine sociale n'ont pas d'effet sur leur efficacité et sur les acquisitions des élèves. Il ajoute que la relation pédagogique ne se mesure pas; on ne peut qu'en appréhender les caractéristiques extérieures à travers des résultats scolaires qu'elle peut produire, c'est-à-dire la progression des élèves en cours d'années.

Par ailleurs, l'efficacité de l'enseignant entre en ligne de compte dans la relation pédagogique. Bressoux (2004) affirme que les maîtres sont d'autant plus efficaces qu'ils ont de l'ancienneté, avec un effet de seuil autour de 25 ans de carrière; leur formation serait également un facteur important d'efficacité.

En définitive, c'est l'élève qui construit son savoir, mais il appartient à l'enseignant de juger du degré d'acquisition de la compétence par l'élève. L'évaluation de l'élève, repose en partie sur la perception de l'enseignant que l'élève maîtrise effectivement la compétence et sur le jugement (Scallon, 2004) ou verdict de réussite ou d'échec qui s'en suit.

2.3 Théorie de l'attribution causale

En didactique, la perception est une fonction de l'esprit par laquelle l'individu prend connaissance des événements extérieurs (Robert 2001). Une grande partie des travaux effectués sur la perception dérive de la recherche en psychologie sociale (Gergen et Gergen, 1984). L'évaluation des performances de l'élève peut être considérée comme un processus sociocognitif : l'enseignant « perçoit » les performances de l'élève et « juge » de l'atteinte du seuil de réussite (Scallon, 2004). Le jugement professionnel est le fil conducteur de l'attribution. La perception et le jugement sont les étapes qui mènent à l'attribution de cause.

Ainsi, l'attribution causale est la recherche par un individu des causes qui permettent de donner un sens à un événement qui lui arrive ou qui arrive à autrui (Deschamps et Clémence, 1990). Pour expliquer le résultat scolaire ou le comportement de l'élève, l'enseignant perçoit, juge et attribue une cause à ce résultat ou à ce comportement. La théorie de l'attribution causale traite de la façon dont les individus donnent des explications causales et tente de démontrer les conséquences d'un résultat sur le comportement dans un ensemble dynamique.

Les origines de la théorie des attributions remontent aux travaux de Heider (1958) qui soutient que tout individu développe une structure mentale naïve en cherchant à comprendre les comportements. Il est reconnu que Heider fut l'un des premiers théoriciens à émettre l'idée que l'individu recherche une représentation stable et cohérente de son environnement social pour pouvoir éventuellement le contrôler. La perception s'organise en unités cause / effet; quand l'individu perçoit quelque chose, il l'associe à une cause. L'attribution causale répond à la question « Pourquoi tel individu agit de la sorte? ».

Festinger (1957), dont les études portent sur la dissonance cognitive, avance que l'individu s'accommode mal de l'existence d'incohérences entre la pensée et

l'action. Quand il y a une incohérence (dissonance) entre les attitudes ou comportements, l'individu éprouve un état de tension désagréable et quelque chose doit changer pour éliminer la dissonance et rétablir un équilibre cognitif. En pédagogie, un élève attribuerait un échec à l'environnement extérieur au lieu de s'attribuer à lui-même la cause de son résultat réduisant ainsi la dissonance cognitive; l'élève va chercher des excuses plutôt que de se remettre en cause.

Dans la ligne de pensée de Heider, Rotter (1966) publie, au terme de dix années de recherche, une monographie sur l'attribution du *locus of control* ou lieu de la cause. Comme Heider, Rotter (1966) distingue aussi l'individu de son environnement. Selon lui, les causes sont de deux ordres : les facteurs internes à la personne (sa motivation et sa capacité); les facteurs externes à la personne (son environnement). Des causes internes à l'individu ou externes à celui-ci constituent les deux pôles d'un continuum : un construit unidimensionnel. Les élèves n'échappent pas à cette tendance d'expliquer leur succès par leurs efforts ou leurs qualités (causes internes) et leur échec par la difficulté des travaux donnés par l'enseignant ou la malchance (causes externes), par exemple, d'être tombés sur une question qu'ils n'avaient pas étudiée (Saint-Onge, 1990).

Suivant également la voie tracée par Heider, Jones et Davis (1965) se sont intéressés aux facteurs internes et principalement aux attributions faites par un « observateur » qui regarde quelqu'un agir, ce dernier étant « l'acteur ». Ils proposent, relate Deschamps et Clémence (1990), un modèle appliqué à la perception des causes et des actions d'autrui. Comment un observateur attribue-t-il à autrui (l'acteur) des dispositions personnelles stables à partir des actions qu'il aura observées chez cet acteur? Comment cet observateur infère-t-il sur les intentions sous-jacentes du comportement de l'acteur? Ils précisent que ce que nous sommes et ce que nous pensons interfèrent dans l'attribution de causes de l'agir d'autres personnes.

Par ailleurs, les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) tendent à démontrer comment l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre personne peut, tout à fait inconsciemment, se révéler exacte du simple fait qu'elle existe. Dans l'environnement scolaire, Rosenthal et Jacobson ont démontré que les attentes que l'enseignant entretient à l'égard de son élève peuvent être déterminées par des éléments variables en fonction du profil de l'élève (Effet Pygmalion). Comme l'explique Felouzis (1997), les élèves dont on attend beaucoup atteindront des niveaux élevés, tandis que les performances des élèves dont on attend peu déclineront. La question est de comprendre la lecture de la situation de classe faite par les enseignants et les attentes que cela induit de leur part, la manière dont ce rapport subjectif va influencer la relation pédagogique et la relation personnelle qu'ils établissent avec leur classe (Felouzis, 1997). Brophy (1998) affirme que les parents ou les enseignants peuvent communiquer des attentes moindres à travers une variété de messages directs ou indirects, spécialement aux élèves reconnus comme ayant des difficultés scolaires.

De leur côté, Jones et Nisbett (1972) insistent sur la notion acteur/observateur. Leurs travaux montrent qu'il y a une différence du fait qu'un individu est dans l'action, il est l'acteur alors qu'un autre individu observe la personne qui est dans l'action, il est l'observateur. L'acteur dispose de plus de détails sur les raisons de son comportement, l'historique, les circonstances et sur ses motivations; celles-ci peuvent rester étrangères à l'observateur. L'acteur explique son comportement par la situation dans laquelle il se trouve, donc des attributions externes alors que l'observateur s'interroge sur le comportement de l'acteur. Selon Harvey, Arkin, Gleason et Johnston (1974), l'acteur a davantage tendance à s'attribuer des causes internes dans les situations positives que dans les situations négatives. Gosling (1992) mentionne que, du fait de la relation pédagogique et de l'évaluation, l'enseignant est impliqué dans les résultats de réussite ou d'échec de l'élève dont il est en partie responsable. Il n'est plus simple observateur.

Pour sa part, Bem (1972) s'est intéressé à connaître comment les gens en viennent à comprendre leurs propres attitudes et états internes. Il développe une théorie de la perception de soi qu'il introduit dans un cadre attributionnel. Selon Bem (1972), les gens associent d'abord leur comportement à des causes internes telles que l'effort ou l'habileté. Dans le cas où les indices qui soutiendraient des causes internes seraient faibles, la personne recourt à des causes externes pour expliquer son comportement.

Comme ses prédécesseurs Jones et Davis ainsi que Bem, Kelley (1973) soutient que quand les gens tentent de trouver les causes des actions, c'est pour mieux comprendre. De multiples causes peuvent produire un effet donné; leur motivation est la recherche de la vérité. Kelley (1973) se préoccupe davantage des attributions externes et nomme son principe la covariance. Il évalue le consensus (D'autres personnes font-elles la même chose dans la même situation?), la consistance (L'acteur a-t-il l'habitude de faire la même chose dans la même situation?) et la différenciation (Dans d'autres situations, l'acteur fait-il la même chose?). Kelley (1973, p. 108) affirme : « *An effect is attributed to the one of its possible causes with which, over time, it covaries.* ». Il considère le principe de la covariance comme un modèle idéalisé qui demande, certes, un certain effort d'analyse et nécessite des observations à deux moments ou plus dans une certaine continuité de temps. La relation de cause à effet est implicite dans le principe de covariance : certaines causes qui produisent un effet donné sont elles-mêmes les effets d'autres causes qui produisent le même effet (Kelley, 1973, p. 123). Il peut se glisser des sources d'erreurs dans les perceptions de l'observateur qui sont, tout bien considéré, subjectives.

Dans le contexte de l'enseignement, Dunkin et Biddle (1974) tentent d'identifier les causes de réussite ou d'échec. Ils font état de variables prédictives (reliées à l'enseignant), de variables contextuelles (reliées à l'élève et au contexte

scolaire) et de variables de processus (reliées aux comportements en classe). Ces variables sont autant de caractéristiques auxquelles il faut porter attention lorsque l'on parle d'attributions. À partir des résultats de recherches, ils proposent un modèle comportemental des enseignants et des élèves en classe qui rend compte d'une relation causale unidirectionnelle de l'enseignant et de l'élève sur le changement observable dans le comportement de l'élève en classe et les effets de l'enseignement sur l'élève à court terme et long terme. L'importance est mise sur les variables de processus, c'est-à-dire ce qui se passe en classe et sur les variables de produit, c'est-à-dire les effets à court et à long termes sur l'élève.

Les liens entre attribution, comportement de l'élève et comportement de l'enseignant sont complexes (Gosling, 1992). La théorie des attributions telle que formulée par Heider (1958) concerne les perceptions personnelles d'une part et les inférences aux intentions des autres individus d'autre part. La notion d'acteur / observateur (Jones et Davis, 1965) ainsi que celle de la covariance (Kelley, 1973) ont donné une nouvelle perspective à la théorie des attributions. Ce sont cependant les travaux de Weiner (1979) qui ont suggéré d'autres dimensions à l'attribution causale. Après une série de formulations de théories des attributions, Weiner (1979) se penche sur ce qu'une personne pense d'elle-même et établit la logique et les facteurs motivationnels dans la théorie de l'attribution.

2.4 Théorie de l'attribution causale et performances scolaires

Weiner (1979) s'intéresse plus particulièrement aux performances scolaires et fait valoir l'importance du phénomène de l'attribution causale dans les classes. Il présente une théorie de la motivation scolaire basée sur les attributions causales à l'égard du succès ou de l'échec. Weiner avance que dans un contexte scolaire, les causes perçues comme étant susceptibles d'expliquer la réussite ou l'échec scolaires sont : la capacité, l'effort, la difficulté et la chance. Reprenant le concept du lieu de la cause, il identifie comme internes à l'individu les causes qui font davantage référence

à la capacité et à l'effort fourni par l'élève tandis que les causes dites externes font référence à la difficulté ou la chance.

Cette dimension – lieu de la cause – ne suffit pas selon Weiner. L'essentiel de sa théorie consiste en l'identification de trois dimensions de la causalité présentant chacune deux facettes opposées. 1 - Le lieu de la cause (interne / externe), 2 - La stabilité de la cause (stable / non stable) qui assure la permanence des effets observés et, enfin, 3 - la contrôlabilité de la cause (contrôlable / non contrôlable) qui est la perception qu'a l'individu de sa capacité d'influencer le résultat qu'il obtient en contrôlant la cause présumée (Saint-Onge, 1990). Le tableau 2.1 présente les types de causes qui influencent le rendement scolaire selon Weiner (1979) (traduction libre).

Tableau 2.1
Types de causes qui influencent le rendement scolaire
selon Weiner (1979) (traduction libre)

Causes	Dimensions de la causalité		
	Lieu de la cause	Stabilité	Contrôlabilité
Capacité	Interne	Stable	Peu contrôlable
Effort	Interne	Non stable	Contrôlable
Difficulté	Externe	Stable	Peu contrôlable
Chance	Externe	Non stable	Non contrôlable

L'on constate que la capacité est un facteur interne, stable et peu contrôlable. L'effort est un facteur interne, non stable et contrôlable. La difficulté est un facteur externe, stable et en grande partie au-delà du contrôle. La chance est un facteur externe, non stable sur lequel il y a très peu de contrôle. En classe, la perception de la contrôlabilité est la dimension fondamentale parce que perçue comme étant ou non sous le pouvoir de l'élève. Lorsqu'il y a augmentation de la perception de contrôlabilité, il y a augmentation de la motivation et de la performance (Weiner, 1979).

Cette théorie a d'importantes implications dans la dynamique de classe. De plus, sa portée est clairement démontrée dans la motivation scolaire. Selon Weiner (1979), l'attribution causale entre en ligne de compte dans la relation d'aide, l'appréciation et le blâme. Par exemple, Weiner (1979) mentionne qu'un haut niveau d'effort est davantage récompensé qu'un haut niveau d'habileté en cas de succès. Inversement, en cas d'échec, un manque d'effort est réprimandé plus sévèrement qu'un manque d'habileté. De fait, il y a une influence profonde de la contrôlabilité perçue ou de la responsabilité personnelle sur les jugements de valeur dans un contexte d'apprentissage, incluant comment les élèves sont notés (Weiner, 1979).

En accord avec la théorie de Weiner (1979), Joireman (2004) ajoute qu'un observateur est plus enclin à aider une personne dans le besoin lorsqu'il perçoit que le besoin provient d'une cause hors de contrôle. Goldhaber et Anthony (2003), s'appuyant sur les résultats de plusieurs recherches, affirment que les enseignants sont ceux qui influencent le plus les résultats des élèves. Brophy (1985) ainsi que Poulou et Norwich (2002) abondent dans le même sens en disant que les perceptions qu'entretiennent les enseignants au sujet de leurs élèves influencent le comportement et les résultats de ceux-ci.

Inconsciemment, l'enseignant communique, à travers sa pratique enseignante et l'environnement éducatif qu'il crée, une variété d'attitudes (Graham, 1990) qui génèrent et provoquent des émotions chez l'élève. Les émotions stimulantes ont des conséquences positives sur l'engagement de l'élève, sa motivation scolaire alors que c'est le contraire pour les émotions destructrices. Selon Tardif et Lessard (1999), l'enseignant a une responsabilité déontologique, un rôle, qu'il avait certes auparavant, mais qui est beaucoup plus explicite maintenant.

D'après Markus et Zajonc (1985) les effets perçus dépendraient en grande partie des schèmes attributionnels dont dispose la personne qui perçoit et les causes qu'elle invoque pour expliquer ces effets seraient aussi déterminées par ces schèmes.

Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson et Reeder (1986) prétendent également que les gens possèdent des schèmes attributionnels plus ou moins complexes et que cette relative complexité aurait un rapport direct avec la qualité et la justesse de leurs attributions. Des schèmes plus complexes permettraient de porter des jugements et de faire des inférences plus nuancés et plus complexes lorsque la situation l'exige et, mentionne Romano (1989), d'être aussi moins sujets aux divers biais attributionnels.

Le courant des buts d'accomplissement de soi (Dweck, 1986) apporte d'autres points de vue au sujet de la motivation et de la réussite scolaire. Ce courant soutient que les individus ont des raisons de s'investir dans la réalisation d'une tâche. Dweck (1986) présente un modèle qui démontre que les buts particuliers poursuivis par l'élève façonnent ses réactions vis-à-vis la réussite et l'échec ce qui influence la qualité des performances scolaires. Deux principaux buts se distinguent : un but d'acquisition en fonction duquel l'élève cherche à améliorer ses compétences et un but de performance sous lequel l'élève cherche à obtenir de bonnes notes ou à obtenir des appréciations favorables (Huet et Escribe, 2004). De plus, Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud (2007) soutiennent que le climat de la classe (climat contrôlant ou climat soutenant l'autonomie) fournit des signaux qui sont également responsables de l'orientation motivationnelle des élèves.

Lorenzi-Cioldi et Doise (1994) soutiennent comme Heider que dans la perception des causes des actions d'autrui, l'attribution correspond à émettre un jugement sur un individu d'après ses comportements observables. Cependant, l'individu est vu comme appartenant à un groupe. Il y a donc une dimension sociale importante : le comportement serait d'abord rapporté au groupe et seulement exceptionnellement rapporté à l'individu, donc, attribution selon les différenciations sociales.

Avec le modèle de la théorie des attributions, Weiner (1985) offre un lien entre pensées, émotions et actions et prétend que le modèle « cognition-affect-

comportement » peut être appliqué à n'importe quel comportement d'aide et spécialement lors des interrelations dans une classe. En outre, il y a un nombre indéterminé de dimensions causales d'ordre secondaire. Weiner (1985) fait ressortir l'habileté de l'enseignant comme jouant un rôle, bien qu'à un degré moindre que la capacité et l'effort fourni par l'élève, dans la réussite et l'échec scolaire. En présence d'élèves dans cette fonction d'enseignement, la personnalité de l'enseignant devient elle-même une manière d'entrée en relation avec l'élève, il a par conséquent une influence sur le rendement scolaire (Weiner, 1985).

Si l'aspect de subjectivité est inhérent aux théories de l'attribution, il l'est également dans la théorie sociale cognitive des buts mise de l'avant par Bandura (1993). La figure 2.1 montre le schéma de la relation entre le comportement (C), les facteurs cognitifs et personnels (P) et l'environnement (E) (Wood et Bandura, 1986).

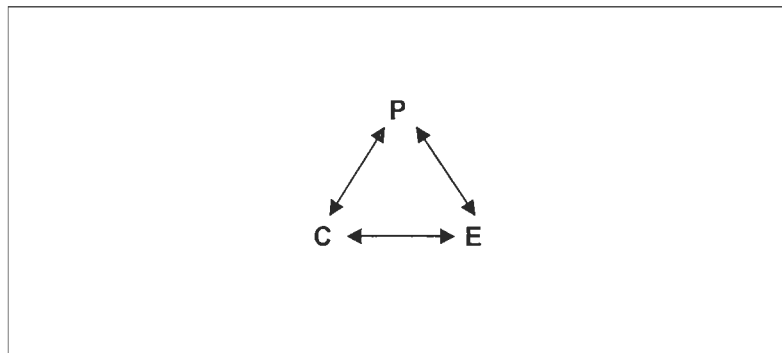


Figure 2.1 : Schéma de la relation entre le comportement (C), les facteurs cognitifs et personnels (P) et l'environnement (E) selon Wood et Bandura (1986) (traduction libre)

La théorie sociale cognitive explique le fonctionnement en société selon trois causes qui s'influencent mutuellement dans un sens bidirectionnel : le comportement, les facteurs cognitifs et personnels de l'individu ainsi que l'environnement. La bidirectionnalité de l'influence des facteurs les uns sur les autres signifie que les

personnes sont à la fois la source et le produit de leur environnement (Wood et Bandura, 1989).

Selon cette théorie, les buts exercent une influence par des processus internes de trois types : l'autoévaluation affective, le sentiment de l'efficacité personnelle et l'adaptation continuelle des objectifs. Mécanisme régulateur de la gestion de soi, le sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux croyances qu'ont les gens en leurs capacités à accomplir une tâche précise dans une activité et à produire des résultats attendus (Bandura, 1993). Dans le domaine de l'éducation, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influe positivement sur la performance des élèves. Les recherches ont démontré que les enseignants qui possèdent un fort sentiment d'efficacité personnelle créent un climat favorable à l'apprentissage en transmettant des attentes positives de réussite des élèves (Bandura, 2003). Rich, Lev et Fischer (1996), supposent que le sentiment d'efficacité professionnelle a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant et, conséquemment, sur les élèves.

2.5 Choix du modèle théorique

Au fil des années, ce qui advient à l'élève dans l'école en termes d'apprentissage ou en termes de décision que l'enseignant prend à son endroit résulte d'un processus complexe (Bandura, 1993; Glasman et Œuvrard, 2004; Weiner, 1985) et interactif (Gohier et autres, 2001; Wood et Bandura, 1989). Vu sous cet angle, le phénomène de l'échec et de l'abandon scolaires ne se laisse pas appréhender aisément. C'est un processus évolutif (Blaya et Hayden, 2004), inséré dans un cumul de ruptures (CSE, 1996), dont chaque étape peut revêtir le caractère d'un phénomène discret (Costa-Lascoux et Hoibian, 2004).

Van der Maren (2003) affirme que les performances de l'élève sont un paramètre qui témoigne d'abord du résultat de l'apprentissage de celui-ci, mais il témoigne également de beaucoup d'autres choses, comme la qualité de

l'enseignement de l'enseignant. Les multiples facettes des interactions enseignant – élèves font ressortir l'importance de traiter la question de l'abandon scolaire dans une perspective multifactorielle et multidimensionnelle (Boissonneault et autres, 2007). Seule une approche systémique peut rendre compte de la complexité des facteurs en cause et leur interdépendance (Bouchamma, 2002) quand il s'agit de réussite ou d'échec scolaires ainsi que de persévérance ou d'abandon des études.

Bouchamma (2002) mentionne que les déterminants du rendement scolaire chez l'élève ont été étudiés sous différents angles, tant du point de vue psychologique, individuel, socio-économique que culturel; aucune théorie n'était complète ni satisfaisante. À partir de constats, d'hypothèses et de résultats de recherches et s'appuyant sur la théorie des attributions, Bouchamma (2002) propose un modèle théorique basé sur les déterminants du rendement scolaire tels que perçus par les enseignants dans les écrits scientifiques. La figure 2.2 démontre l'approche systémique du processus des attributions que fait l'enseignant à l'égard de l'échec et de la réussite scolaires.

Des variables dans les opinions et les critères des maîtres peuvent avoir une influence marquante sur le rendement scolaire des élèves et entraîner des différences dans les résultats et les aspirations des élèves. Le modèle théorique proposé par Bouchamma (2002) distingue trois groupes de variables : les variables de processus (attributions ou explications de la réussite et de l'échec), les variables prédictives (liées à l'enseignant, à l'élève et à l'institution) et les variables de résultats (émotions générales et conséquences sur le comportement). Ce modèle construit met en relation chacune des variables démontrant ainsi l'influence multidirectionnelle qu'elles ont les unes sur les autres.

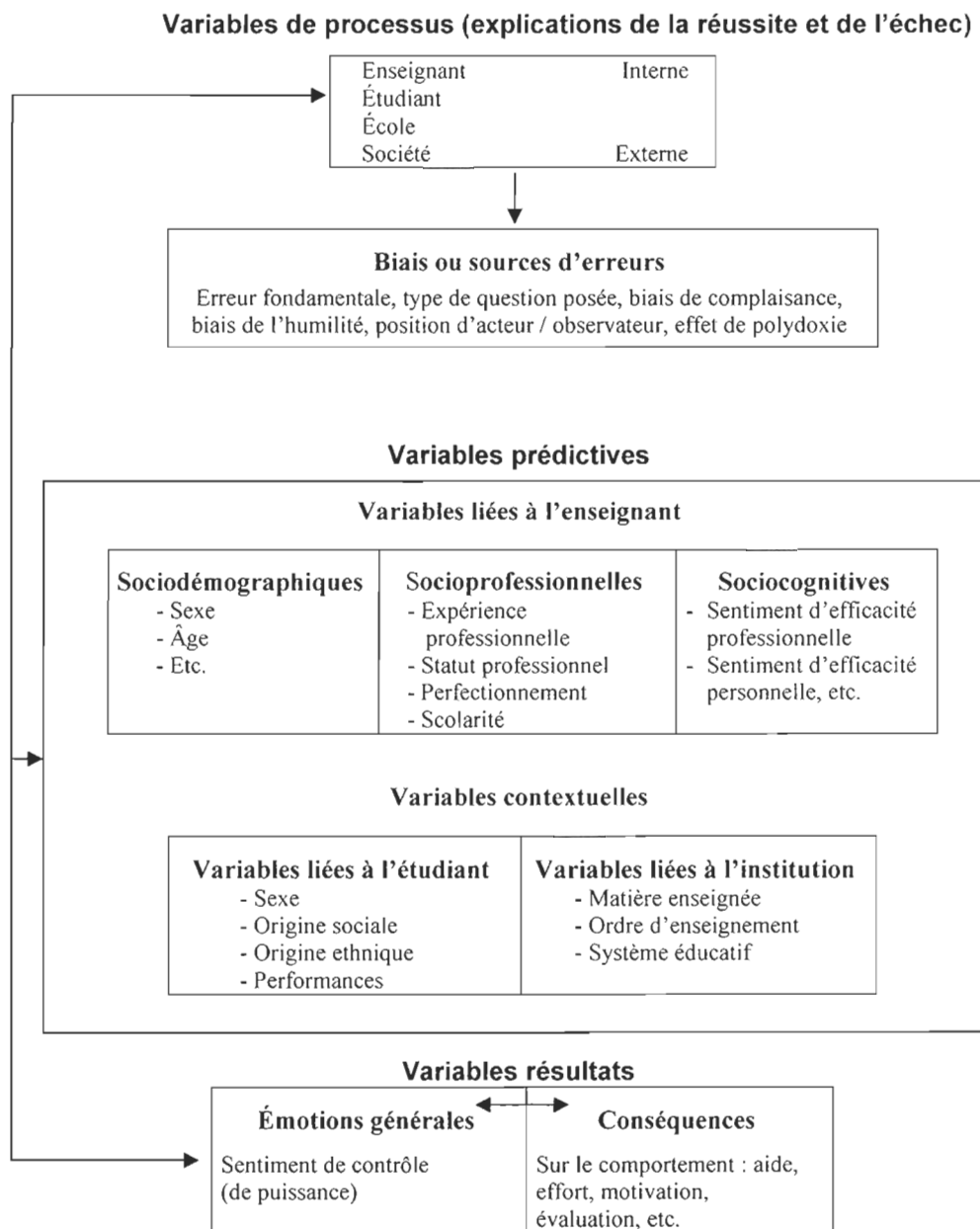


Figure 2.2 : Modèle théorique du processus des attributions que fait l'enseignant à l'égard de la réussite et de l'échec : une approche systémique (Bouchamma, 2002)

2.5.1 Variables de processus

Les variables de processus correspondent aux interactions entre l'enseignant et l'élève en classe. L'enseignant, en tant qu'agent autonome et responsable, doit continuellement exercer son jugement professionnel pour prendre des décisions (Hare, 1993; Savoie-Zajc, 2000, MEQ, 2003a) au regard de la situation éducative et de l'évaluation de l'élève.

C'est là, au dire de Bouchamma (2002), que surviennent les attributions de l'enseignant à l'égard de la réussite ou de l'échec de son élève. L'explication que fournit l'enseignant est une attribution causale puisque l'effet constaté (la réussite ou l'échec) est relié à une cause. Les quatre types de causes ou d'attributions de la réussite comme de l'échec sont : l'enseignant, l'élève, l'école et la société.

De plus, Bouchamma (2002) fait entrer en ligne de compte la causalité interne ainsi que la causalité externe dans les variables de processus. Tout comme la difficulté de la tâche et la chance (Weiner, 1979), on reconnaît comme causes externes à l'élève l'assistance de l'enseignant, ses démarches pédagogiques et didactiques et l'aide des pairs.

Bouchamma (2002) mentionne également l'influence des biais ou sources d'erreurs qu'elle intègre au schéma. Ce sont : 1- l'erreur fondamentale (Ross, 1977; Ross, Greene et House, 1976); 2- le type de question posée; 3- le biais de complaisance (Miller et Ross, 1975); 4- le biais d'humilité; 5- le point de vue acteur / observateur; 6- l'effet de polydoxie. La question des biais comme sources d'erreurs est traitée au chapitre III, Méthodologie, paragraphe 3.6, Limites méthodologiques.

2.5.2 Variables prédictives

Selon le modèle théorique (Bouchamma, 2002), les variables prédictives comprennent d'une part les variables reliées à l'enseignant (ses caractéristiques

sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives) et, d'autre part, les variables contextuelles (variables reliées à l'élève et variables reliées à l'école).

2.5.3 Variables de résultats

Les variables de résultats font état, selon Bouchamma (2002) des émotions générales engendrées par les attributions de réussite et les attributions d'échec que l'enseignant fait : sentiment de contrôle et de puissance sur l'apprentissage de ses élèves. Cela a des répercussions sur ses comportements à l'égard des élèves en termes d'aide qu'il leur apporte, d'efforts qu'il va fournir et la façon dont il va les évaluer.

En somme, le phénomène de l'échec et de l'abandon scolaires ne découle pas seulement de caractéristiques individuelles de l'élève, mais d'une gamme de facteurs reliés tant au milieu scolaire qu'au milieu familial, à la société (Glasman et Œuvrard, 2004; Fortin et autres, 2005) et à l'enseignant (Bandura, 2003; Brophy, 1985; Goldhaber et Anthony, 2003; Poulou et Norwich, 2002; Weiner, 1985). L'approche systémique mise de l'avant par Bouchamma (2002) met en évidence l'influence multidirectionnelle, mutuelle et réciproque de chacun des groupes de variables sur l'enseignant pour chercher à expliquer la réussite ou l'échec scolaires des élèves.

2.5.4 Modèle retenu

Pour établir le plan d'analyse des données, il fut décidé de retenir, dans la présente recherche, le modèle théorique de Bouchamma (2002) qui représente les influences mutuelles des variables les unes sur les autres dans une approche systémique. Ce choix se fonde sur un objectif principal, celui de considérer les variables de processus, c'est-à-dire l'enseignant, l'élève, l'école et la société comme types d'explications de la réussite et de l'échec (ce sont les variables dépendantes de l'étude) pouvant être influencées par les variables prédictives liées à l'enseignant : les caractéristiques personnelles et professionnelles (ce sont les variables indépendantes de l'étude).

2.6 Hypothèse de recherche, objectif et sous-objectifs

Les différentes lectures effectuées amènent à formuler l'hypothèse suivante : l'âge, le sexe, la formation en sciences de l'éducation, la scolarité, le perfectionnement, le statut d'emploi, l'expérience professionnelle ou le sentiment d'efficacité professionnelle sont susceptibles d'influencer les types d'attributions que les enseignants en formation professionnelle font à l'égard des causes d'échec scolaire. L'objectif général poursuivi dans ce mémoire est de questionner les enseignants en formation professionnelle sur le rendement scolaire des élèves et sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire. À la lumière du cadre conceptuel il est nécessaire de formuler l'objectif de recherche en fonction du modèle retenu. L'objectif principal consiste en l'analyse de l'influence des variables prédictives liées à l'enseignant sur les variables de processus, c'est-à-dire les explications de réussite et d'échec. Six sous-objectifs ont été déterminés afin de réaliser l'objectif principal. Les sous-objectifs se formulent ainsi :

2.6.1 Premier sous-objectif

Le premier sous-objectif consiste en la détermination et la description des causes attribuées à la réussite selon la perception des enseignants en formation professionnelle.

2.6.2 Deuxième sous-objectif

Le deuxième sous-objectif consiste en la détermination et la description des causes attribuées à l'échec selon la perception des enseignants en formation professionnelle.

2.6.3 Troisième sous-objectif

Le troisième sous-objectif consiste en la comparaison des attributions liées à la réussite scolaire aux attributions liées à l'échec scolaire.

2.6.4 Quatrième sous-objectif

Le premier aspect du quatrième sous-objectif est l'analyse des variables dépendantes (types d'attributions d'échec enseignant, élève, école et société) que les enseignants en formation professionnelle font à l'égard de l'échec de leurs élèves. Au regard de cette analyse des types d'attributions d'échec, le deuxième aspect de ce sous-objectif est de les comparer entre eux, deux à deux.

2.6.5 Cinquième sous-objectif

Le cinquième sous-objectif consiste en l'analyse des variables dépendantes (types d'attributions d'échec enseignant, élève, école et société) en fonction des variables indépendantes (caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et une caractéristique sociocognitive des enseignants).

2.6.6 Sixième sous-objectif

Le sixième sous-objectif consiste en la détermination et la description des moyens de lutter contre l'échec scolaire selon les enseignants en formation professionnelle.

2.7 Recension des écrits cités dans ce mémoire

Dans les années 1970, l'attribution causale est devenue un des sujets dominants de la psychologie sociale. Compte tenu du nombre impressionnant de travaux se rapportant à l'attribution, la chercheuse ne saurait rendre compte de façon exhaustive de cet important courant de recherche dans le cadre de cette étude.

Cependant, le cadre conceptuel serait incomplet sans une recension des textes cités dans les pages précédentes. Le tableau 2.2 présente la recension des écrits cités dans l'une ou l'autre des sections de ce mémoire, présentés en ordre chronologique de publication.

Tableau 2.2

Recension des écrits cités dans l'une ou l'autre des sections de ce mémoire, présentés en ordre chronologique de publication

Auteurs	Titres	Sujets
Festinger, 1957	A theory of cognitive dissonance	Concept de la dissonance cognitive
Heider, 1958	The psychology of interpersonal relations	Théorie de l'équilibre cognitif. Interprétation des attributions, causes internes ou causes externes à l'individu
Jones et Davis, 1965	From acts to dispositions : the attribution process in person perception	Attributions internes
Rotter, 1966	Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement	Localisation de la cause, interne ou externe
Piaget, 1967, 1977	Logique et connaissance scientifique Recherches sur l'abstraction réfléchissante	Formation de l'intelligence
Rosenthal et Jacobson, 1968	Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils intellectual development	En pédagogie, l'effet Pygmalion consiste à effectuer des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser
Jones et Nisbett, 1972	The actor and the observer : divergent of perceptions causality	Biais attributionnel acteur / observateur
Bem, 1972	Self-perception theory	Théorie de la perception de soi
Kelley, 1973	The process of causal attribution	Principe de la covariance: consensus, consistance, différenciation

Auteurs	Titres	Sujets
Dunkin et Biddle, 1974	The study of teaching	Modèle comportemental des enseignants et des élèves dans un contexte d'enseignement
Harvey, Arkin, Gleason et Johnston, 1974	Effect of expected and observed outcome of an action on the differential causal attributions of actor and observer	Acteur / observateur
Miller et Ross, 1975	Self-serving biases in the attribution of causality : fact or fiction?	Biais de complaisance
Ross, Greene et House, 1976	The false consensus effect : an egocentric bias in social perception and attribution processes	Erreur fondamentale
Ross, 1977	The intuitive psychologist and his shortcomings	Erreur fondamentale
Weiner, 1979, 1985	A theory of motivation for some classroom experiences An attributional theory of achievement motivation and emotion	Théorie de la motivation : les attributions causales sont des facteurs essentiels de la motivation scolaire
Brophy, 1985	Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students	Interactions enseignant – élèves et motivation scolaire
Markus et Zajonc, 1985	The cognitive perspective in social psychology	Schèmes attributionnels
Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson et Reeder, 1986	Attributional complexity : an individual difference measure	Concept de la complexité attributionnelle
Dweck, 1986	Motivational processes affecting learning	Buts d'accomplissement de soi

Auteurs	Titres	Sujets
Wood et Bandura, 1989	Social cognitive theory of organizational management	Relation entre le comportement, les facteurs cognitifs et personnels ainsi que l'environnement
Graham, 1990	Communicating low ability in the classroom : bad things good teachers sometimes do	Attitudes de l'enseignant génèrent et provoquent des émotions chez l'élève
Deschamps et Clémence, 1990	Notion d'attribution en psychologie sociale	Attributions causales
Gosling, 1992	Qui est responsable de l'échec scolaire?	Phénomènes de représentations agissent à l'insu des individus qui les véhiculent
Bandura, 1993, 2003	La théorie sociale-cognitive des buts Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle	Théorie sociale cognitive des buts Sentiment d'efficacité personnelle
Rich, Lev et Ficher, 1996	Extending the concept and assessment of teacher efficacy	Effet significatif du sentiment d'efficacité professionnelle sur le travail de l'enseignant
Vygotski, 1997	Pensée et langage	Socioconstructivisme
Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994	Identité sociale et identité personnelle	Dimension sociale de l'attribution : attribution selon les différenciations sociales
Bouchamma, 2002	Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial	Approche systémique du processus des attributions en contexte scolaire

Auteurs	Titres	Sujets
Poulou et Norwich, 2002	Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties	Aspect psychologique de la relation pédagogique
Goldhaber et Anthony, 2003	Teacher quality and student achievement : urban diversity series	Influence des enseignants sur le résultat des élèves
Joireman, 2004	Relationships between attributional complexity and empathy	Acteur / observateur
Rogalski, 2004	La didactique professionnelle	Processus cognitifs

2.8 En résumé

Les transformations des années 1980, marquées par les courants tels que cognitivisme, constructivisme et socioconstructiviste, favorisent le développement des programmes de formation professionnelle selon la notion d'approche par compétences.

L'approche par compétences suscite la mobilisation et l'utilisation efficace des ressources de l'élève. C'est donc ce dernier qui est responsable de ses apprentissages, car il construit sa connaissance à partir des situations éducatives. L'enseignant a la responsabilité de créer des situations d'apprentissage favorisant le développement et l'acquisition des compétences.

Dans ce type d'approche, les variables sociales sont intimement liées au processus d'apprentissage. Les facteurs situationnels et interactifs de la relation pédagogique influencent la réussite des élèves, car le jugement de l'enseignant envers l'élève est un jugement social qui subit l'influence des normes sociales du jugement.

La théorie des attributions causales s'intéresse aux processus par lesquels les gens en arrivent à porter des jugements et à faire des inférences ainsi que des prédictions dans le domaine du comportement humain. Les trois dimensions principales selon Weiner (1985) sont liées respectivement à la cognition (connaissance), à l'affect (estime de soi, émotions) et au comportement (décision d'aider autrui).

Dans une situation d'apprentissage scolaire, l'enseignant, tout comme l'élève, vit sans cesse cette influence d'un résultat sur son comportement. Le comportement est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements (Kelley, 1973). Le sentiment d'efficacité professionnelle de l'enseignant a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant et sur l'élève (Bandura, 2003).

Dans la relation pédagogique, le modèle construit par Bouchamma (2002) suggère que les variables prédictives liées à l'enseignant, c'est-à-dire ses caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives, sont susceptibles d'influencer les comportements en classe : sentiment de contrôle, aide, effort, motivation, etc. Ce modèle a été retenu pour les fins de cette étude. Cette recherche vise donc à explorer les attributions causales que font les enseignants de la formation professionnelle à l'égard du rendement scolaire des élèves.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.0 Introduction

Il semble que le monde de l'éducation soit fortement préoccupé par la réussite éducative des élèves inscrits en formation professionnelle. Le premier chapitre a mis en évidence la problématique du rendement scolaire, identifiant des facteurs qui relèvent tant de la société, de l'école, de l'élève que de l'enseignant. Le cadre conceptuel, au chapitre deux, a fait ressortir la complexité des relations humaines en général et de la relation pédagogique en particulier en s'appuyant sur des notions de sociologie de l'éducation et de psychologie sociale, plus précisément sur la théorie des attributions causales. Rechercher la cause d'un événement permet de satisfaire le besoin de compréhension de l'enseignant, surtout lorsqu'il se trouve confronté à un résultat non recherché, c'est-à-dire l'échec de son élève. L'attribution causale réfère aux causes que l'enseignant attribue à la situation.

Ce troisième chapitre s'emploie à exposer et à justifier les choix méthodologiques qui ont mené à la cueillette de données. Le chapitre se présente en huit parties. La première partie rappelle l'hypothèse de recherche, l'objectif et les sous-objectifs. La deuxième partie porte sur la définition des concepts, dégage les dimensions pertinentes et précise les indicateurs qui permettent d'en mesurer la manifestation observable. La troisième partie distingue le type de recherche ainsi que le mode d'investigation utilisé pour atteindre les objectifs; c'est dans cette partie que

L'on présente l'instrument de mesure utilisé pour recueillir les données. La quatrième partie est consacrée au déroulement de la collecte des données; cette partie se penche également sur les aspects éthiques de la recherche. La cinquième partie définit la population visée, rend compte de l'échantillon en présentant la distribution des sujets et aborde la notion de représentativité. La sixième partie fait état des limites méthodologiques auxquelles la chercheuse est confrontée. Le plan d'analyse des données fait l'objet de la septième partie. Enfin, la dernière partie rappelle les aspects importants du chapitre.

3.1 Rappel de l'hypothèse, de l'objectif et des sous-objectifs

Cette recherche s'est amorcée par différentes questions telles que : Quelle est la perception des enseignants en formation professionnelle de la réussite et de l'échec scolaires? À quelles causes ces enseignants attribuent-ils le succès et l'échec des élèves? Quelle est l'influence de certains facteurs sur l'échec de l'élève? Est-ce que les types d'attributions formulés par les enseignants en FP quant à l'échec scolaire se différencient selon leurs caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives? Il ressort des différentes recherches consultées que les caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives (Bouchamma, 2002) ainsi que la perception de la cause (Weiner, 1985) influencent le jugement (Bressoux et Pansu, 2003), les attentes (Brophy, 1985) et les comportements (Poulou et Norwich, 2002) de l'enseignant et, par le fait même, les résultats des élèves (Goldhaber et Anthony, 2003).

Les lectures effectuées ont conduit à émettre l'hypothèse suivante : l'âge, le sexe, la formation en sciences de l'éducation, la scolarité, le perfectionnement, le statut d'emploi, l'expérience professionnelle ou le sentiment d'efficacité professionnelle sont susceptibles d'influencer les types d'attributions que les enseignants en formation professionnelle font à l'égard des causes d'échec scolaire. Ainsi, l'objectif principal est l'analyse de l'influence des variables prédictives liées à

l'enseignant sur les variables de processus, c'est-à-dire les explications de réussite et d'échec. Pour y parvenir, six sous-objectifs ont été déterminés :

- Déterminer et décrire les causes attribuées à la réussite;
- Déterminer et décrire les causes attribuées à l'échec;
- Comparer les attributions liées à la réussite aux attributions liées à l'échec;
- Analyser les types d'attributions d'échec (enseignant, élève, école et société) et les comparer entre eux, deux à deux;
- Analyser les types d'attributions liées à l'échec (enseignant, élève, école et société) en fonction des caractéristiques des enseignants;
- Déterminer et décrire les moyens de lutter contre l'échec scolaire selon les enseignants en formation professionnelle.

3.2 Définition des concepts

La consultation des documents permet de présenter les définitions les plus répandues et généralement acceptées des concepts utilisés dans cette recherche. Les variables dépendantes de cette recherche sont les types d'attributions : *enseignant, élève, école et société*. Les variables indépendantes sont les caractéristiques des enseignants : *âge, sexe, formation en sciences de l'éducation, scolarité, expérience professionnelle, statut d'emploi, perfectionnement et sentiment d'efficacité professionnelle*.

3.2.1 Variables dépendantes

À chacune des quatre variables dépendantes (*enseignant, élève, école et société*), se rattachent 7 facteurs susceptibles d'expliquer l'échec des élèves. Au total, 28 facteurs ont été identifiés et retenus pour les types d'attributions (Bouchamma, 1999). Le tableau 3.1 présente une vue synoptique des concepts, dimensions et facteurs des variables dépendantes. Chaque variable est définie par la suite.

Tableau 3.1
Variables dépendantes, dimensions et facteurs

Variables dépendantes	Dimensions	Facteurs
Enseignant	Habilités relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'enseignant (chaleureux / distant, humoriste, etc.) • Qualité des relations enseignant-élèves
	Relation didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de la matière • Clarté de l'enseignement (clarté des exposés, des explications)
	Relation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence pédagogique • Évaluation en aide à l'apprentissage • Temps accordé aux élèves (récupération)
Élève	Démographique	<ul style="list-style-type: none"> • Âge
	Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Capacités intellectuelles
	Affective	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation
	Psychosociale	<ul style="list-style-type: none"> • Temps consacré aux études • Aspirations scolaires • Expériences scolaires antérieures en termes de réussite / échec • Changements psychosociaux vécus par l'élève à cette période de sa vie
École	Sociodémographique	<ul style="list-style-type: none"> • Composition du groupe-classe
	Relation d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de difficulté de la matière • Caractéristiques du programme
	Administrative	<ul style="list-style-type: none"> • Obtention d'un DES avant l'inscription en FP
	Humaine	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources humaines du centre
	Matérielle	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources matérielles du centre
	Parascolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Activités parascolaires au centre
Société	Démographique	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe de l'élève (garçon / fille)
	Familiale	<ul style="list-style-type: none"> • Type de famille • Niveau scolaire des parents
	Socioéconomique	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau socioéconomique des parents • Temps consacré au travail rémunéré • Ouverture du marché du travail
	Sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Influence des pairs

Enseignant

Le concept *enseignant* s'applique à toute personne employée par une commission scolaire dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13-3 dans Legendre 2005, p. 568).

Des facteurs comme les caractéristiques de l'enseignant (chaleureux / distant, humoriste, etc.) et la qualité des relations enseignant-élèves relèvent des habiletés relationnelles de l'enseignant.

La connaissance de la matière ainsi que la clarté de l'enseignement (clarté des exposés et des explications) s'apparentent à la relation didactique. On entend par relation didactique la relation biunivoque qui s'établit entre l'enseignant et la matière, c'est-à-dire le contenu à apprendre pour l'élève (Legendre, 2005).

La compétence pédagogique, l'évaluation en aide à l'apprentissage et le temps accordé aux élèves en récupération relèvent de la relation pédagogique. Au sens où Legendre (2005) l'utilise, la relation pédagogique est l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. Comme la récupération est une intervention de l'enseignant auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves (Legendre, 2005), ce facteur est aussi classé sous la relation pédagogique.

Élève

Le générique *élève* est un concept qui englobe toute personne qui poursuit des études à quelque ordre d'enseignement (Legendre, 2005, p. 547). Chez l'élève, le facteur âge relève d'une dimension démographique; les capacités intellectuelles s'apparentent à la dimension cognitive; la motivation est associée à la dimension affective. Il faut également noter des facteurs psychosociaux qui comportent le temps consacré aux études, les aspirations scolaires de l'élève, ses expériences scolaires

antérieures en termes de réussite / échec et les changements psychosociaux vécus par celui-ci à cette période de sa vie.

École

Au sens du dictionnaire, le terme *école* s'applique à un établissement dans lequel est donné un enseignement collectif (Robert, 2001). En ce sens, un centre de formation professionnelle est une école. Selon le MEQ (Legendre, 2005), une école est une entité institutionnelle, destinée à assurer l'éducation des élèves par des activités auxquelles prennent part ces derniers de même que les enseignants, les autres membres du personnel et les parents.

Une dimension sociodémographique apparaît, ce sont les élèves en tant que population de la classe et ce qu'elle comporte d'hétérogénéité comme facteur pouvant expliquer l'échec des élèves.

En tant qu'établissement où se déroule l'éducation des élèves, il est aussi question de la relation d'apprentissage, c'est-à-dire la relation biunivoque qui s'établit entre l'élève et le contenu à apprendre (Legendre, 2005). Dans cette dimension sont classés des facteurs comme les caractéristiques du programme d'études et les difficultés de la matière.

L'obtention d'un diplôme d'études secondaire (DES) avant l'inscription en formation professionnelle (FP) est un facteur associé à une dimension administrative de l'école.

Mis à part les élèves, une autre dimension humaine se dégage de ce concept qui englobe les ressources humaines de l'école. L'on peut également parler d'une dimension matérielle en pensant aux ressources matérielles de l'école. Certaines activités ne sont pas strictement du domaine scolaire; la dimension parascolaire concerne les activités parascolaires en tant que telles.

Société

La *société* peut se définir comme une communauté distincte de personnes organisées qui ont des coutumes, des croyances, des valeurs et des institutions communes ainsi que des comportements semblables régis par des lois (Legendre, 2005, p. 1241).

Les facteurs susceptibles d'expliquer l'échec des élèves qui sont associés à la société sont le sexe (garçon ou fille) de l'élève qui relève d'une dimension sociodémographique.

Pour ce qui est de la dimension familiale, les facteurs sont le niveau scolaire des parents et le type de famille. La notion de famille est comprise comme un ensemble de rapports sociaux entre adultes-parents et des enfants, en même temps qu'un système de valeurs et de règles de conduite qui déterminent les rapports de ces personnes entre elles ainsi qu'avec les autres (Legendre, 2005).

De plus, le niveau socioéconomique des parents, le temps consacré par l'élève au travail rémunéré ainsi que les ouvertures du marché du travail sont des facteurs de la dimension socioéconomique.

L'influence des pairs est classée dans la dimension sociale.

3.2.2 Variables indépendantes

En ce qui concerne les variables indépendantes, quels sont les indicateurs qui permettent d'en mesurer la manifestation observable? Les textes consultés permettent de définir des caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles ainsi qu'une caractéristique sociocognitive des enseignants. Elles constituent les variables indépendantes de cette étude. Le tableau 3.2 présente une vue synoptique des concepts et indicateurs des variables indépendantes. Chaque caractéristique est explicitée par la suite.

Tableau 3.2
Concepts, variables indépendantes et indicateurs

Concepts	Variables indépendantes	Indicateurs
Caractéristiques sociodémographiques	Âge	• Âge exprimé en années
	Sexe	• Homme • Femme
Caractéristiques socioprofessionnelles	Formation en sciences de l'éducation	• Oui • Non
	Niveau de scolarité	• DES • DEP • ASP • DEC • Certificat • Baccalauréat • Maîtrise • Doctorat
	Expérience professionnelle	• Nombre d'années d'expérience
	Statut d'emploi	• Permanent • Non permanent : Liste de rappel Contractuel À taux horaire
	Perfectionnement	• Oui • Non
Caractéristique sociocognitive	Sentiment d'efficacité professionnelle (SEP)	• Fort SEP • Moyen SEP • Faible SEP

Caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques sont les données relatives à la structure (Robert, 2001) de l'échantillon. Deux dimensions sociodémographiques sont retenues dans cette étude.

La variable *âge* s'exprime en années.

La variable *sexe* s'exprime par homme ou femme.

Caractéristiques socioprofessionnelles

Les caractéristiques socioprofessionnelles sont les variables relatives à l'aspect social de l'activité professionnelle des répondants.

Les enseignants sont recrutés chez les travailleurs pour leurs connaissances du métier ou profession à enseigner; ils sont issus pour la plupart du milieu du travail (MEQ, 1994). Certains possèdent déjà une formation universitaire, les autres s'inscrivent à des programmes en sciences de l'éducation une fois en emploi. La variable *formation en sciences de l'éducation* s'indique au moyen de oui ou de non, dépendamment si le répondant a suivi ou non un programme de formation en sciences de l'éducation.

Une question concerne la variable *niveau de scolarité*. Parmi les choix suivants : diplôme d'études secondaires (DES), diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP), diplôme d'études collégiales (DEC), certificat, baccalauréat, maîtrise et doctorat, le choix d'une réponse indique le plus haut niveau de scolarité complété.

La variable *expérience professionnelle* s'exprime en nombre d'années d'expérience.

Pour ce qui est de la variable *statut d'emploi* le répondant indique la catégorie de statut d'emploi auquel il appartient en cochant parmi des choix tels que : permanent, liste de rappel, contractuel et à taux horaire.

La variable *perfectionnement* s'indique au moyen de oui ou de non, dépendamment si le répondant a suivi ou non un programme de perfectionnement en cours d'emploi.

Caractéristique sociocognitive

La perception de l'efficacité personnelle est un facteur important de la motivation (Bandura, 1993). Les travaux de Bandura confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'autoefficacité), sa performance dans ce domaine et la persévérance en face des difficultés. Le sentiment d'efficacité professionnelle est décrit comme le sentiment ou l'impression que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves (Bandura, 2003; Bouchamma, 2002). La volonté de comprendre l'interaction enseignement – apprentissage conduit à questionner le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants. Coladarci (1992) mentionne qu'un sentiment plus grand d'efficacité professionnelle des enseignants paraît lié à un plus grand engagement dans la profession.

Le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) a été mesuré en attribuant une cote allant de 1 (tout à fait d'accord) à 5 (tout à fait en désaccord) à des énoncés se rapportant à la variable *sentiment d'efficacité professionnelle* de l'enseignant. Le score obtenu se prête à la mesure et permet d'apprécier cette dimension en termes de fort SEP, moyen SEP ou faible SEP.

3.3 Méthode et technique retenues pour la collecte des données

3.3.1 Méthode de recherche

Une étude exploratoire des causes évoquées par les enseignants en formation professionnelle permet de déterminer les types d'attributions de réussite et d'échec scolaires des élèves et de les analyser. Un questionnaire distribué aux participants a été utilisé comme technique de collecte de données.

3.3.2 Type de recherche

L'approche la plus susceptible de fournir une réponse aux questions posées au point de départ est l'approche quantitative qui met l'accent sur l'analyse de données chiffrées à partir d'un échantillon que l'on souhaite représentatif de la population visée. Par l'un de ses aspects, cette recherche est de nature corrélative puisqu'elle va permettre d'explorer les variables dépendantes, c'est-à-dire les types d'attributions de l'échec *enseignant, élève, école* et *société* en établissant une relation entre ces types. Les variables dépendantes sont également analysées en fonction des variables indépendantes qui sont l'*âge*, le *sexe* de l'enseignant, la *formation en sciences de l'éducation*, la *scolarité*, le *perfectionnement*, son *statut d'emploi* dans la commission scolaire, l'*expérience professionnelle* et le *sentiment d'efficacité professionnelle*.

3.3.3 Mode d'investigation

La voie d'échantillonnage a été retenue comme moyen d'étudier la population. Le choix de la méthode d'échantillonnage s'est basé sur l'examen de plusieurs facteurs comme les moyens financiers disponibles, le degré d'hétérogénéité de la population, l'étendue du territoire et la nature des informations à recueillir. Ce choix s'est porté sur une méthode d'échantillonnage non aléatoire, soit l'échantillonnage de volontaires (Grenon et Viau, 2007).

En effet, des ressources matérielles limitées et le manque de temps ne permettaient pas d'élaborer un protocole de recherche selon une technique

d'échantillonnage aléatoire, ce qui aurait requis une base de sondage (Grenon et Viau, 2007), c'est-à-dire l'acquisition d'un certain nombre de connaissances préalables sur la population à étudier. L'échantillon de volontaires consiste à choisir des sujets, ceux qui se portent volontaires. Ceci est, incidemment, une pratique courante lors d'expériences en sciences humaines (Lemieux, Roy et Savard, 1991) souvent à cause de la nature personnelle des questions abordées. La question des causes de l'échec scolaire est souvent perçue par les enseignants comme une accusation implicite (Gosling, 1992). Poser des questions de cette nature place les enseignants dans une situation d'introspection et d'analyse de leurs pratiques pédagogiques.

Compte tenu de la dispersion de l'échantillon sur un grand territoire et du caractère plutôt intime des questions qui impliquent que l'enseignant puisse se sentir incriminer ou non dans les réponses, la cueillette des données par questionnaire a été privilégiée comme instrument de mesure plutôt que l'entrevue en face à face. Par son attitude, ses gestes ou la façon de poser les questions, l'interviewer peut en effet influencer inconsciemment le répondant. Ainsi, le questionnaire établit une distance psychologique entre la chercheuse et le répondant, ce qui est apparu nécessaire dans ce cas-ci pour ne pas influencer indûment les enseignants dans leur choix de réponse réduisant au minimum cette source potentielle de biais. De plus, le questionnaire permet d'obtenir des données chiffrées quant aux variables dépendantes et aux variables indépendantes de cette recherche.

3.3.4 Outil et instrument de mesure

Cette étude veut décrire et analyser les attributions causales des enseignants à l'égard de la réussite et de l'échec scolaires des élèves. Pour des raisons mentionnées précédemment, la présente recherche a privilégié le questionnaire comme moyen de recueillir des données tant sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitive que des types d'explications de réussite et d'échec ainsi que des moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Bouchamma (1999) a effectué une recherche portant sur les attributions causales auprès d'enseignants du niveau collégial. Un questionnaire a été élaboré spécifiquement dans ce but. Avec sa gracieuse permission, ce questionnaire a été utilisé pour la cueillette des données de la présente recherche (voir la correspondance échangée entre la chercheuse et M^{me} Bouchamma à la fin du document). Le questionnaire se présente en quatre sections.

Première section du questionnaire

L'on retrouve à la première section des questions explicites concernant des renseignements généraux du domaine personnel des individus. Cette section est constituée de 16 items et a pour but la collecte de données descriptives, sociodémographiques (l'âge, le *sexe*) et socioprofessionnelles (la *formation en sciences de l'éducation*, la *scolarité*, le *perfectionnement*, le *statut d'emploi* et l'*expérience professionnelle*) des sujets. Le questionnaire ne comporte pas de question spécifique sur le secteur d'enseignement des répondants. On peut le déterminer à partir de l'information recueillie sur le programme d'études enseigné. Par exemple, le programme d'études « Mécanique automobile » se situe dans le secteur d'enseignement « Entretien d'équipement motorisé ». Le secteur d'enseignement est une information utile pour établir la notion de représentativité de l'échantillon. La collecte d'informations de la première section du questionnaire permet de réaliser le cinquième sous-objectif de la recherche, c'est-à-dire l'analyse quantitative des variables dépendantes en fonction des variables indépendantes : les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants.

Deuxième section du questionnaire

Les questions de la deuxième section cherchent à déterminer les causes de réussite et les causes d'échec de l'élève. Les réponses attendues concernent le rendement scolaire de l'élève et permettent de décrire les types d'attributions que fait l'enseignant à cet égard (Bouchamma, 2002). À l'item 17, il est demandé aux

enseignants de nommer des causes de réussite en pensant aux élèves qui offrent de bonnes performances académiques et de classer les causes de réussite par ordre d'importance. L'analyse des données permet de déterminer et de décrire les causes de réussite selon les enseignants en formation professionnelle, premier sous-objectif de cette recherche.

De la même manière, à l'item 18, il est demandé aux répondants de nommer les causes d'échec en pensant aux élèves qui démontrent de faibles performances académiques et de classer ces causes d'échec par ordre d'importance. L'analyse des données permet de réaliser le deuxième sous-objectif de cette étude, c'est-à-dire déterminer et décrire des causes d'échec selon les enseignants en formation professionnelle.

À ces deux questions, les enseignants répondaient par un mot ou un groupe de mots. Pour le traitement des données, les réponses sont regroupées d'après une catégorisation élaborée par (Bouchamma, 1999) qui correspond aux variables de processus du modèle théorique : les types d'attributions, de réussite comme d'échec, sont donc *enseignant*, *élève*, *école* et *société*. Cette catégorisation est présentée au chapitre IV, Présentation et analyse des données, tableau 4.1 pour les attributions de réussite et tableau 4.2 pour les attributions d'échec. L'analyse comparative des causes de réussite et des causes d'échec est le troisième sous-objectif de l'étude.

Dans cette deuxième section du questionnaire, l'item 19 a pour but de mesurer le degré d'influence que peuvent avoir certains facteurs susceptibles d'expliquer l'échec scolaire des élèves. Pour répondre, les enseignants devaient se positionner sur une échelle ordinaire allant de 1 (Très grande influence) à 5 (Aucune influence) au sujet de facteurs susceptibles d'expliquer l'échec. Les 28 facteurs, déjà présentés au paragraphe 3.2.1, concernent les quatre variables dépendantes, c'est-à-dire les types d'attributions d'échec *enseignant*, *élève*, *école* et *société*. Comme mentionné précédemment, il y a 7 énoncés pour chacun des types. L'ensemble des facteurs numérotés

de 19.1 à 19.28 sont exprimés en courtes phrases, sans toutefois être regroupés selon les types d'attributions pour éviter de biaiser le choix de réponse des répondants.

Les réponses relatives à cette question permettent l'analyse des types d'attributions *enseignant, élève, école, et société* que les enseignants font à l'égard de l'échec de leurs élèves, quatrième sous-objectif de cette étude. Un test statistique pourra mettre en relation les résultats chiffrés pour vérifier s'il existe ou non une différence significative entre ces quatre types d'attributions d'échec.

Troisième section du questionnaire

La troisième section du questionnaire comporte une seule question, l'item 21, qui vise à faire ressortir les interventions à privilégier pour améliorer le rendement scolaire luttant ainsi contre l'échec scolaire de l'élève. Ici encore, les sujets exprimaient spontanément, par un mot ou un groupe de mots, les moyens qui leur semblaient efficaces pour lutter contre l'échec des élèves. Un procédé de catégorisation est employé pour mettre en évidence les réponses à cette question, permettant d'atteindre le sixième sous-objectif de cette étude : la détermination et la description des moyens de lutter contre l'échec scolaire selon les enseignants en formation professionnelle.

La catégorisation utilisée est celle proposée par Bouchamma (1999) et est en lien avec les variables de processus du modèle théorique, c'est-à-dire solutions enseignant, solutions élève, solutions école et solutions société. Le détail de cette catégorisation se trouve au chapitre IV, Présentation et analyse des données, paragraphe 4.6, Analyse des moyens de lutter contre l'échec.

Quatrième section du questionnaire

Enfin, la quatrième section du questionnaire présente l'item 22 qui a pour but de mesurer le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants. La question est constituée de huit énoncés formulés en phrases complètes. Quatre énoncés sont

formulés de façon à représenter une idée complexe alors que les quatre autres vont dans la direction opposée. Les répondants étaient invités à indiquer sur une échelle ordinale allant de 1 (Tout à fait d'accord) à 5 (Tout à fait en désaccord) le degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés. Le tableau 3.3 présente deux exemples d'énoncés mesurant le sentiment d'efficacité professionnelle se situant à l'opposé l'un de l'autre.

Tableau 3.3
Exemples d'énoncés mesurant le sentiment d'efficacité professionnelle

N°	Énoncés
22.2	À tout considérer, les enseignants n'ont pas une influence très forte sur le rendement des élèves.
22.5	Quand le niveau des élèves s'améliore, c'est habituellement parce que leurs enseignants trouvent des façons d'enseigner plus efficaces.

Pour les fins de calcul, les pôles ont été inversés pour quatre de ces énoncés afin de permettre d'établir un score global du sentiment d'efficacité professionnelle allant dans le même sens.

3.3.5 Mise à l'essai de l'instrument de mesure

Une mise à l'essai de l'instrument de mesure a été effectuée auprès de huit enseignants. Comme Bouchamma (1999) a effectué sa recherche au niveau d'enseignement collégial, il s'agissait de tester auprès des enseignants de la formation professionnelle la pertinence des questions posées.

À la suggestion des enseignants qui ont accepté de participer à la validation, quelques modifications mineures ont été apportées dans la terminologie pour s'ajuster au niveau d'enseignement des enseignants auxquels le questionnaire était destiné. C'est ainsi que le générique « élève » a été utilisé au lieu du terme « étudiant »,

« collège d'enseignement » a été remplacé par « centre de formation », le mot « trimestre » par « session » et « l'articulation entre le secondaire et le collégial » a fait place à « l'obtention du diplôme d'études secondaires avant l'inscription de l'élève en formation professionnelle ».

Quelques indicateurs ont dû être ajoutés à l'item 6 en ce qui a trait au plus haut niveau de scolarité complété. En effet, certains répondants de la présente recherche possèdent un diplôme d'études secondaires (DES), ou un diplôme d'études professionnelles (DEP), ou une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) comme plus haut niveau de scolarité complété pour enseigner en formation professionnelle. Ces indicateurs n'apparaissent pas dans le questionnaire Bouchamma (1999).

Selon le MELS (2006, p. 171), le statut d'emploi est déterminé par la nature du contrat qui lie une personne à une commission scolaire. À l'item 11, pour déterminer le statut d'emploi des répondants, des indicateurs tels que « permanent », « liste de rappel », « contractuel » et « à taux horaire » étaient nécessaires pour que les répondants indiquent leur statut d'emploi. La lecture des deux questionnaires démontre le degré de proximité du questionnaire utilisé par la chercheuse par rapport à la version originale. Les modifications apportées sont, somme toute, mineures de sorte que le questionnaire est resté le même dans son essence. La version originale Bouchamma (1999) apparaît en annexe B tandis que la version du questionnaire utilisée pour les fins de cette recherche est présentée en annexe C.

La saisie des données de la recherche a été effectuée à l'aide du logiciel d'application Microsoft Office Excel 2003. Tous les enregistrements ont été soumis à une vérification après la saisie.

3.4 Administration du questionnaire

3.4.1 Campagne d'échantillonnage

Comme mentionné précédemment, le questionnaire a été privilégié comme moyen d'obtenir, par administration directe, des données factuelles concernant les enseignants. Dans le cadre de la campagne d'échantillonnage, le recrutement des sujets s'est effectué en collaboration avec des membres de la Corporation des conseillères et conseillers pédagogiques en formation professionnelle et technique (CCCPFPT). À la suite d'une demande faite lors du colloque annuel 2005-2006 de la CCCPFPT, des conseillères et conseillers pédagogiques ont accepté de collaborer au recrutement des sujets, chacun dans leur région respective de travail. L'annexe D présente la lettre adressée aux conseillers pédagogiques.

Cependant, la chercheure a spécifié que la permission de la direction du centre de formation était obligatoire pour procéder au recrutement des sujets. L'annexe E présente la lettre adressée à la direction des centres de formation professionnelle. Ce n'est qu'après avoir obtenu la permission de la direction que les conseillers pédagogiques ont proposé le questionnaire à des enseignants de leur centre de formation; ces derniers avaient toute liberté d'accepter ou de refuser.

Une lettre d'invitation destinée aux enseignants faisait état du but de la recherche et fournissait les précisions requises pour répondre au questionnaire. L'annexe F présente la lettre adressée aux enseignants. La participation à cette recherche étant tout à fait libre, les sujets qui acceptaient de le faire, le faisaient en toute connaissance de cause. Par la suite, les enseignants notaient eux-mêmes les réponses sur le questionnaire et avaient toute la latitude et le temps requis pour le faire. L'administration du questionnaire se faisait individuellement et sans surveillance dans le milieu de travail, au moment qui convenait le mieux à chaque enseignant dans un délai de deux mois.

Afin de préserver la confidentialité du processus, les questionnaires complétés étaient retournés, sous pli cacheté, aux conseillers pédagogiques ou acheminés directement à la chercheuse par les enseignants eux-mêmes dans une enveloppe préaffranchie.

3.4.2 Aspects éthiques de la recherche

Tout au long des différentes étapes de cette recherche, la chercheuse s'est efforcée de faire preuve d'éthique, c'est-à-dire prendre en compte les conséquences du processus de recherche quant aux bénéfices et aux risques pour les sujets (Harrison, 2000). Les sujets de la présente recherche, en l'occurrence les enseignants en formation professionnelle, ont été confrontés à l'objet de recherche, soit leur perception du rendement scolaire des élèves.

En effet, le thème de la recherche est complexe, car pour répondre aux questions, les enseignants ont dû s'interroger sur les fondements de leur personnalité. Cependant, l'enquête a été menée dans le respect des cultures et l'intégrité psychologique des individus, non pas en termes de confrontation, mais dans le souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue (Anadón, 2000) par les enseignants.

Le questionnaire visait à obtenir, dans la première section, des renseignements généraux qui resteront confidentiels. À la deuxième section, les questions concernaient les bonnes et les faibles performances des élèves, sans toutefois identifier de façon explicite quels sont les élèves qui offrent de bonnes ou de faibles performances et ce, dans le but de sauvegarder la confidentialité des informations. Cette section visait, de plus, à connaître les attributions que les enseignants font à l'égard de l'échec. L'accent était mis, à la troisième section du questionnaire, sur l'amélioration du rendement scolaire. Quant à la quatrième et dernière section, elle s'intéressait au sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants. Le

questionnaire était exempt de termes susceptibles de blesser les répondants. Le nombre de questions était suffisant pour vérifier l'hypothèse de recherche sans être exhaustif pour ne pas allonger indûment le temps consacré à y répondre.

Pour s'arrimer aux politiques internes de diffusion des documents dans les établissements scolaires, le consentement verbal de la direction des centres ou établissements d'enseignement a été obtenu avant toute autre démarche. Cela démontre un autre aspect du caractère éthique de la démarche de recherche.

Les participants pressentis ont été invités à répondre au questionnaire. Au moyen d'une lettre d'introduction, la chercheuse s'est assurée de mentionner tous les paramètres et conditions de la recherche. Elle s'est identifiée et a clairement exposé le contexte ainsi que le but général de recherche. Cette lettre procurait aux participants pressentis tous les renseignements appropriés afin de leur permettre de faire un choix libre et éclairé. Par conséquent, les personnes qui acceptaient de participer à cette recherche en répondant au questionnaire possédaient toute l'information nécessaire pour donner un consentement éclairé, en toute connaissance de cause.

Enfin, lors de la diffusion des résultats, ni les sujets ni leur lieu de travail ne pourront être identifiés. Cette étude pourra être considérée comme une façon de collaborer avec l'équipe – école, puisque qu'elle contribuera, d'une certaine manière, à instrumenter les enseignants au sujet des styles d'attributions. Tous y gagneront : les enseignants eux-mêmes qui doivent piloter des situations d'enseignement et procéder à l'évaluation des élèves, les élèves qui bénéficieront des retombées d'une meilleure gestion de classe et enfin, l'équipe – école qui verra peut-être, c'est à souhaiter, une amélioration du rendement scolaire de ses élèves.

3.5 Description de la population visée et de l'échantillon

La population visée par cette recherche est l'ensemble des enseignants en formation professionnelle au secondaire de la province de Québec, en emploi durant

l'année scolaire 2005-2006. Il serait utile de préciser qu'en 2004-2005 au Québec, le nombre de centres de formation professionnelle du réseau des commissions scolaires s'élevait à 196 (MELS, 2006)⁴. Pour la même année, la population totale représentait 8 768 enseignants (MELS, 2006).

3.5.1 Taille de l'échantillon

En tout, 471 enseignants de la formation professionnelle ont accepté de répondre au questionnaire. Trois questionnaires dont les répondants ne correspondaient pas aux critères des sujets recherchés ont été éliminés, d'où $n = 468$, ce qui représente 5,3 % de la population totale.

3.5.2 Distribution des sujets et notion de représentativité

Les données recueillies reposent essentiellement sur les questionnaires administrés aux enseignants en formation professionnelle. Dans la mesure où il était impossible de déterminer *a priori* la taille de l'échantillon nécessaire pour obtenir une précision donnée, des tests *a posteriori* ont été effectués pour évaluer la représentativité de l'échantillon. Ainsi, des comparaisons ont été effectuées entre les caractéristiques de l'échantillon et la population visée pour certains aspects de cette recherche :

- Centres de formation professionnelle;
- Régions administratives du Québec;
- Secteurs d'enseignement professionnel.

Les données traitant des caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles de l'échantillon proviennent des réponses obtenues à la première section du questionnaire. Les données traitant du sentiment d'efficacité professionnelle, une

⁴ Au moment de la rédaction du mémoire, seule l'édition 2006 des *Statistiques de l'éducation* (MELS, 2006) était disponible.

caractéristique sociocognitive, sont tirées de la quatrième section du questionnaire.

Ces caractéristiques se répartissent de la façon suivante :

- Caractéristiques sociodémographiques :
 - Âge des sujets;
 - Sexe de sujets.

- Caractéristiques socioprofessionnelles :
 - Formation en sciences de l'éducation;
 - Scolarité;
 - Perfectionnement;
 - Statut d'emploi;
 - Expérience professionnelle.

- Caractéristique sociocognitive :
 - Sentiment d'efficacité professionnelle.

3.5.2.1 Distribution des sujets selon les centres de formation professionnelle

L'ensemble du territoire habité du Québec est couvert par un dispositif de formation professionnelle accessible où 70 commissions scolaires gèrent plus de 174 centres de formation professionnelle (MELS, 2007b). En procédant par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques, il a été possible de rejoindre des enseignants dans plusieurs centres de formation professionnelle à travers le Québec. Le tableau 3.4 illustre la distribution des sujets selon les centres de formation professionnelle de la province de Québec. On retrouve dans ce tableau l'identification des centres de formation professionnelle, le nombre de sujets dans chaque centre et le pourcentage par rapport à l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 3.4
Distribution des sujets selon les centres de formation
professionnelle de la province de Québec

Centres de formation professionnelle	Effectif de l'échantillon	%
CEFPA Alma	39	8,3
Centre l'Envol Carleton	10	2,1
Centre d'études commerciales JFK	6	1,3
Centre d'excellence en formation industrielle	4	,9
Centre Polymétier	8	1,7
Centre Vision-Avenir FP	8	1,7
CEP St-Jérôme	8	1,7
CF en transport de Charlesbourg	8	1,7
CF et d'extension en foresterie Causapscal	4	,9
CF Harricana	11	2,4
CFA St-Anselme	18	3,8
CFMVL St-Romuald	7	1,5
CFP 24-Juin	11	2,4
CFP Black-Lake	5	1,1
CFP C E Pouliot	10	2,1
CFP Carrefour Formation Mauricie	11	2,4
CFP Compétence Rive-Sud	4	,9
CFP Compétences 2000	10	2,1
CFP Compétences Outaouais	5	1,1
CFP d'Amqui	6	1,3
CFP de Charlevoix	5	1,1
CFP de L'Envolée	14	3,0
CFP de la-Haute-Gaspésie	1	,2
CFP de Lévis	27	5,8

Centres de formation professionnelle	Effectif de l'échantillon	%
CFP de Matane	12	2,6
CFP de Rochebelle	8	1,7
CFP des Bâtisseurs	4	,9
CFP des Moulins	12	2,6
CFP EMOICQ	6	1,3
CFP Fierbourg	7	1,5
CFP Gabriel-Rousseau	17	3,6
CFP IPIQ	5	1,1
CFP Lac Abitibi	8	1,7
CFP Le Tremplin	11	2,4
CFP Mont-Joli-Mitis	9	1,9
CFP Mont-Laurier	9	1,9
CFP Outaouais	28	6,0
CFP Pozer	19	4,1
CFP Qualitech	11	2,4
CFP St-Exupéry	5	1,1
CIMIC	7	1,5
CN de Conduite d'engins de chantier	10	2,1
École commerciale de la Riveraine	2	,4
École d'agriculture de Nicolet	10	2,1
École de foresterie et de technologie du bois de Duchesnay	7	1,5
École hôtelière de la Capitale	6	1,3
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	6	1,3
Métiers de la construction de Montréal	9	1,9
Total	468	100,0

Des enseignants de 48 centres de formation professionnelle sur un total de 196 (soit 24,5 % des centres) ont accepté de répondre au questionnaire. Deux raisons peuvent théoriquement expliquer les variations de l'effectif de l'échantillon d'un centre à l'autre. D'une part, l'importance numérique de la population des enseignants dans chacun des centres de formation et, d'autre part, le nombre de questionnaires que les conseillers pédagogiques acceptaient de distribuer. Selon les résultats figurant au tableau 3.4, il appert que cette seconde raison a été la plus déterminante dans la composition de notre échantillon. Ceci signifie que notre échantillon n'est pas proportionnel à l'importance numérique relative du nombre d'enseignants des différents centres de formation professionnelle. Comme aucune inférence statistique à l'égard des variables contextuelles liées à l'institution ne sera faite, cet aspect a peu d'incidence sur la validité scientifique des résultats. Le tableau G.1 de l'annexe G fournit la liste des organismes et établissements où des enseignants ont accepté de répondre au questionnaire. On y retrouve la région administrative, le nom des commissions scolaires ainsi que le nom et l'adresse des centres de formation.

3.5.2.2 Distribution des sujets selon les régions administratives du Québec

La majorité des 17 régions administratives du Québec sont représentées dans l'échantillon. Le tableau 3.5 illustre la distribution des sujets selon les différentes régions administratives. Les taux de réponse varient d'une région à l'autre, allant de 0,9 % pour la région 16 / Montérégie à 29,7 % pour la région 12 / Chaudière-Appalaches et pouvant même être nuls pour deux régions, c'est-à-dire la région 09 / Côte-Nord et la région 10 / Nord-du-Québec. Les statistiques ministérielles ne fournissent pas de données qui permettraient de comparer la répartition de l'échantillon avec la répartition de la population visée.

Par ailleurs, certaines régions administratives sont sous-représentées, alors que d'autres sont surreprésentées. Par exemple, 4,5 % des enseignants ont été recrutés dans la région 06 / Montréal. Quant à la région Chaudière-Appalaches, elle compte à

elle seule pour plus du quart de l'effectif de l'échantillon, soit 29,7 %, ce qui est plus que son importance relative dans la population visée. Il est à préciser que la chercheuse travaille dans cette région administrative et qu'elle était en mesure d'obtenir la collaboration de plusieurs personnes pour distribuer des questionnaires dans presque tous les centres de formation professionnelle de cette région. Le tiret dans le tableau signifie qu'il n'y a pas de données.

Tableau 3.5
Distribution des sujets selon les régions administratives

Régions administratives du Québec	Effectif de l'échantillon	%
01 Bas-Saint-Laurent	31	6,6
02 Saguenay-Lac-Saint-Jean	39	8,3
03 Capitale-nationale	52	11,1
04 Mauricie	22	4,7
05 Estrie	15	3,2
06 Montréal	21	4,5
07 Outaouais	41	8,8
08 Abitibi-Témiscamingue	27	5,8
09 Côte-Nord	-	-
10 Nord-du-Québec	-	-
11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	21	4,5
12 Chaudière-Appalaches	139	29,7
13 Laval	15	3,2
14 Lanaudière	12	2,6
15 Laurentides	17	3,6
16 Montérégie	4	,9
17 Centre-du-Québec	12	2,6
Total	468	100,0

Au plan des régions, il n'y a pas eu de pondération de l'échantillon pour s'assurer que la représentation des différentes régions soit calquée sur la population visée. En effet, la région administrative n'est pas une variable incluse au modèle théorique. Ainsi, aucune inférence statistique ne sera faite à cet égard.

3.5.2.3 Distribution des sujets selon les secteurs d'enseignement

En formation professionnelle les programmes sont répartis entre 21 secteurs d'enseignement et couvrent l'ensemble des métiers qui nécessitent une formation professionnelle (MELS, 2007b). Des données ministérielles permettent d'établir une comparaison entre l'échantillon et la population visée; certaines données sont cependant non disponibles (ND). Le tableau 3.6 présente la distribution de l'effectif selon les différents secteurs d'enseignement et la population des centres de formation professionnelle (CFP) du réseau des commissions scolaires (CS) en emploi en 2004-2005 (MELS, 2006, p. 205).

Tableau 3.6

Distribution des sujets selon les différents secteurs d'enseignement comparée à la répartition de la population des CFP du réseau des CS de la province de Québec en emploi en 2004-2005

Secteurs d'enseignement	Effectif de l'échantillon	%	Population des CFP du réseau des CS	%
Données manquantes	4	0,9		
Administration, commerce et informatique	71	15,2	1 391	15,86
Agriculture et pêches	25	5,3	357 ⁵	4,07
Alimentation et tourisme	23	4,9	447	5,10
Arts	6	1,3	120	1,37
Bâtiment et travaux publics	34	7,3	715 ⁶	8,15

⁵ Données regroupées : agrotechnique 331 et pêches 26.

⁶ Données regroupées : construction 367, mécanique de bâtiment 195 et protection civile 153.

Secteurs d'enseignement	Effectif de l'échantillon	%	Population des CFP du réseau des CS	%
Bois et matériaux connexes	5	1,1	156	1,78
Chimie et biologie	ND	ND	49	0,56
Communication et documentation	8	1,7	148	1,69
Cuir, textile et habillement	3	0,6	48	0,55
Électrotechnique	45	9,6	543 ⁷	6,19
Entretien d'équipement motorisé	52	11,1	688 ⁸	7,85
Environnement et aménagement du territoire	3	0,6	ND	ND
Fabrication mécanique	26	5,6	476 ⁹	5,43
Foresterie et papier	16	3,4	228	2,60
Mécanique d'entretien	12	2,6	165	1,88
Métallurgie	30	6,4	346	3,95
Mines et travaux de chantier	12	2,6	281 ¹⁰	3,20
Santé	57	12,2	1 484	16,93
Services sociaux, éducatifs et juridiques	ND	ND	ND	ND
Soins esthétiques	28	6,0	457	5,21
Transport	8	1,7	25	0,29
Autres			644	7,34
Total	468	100,0	8 768	100,00

Dans l'échantillon, on retrouve 19 des 21 secteurs d'enseignement professionnel. Seuls deux secteurs d'enseignement ne sont pas représentés (sections gris foncé du tableau), il s'agit de Chimie et biologie ainsi que Services sociaux,

⁷ Données regroupées : électricité 199, électronique 334 et montage de lignes 10.

⁸ Données regroupées : équipement motorisé 636 et mécanique de véhicules lourds 52.

⁹ Données regroupées : fabrication mécanique 274 et dessin technique 202.

¹⁰ Données regroupées : travaux de génie et mines 32, opérations de machines lourdes 71 et conduite de camions lourds 178.

éducatifs et juridiques. Dans chacun de ces secteurs d'enseignement, un seul programme est offert au niveau secondaire. Comme il y a peu d'élèves, il y a très peu d'enseignants.

Cette distribution de l'échantillon selon les secteurs d'enseignement indique une hétérogénéité des profils, mais qui s'apparentent d'assez près avec la population visée. Les sections gris pâle du tableau mettent en évidence la différence de moins de 1,5 % dans la fréquence pour la majorité des secteurs, c'est-à-dire Administration, commerce et informatique, Agriculture et pêches, Alimentation et tourisme, Arts, Bâtiment et travaux publics, Bois et matériaux connexes, Communication et documentation, Cuir, textile et habillement, Fabrication mécanique, Foresterie et papier, Mécanique d'entretien, Mines et travaux de chantier, Soins esthétiques et Transport.

Pour ce qui est des secteurs Électrotechnique, Entretien d'équipement motorisé, Métallurgie et Santé, l'on constate une différence variant de 3 % à 4,73 % dans la fréquence de l'échantillon et celle de la population visée. Les sections blanches du tableau font ressortir ces secteurs d'enseignement.

Dans un autre ordre d'idée, certains secteurs comportent plus d'effectifs que d'autres. C'est le cas pour Administration, commerce et informatique (15,2 %), Entretien d'équipement motorisé (11,1 %), Électrotechnique (9,6 %) et Santé (12,2 %). Ces secteurs de formation attirent davantage d'élèves parce qu'ils offrent de grandes possibilités d'emploi (CSE, 2004). Cela se répercute sur l'effectif des enseignants et à cet égard notre échantillon est représentatif de l'importance de ces secteurs dans l'ensemble de la population d'enseignants en formation professionnelle.

En somme, la campagne d'échantillonnage a permis de questionner des enseignants dans la majorité des secteurs d'enseignement. Pour 14 de ces secteurs d'enseignement, l'échantillon s'apparente d'assez près à la population visée avec une

variation de moins de 1,5 %. Pour 4 secteurs, la variation entre l'échantillon et la population est de l'ordre de 3 % à 4,73 %. Il est permis de penser que l'échantillon est représentatif de la population en ce qui concerne les secteurs d'enseignement.

3.5.2.4 Distribution des sujets selon l'âge

L'âge des sujets s'échelonne de 25 à 65 ans, avec une moyenne de 44,9 ans pour l'ensemble des sujets. Des statistiques ministérielles quant à l'âge de l'ensemble du personnel tant permanent que non permanent ne sont pas disponibles. En 2004-2005 cependant, l'âge moyen du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans le secteur de la formation professionnelle était de 48,8 ans (MELS, 2006, p. 198). Dans l'échantillon, l'âge moyen des sujets qui se classent parmi le personnel enseignant permanent est de 47,7 ans. Une différence de 1,1 an. La figure 3.1 illustre graphiquement la distribution des sujets selon l'âge.

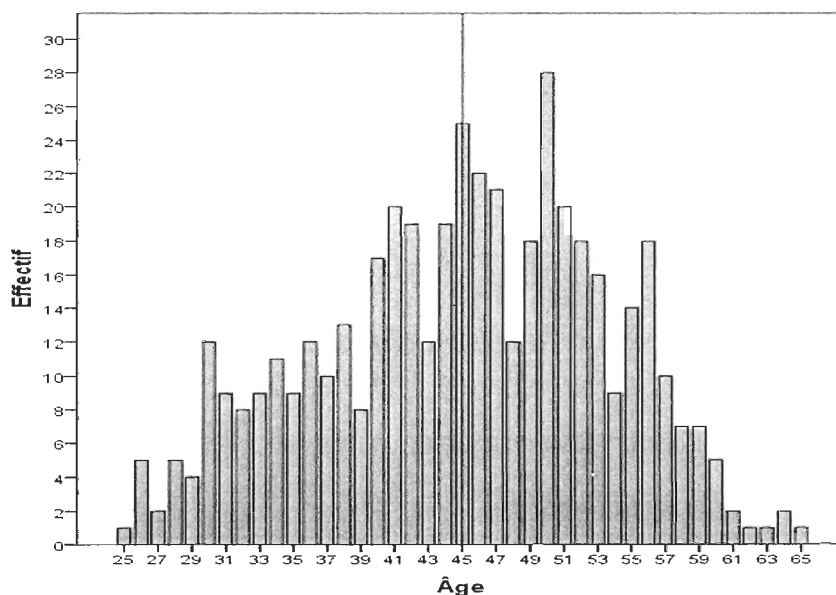


Figure 3.1 : Distribution des sujets selon l'âge

À l'instar de Bouchamma (1999) l'analyse des données quant à l'âge des sujets est faite selon trois catégories. Le tableau 3.7 décrit numériquement la distribution des sujets en fonction des catégories d'âge. La catégorie nommée « Jeune » regroupe 110 sujets de 38 ans et moins (23,5 %). La catégorie identifiée « Moyen » regroupe 175 sujets dont l'âge s'étale de 39 à 48 ans (37,4 %). La catégorie qualifiée « Âge mûr » regroupe 177 sujets de 49 ans et plus (37,8 %). Six personnes n'ont pas indiqué leur âge.

Tableau 3.7
Distribution des sujets selon les catégories d'âge

Catégories d'âge	Effectif	%
Jeune (38 ans et moins)	110	23,5
Moyen (39 à 48 ans)	175	37,4
Âge mûr (49 ans et plus)	177	37,8
Données manquantes	6	1,3
Total	468	100,0

3.5.2.5 Distribution des sujets selon le sexe

En règle générale, les modèles traditionnels relativement au sexe sont respectés : le personnel dans des domaines comme l'alimentation, l'électrotechnique et l'équipement motorisé est à très grande majorité masculin alors qu'en commerce, coiffure ou esthétique les femmes sont majoritaires. Dans l'ensemble de la province de Québec, en 2004-2005 (MELS 2006, p. 183), le personnel enseignant en formation professionnelle des commissions scolaires totalisait 5 220 hommes (59,5 %) et 3 548 femmes (40,5 %). Le tableau 3.8 présente la distribution des sujets en fonction du sexe. Les données démontrent que l'effectif de l'échantillon se présente dans les mêmes proportions que la population visée. L'échantillon se compose de 283 sujets (60,5 %) de sexe masculin et 185 sujets (39,5 %) de sexe féminin. Pour ce qui est de la variable sexe, l'échantillon de notre étude est représentatif de la population totale.

Tableau 3.8
Distribution des sujets selon le sexe

Sexe	Effectif	%
Homme	283	60,5
Femme	185	39,5
Total	468	100,0

3.5.2.6 Distribution des sujets selon la formation en sciences de l'éducation

Le tableau 3.9 présente la distribution de sujets selon la formation en sciences de l'éducation. La ligne « Oui » montre que 358 sujets (76,5 %) ont commencé ou terminé des études en sciences de l'éducation. La ligne « Non » montre que 103 sujets (soit 22,0 %) n'ont pas de formation en sciences de l'éducation. Sept individus n'ont pas répondu. Aucune comparaison n'est possible puisque aucune donnée statistique n'existe à ce sujet.

Tableau 3.9
Distribution des sujets selon la formation en sciences de l'éducation

Formation en sciences de l'éducation	Effectif	%
Oui	358	76,5
Non	103	22,0
Données manquantes	7	1,5
Total	468	100,0

3.5.2.7 Distribution des sujets selon la scolarité

Le niveau de scolarité des sujets a fait l'objet d'un item du questionnaire. La question était posée comme suit : « Veuillez indiquer le plus haut niveau de scolarité complété. ». Les répondants cochaient la case appropriée parmi les choix suivants : DES, DEP, ASP, DEC, Certificat, Baccalauréat, Maîtrise, Doctorat, Autres. La moyenne des années de scolarité des sujets se situe à 14,5 ans. Il n'y a pas de

comparaison possible avec les statistiques rapportées par le MELS puisque la scolarité moyenne reconnue pour le traitement ne concerne que le personnel enseignant permanent des commissions scolaires du secteur secondaire des jeunes et des adultes (17,5 années en 2004-2005) (MELS, 2006, p. 201) sans mention pour la formation professionnelle. Le tableau 3.10 présente la distribution des sujets selon la scolarité.

Tableau 3.10
Distribution des sujets selon la scolarité

Niveau de scolarité	Effectif	%
DES (Diplôme d'études secondaires)	3	0,6
DEP (Diplôme d'études professionnelles)	34	7,3
ASP (Attestation de spécialisation professionnelle)	5	1,1
DEC (Diplôme d'études collégiales)	18	3,8
Certificat	238	50,9
Baccalauréat	161	34,4
Maîtrise	9	1,9
Total	468	100,0

La lecture de ce tableau permet de constater que 3 sujets (0,6 %) possèdent un DES; 34 sujets (7,3 %) possèdent un DEP; 5 sujets (1,1 %) possèdent une ASP; 18 sujets (3,8 %) possèdent un DEC; 238 sujets (50,9 %) possèdent un certificat; 161 sujets (34,4 %) ont un baccalauréat; 9 sujets (1,9 %) possèdent une maîtrise.

Tout comme Bouchamma (1999) l'a fait, l'analyse des données est faite à partir de données regroupées en deux catégories identifiées : « Plus scolarisés » (maîtrise, baccalauréat, certificat) et « Moins scolarisés » (DEC, ASP, DEP, DES). Le tableau 3.11 présente la distribution des sujets selon les catégories de scolarisation. L'analyse de variance est effectuée à partir de ces regroupements.

Tableau 3.11
Distribution des sujets selon les catégories de scolarisation

Catégories de scolarisation	Effectif	%
Plus scolarisés	408	87,18
Moins scolarisés	60	12,82
Total	468	100,00

3.5.2.8 Distribution des sujets selon le perfectionnement

Le tableau 3.12 présente la distribution des sujets selon le perfectionnement. Les sujets ont suivi dans une proportion de 68,4 % un programme de perfectionnement en cours d'emploi alors que 28,8 % n'en ont pas suivi; 13 sujets n'ont pas répondu à cette question. Aucune donnée ministérielle n'existe au sujet du perfectionnement des enseignants en formation professionnelle.

Tableau 3.12
Distribution des sujets selon le perfectionnement

Perfectionnement	Effectif	%
Oui	320	68,4
Non	135	28,8
Données manquantes	13	2,8
Total	468	100,0

3.5.2.9 Distribution des sujets selon le statut d'emploi

En ce qui a trait au statut d'emploi (MELS, 2006, p. 171), le personnel « permanent » comprend les statuts d'emploi qui impliquent une forme de permanence ou qui y conduisent normalement. Les répondants qui ont coché « permanent » à cet item du questionnaire font donc partie du personnel permanent.

Le personnel « non permanent » regroupe les répondants qui ont un contrat de travail à temps partiel ou un contrat non renouvelable tacitement, auxquels on ajoute

le personnel enseignant à la leçon. Les répondants qui ont coché « liste de rappel » ou « à contrat » à cet item du questionnaire font partie de ce groupe.

La catégorie du « personnel d'appoint » est constituée des autres statuts. Dans ce groupe sont classés le personnel suppléant et le personnel enseignant à taux horaire. Les répondants qui ont coché « à taux horaire » à cet item du questionnaire font partie de ce groupe.

Considérant ces regroupements, l'échantillon n'est pas représentatif de la population des enseignants. En effet, l'effectif de l'échantillon démontre une nette sous représentation de la catégorie « personnel d'appoint » par rapport à l'effectif des enseignants en FP des commissions scolaires. Le tableau 3.13 démontre la distribution des sujets selon le statut d'emploi comparée à l'effectif des enseignants en formation professionnelle des commissions scolaires pour l'année 2004-2005 (MELS, 2006, p. 184-186).

Tableau 3.13

Distribution des sujets selon le statut d'emploi comparée à l'effectif des enseignants en FP des commissions scolaires pour l'année 2004-2005

Catégorie de statut d'emploi	Effectif de l'échantillon	%	Effectif des enseignants en FP des commissions scolaires	%
Données manquantes	3			
Permanent	226	48,60	2 562	29,22
Non permanent	206	44,30	2 282	26,03
Personnel d'appoint	33	7,10	3 924	44,75
Total valide	465	100,00	8 768	100,00

Cette situation met en évidence l'une des limites de la méthode de collecte de données utilisée, c'est-à-dire l'échantillonnage de volontaires. En acceptant les

volontaires qui présentaient les caractéristiques recherchées (enseignants en formation professionnelle), toute forme de sélection était évitée. Cependant, il est possible qu'il y ait eu une plus forte proportion d'enseignants permanents et d'enseignants non permanents que d'enseignants de la catégorie « personnel d'appoint » qui ont eu accès au questionnaire. Cela peut en partie s'expliquer par le fait que le personnel permanent et le personnel non permanent sont plus souvent au centre de formation et qu'ils peuvent utiliser le temps prévu dans leurs tâches connexes pour répondre à ce genre de questionnaire (Bérubé, 2005). Les volontaires se distinguent entre autres par leur disponibilité (Giroux et Tremblay, 2002).

Si l'on reconsidère les données en ne conservant que les catégories « personnel permanent » et « personnel non permanent » pour les comparer aux mêmes catégories de l'effectif des enseignants en FP des commissions scolaires (CS) pour l'année 2004-2005, les chiffres sont révélateurs. Le tableau 3.14 présente cette comparaison.

Tableau 3.14

Comparaison des catégories statut d'emploi « permanent » et « non permanent » de l'échantillon aux catégories statut d'emploi « permanent » et « non permanent » de l'effectif des enseignants en FP des CS

Statut d'emploi	Effectif de l'échantillon	%	Effectif des enseignants en FP des CS	%
Permanent	226	52,3	2 562	52,9
Non permanent	206	47,7	2 282	47,1
Total	432	100,0	4 844	100,00

La lecture du tableau permet de constater que dans l'ensemble de la province de Québec, en 2004-2005, le personnel enseignant « permanent » en FP des commissions scolaires soit 2 562 individus (MELS, 2006, p. 184) et le personnel

enseignant « non permanent » soit 2 282 individus (MELS, 2006, p. 185) totalisaient 4 844. Dans cette proportion, 52,9 % des individus sont du personnel permanent et 47,1 % des individus sont du personnel non permanent.

L'échantillon démontre que les sujets dont le statut d'emploi est « permanent » se présentent dans une proportion de 52,3 % et que les sujets dont le statut d'emploi est « non permanent » se présentent dans une proportion de 47,7 %. Quoique cet échantillon ne puisse être qualifié de représentatif de la population totale, il trouve des similitudes avec l'effectif des enseignants des commissions scolaires en ce qui concerne les catégories de statut d'emploi « permanent » et « non permanent ».

Au chapitre de la présentation et analyse des données, sont classés dans la catégorie « Permanent » les enseignants qui ont indiqué une permanence et dans la catégorie « Non permanent » les répondants qui ont coché « liste de rappel », ou « à contrat », ou « à taux horaire » à cet item du questionnaire, ce qui inclut le personnel d'appoint. Le tableau 3.15 montre la distribution des sujets selon les catégories « statut d'emploi » pour les fins d'analyse des données.

Tableau 3.15
Distribution des sujets selon les catégories « statut d'emploi »

Catégories « statut d'emploi »	Effectif	%
Permanent	226	48,3
Non permanent	239	51,1
Données manquantes	3	0,6
Total	468	100,0

Il apparaît que 226 sujets sont permanents, soit 48,3 % et 239 sujets sont non permanents, soit 51,1 %; 3 personnes n'ont pas répondu à la question.

3.5.2.10 Distribution des sujets selon l'expérience professionnelle

Un item du questionnaire concernait l'expérience professionnelle excluant l'expérience de travail acquise dans les milieux industriels et commerciaux. Chez les sujets échantillonnés, les années d'expérience professionnelle s'échelonnent de 1 à 36 ans, la moyenne se situant à 11,66 années. Il n'y a toutefois pas de comparaison possible puisqu'aucune donnée ministérielle n'existe au sujet de l'expérience professionnelle pour la population visée. Cependant, l'expérience moyenne des enseignants reconnue pour le traitement du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans le secteur secondaire des jeunes et des adultes y compris les enseignants de formation professionnelle pour l'année 2004-2005 est de 12,8 années (MELS, 2006, p. 202), une différence de 1,14 an avec l'échantillon. La figure 3.2 présente la distribution des sujets selon l'expérience professionnelle.

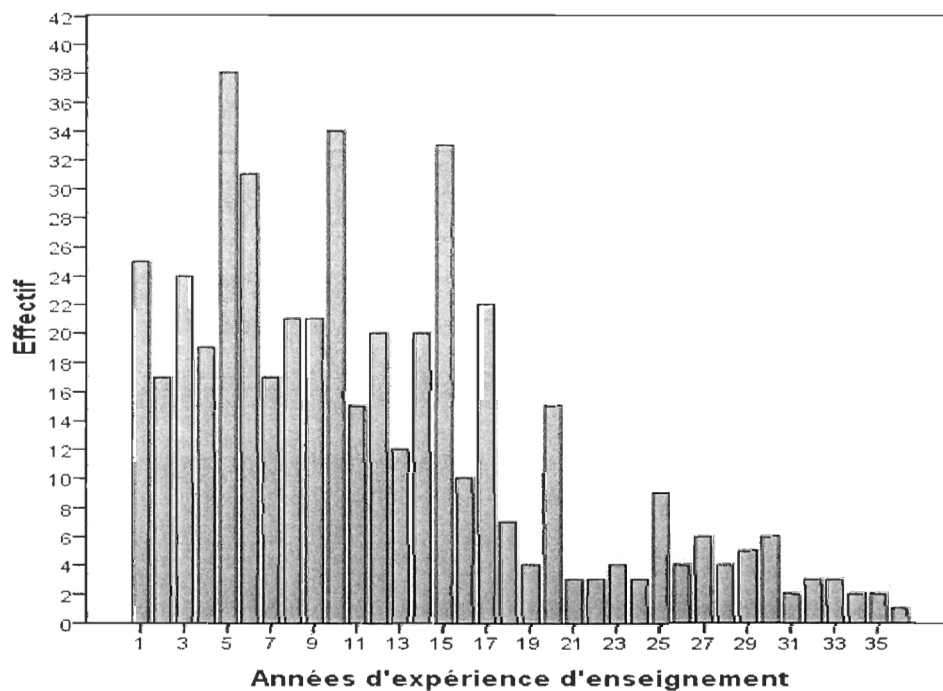


Figure 3.2 : Distribution des sujets selon l'expérience professionnelle

Tout comme Bouchamma (2002), un regroupement a permis d'établir trois catégories : « Expérience limitée », représente l'expérience qui s'échelonne de 1 à 9 ans; « Expérience moyenne », représente l'expérience qui s'étale de 10 à 19 ans; « Grande expérience » représente l'expérience qui va de 20 à 36 ans. Le tableau 3.16 présente la distribution des sujets en fonction de ces catégories. Ainsi, 213 répondants (45,51 %) disent posséder une expérience limitée; 177 répondants (37,82 %) disent avoir une expérience moyenne; 75 répondants (16,03 %) possèdent une grande expérience; 3 répondants n'ont rien indiqué.

Tableau 3.16
Distribution des sujets selon les catégories d'expérience professionnelle

Catégories d'expérience professionnelle	Effectif	%
Expérience limitée (1 à 9 ans)	213	45,51
Expérience moyenne (10 à 19 ans)	177	37,82
Grande expérience (20 à 36 ans)	75	16,03
Données manquantes	3	0,64
Total	468	100,00

3.5.2.11 Distribution des sujets selon le sentiment d'efficacité professionnelle

Le tableau 3.17 présente la distribution des sujets selon le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) : faible, moyen ou fort.

Tableau 3.17
Distribution des sujets selon le sentiment d'efficacité professionnelle

Sentiment d'efficacité professionnelle (SEP)	Effectif	%
Faible SEP	142	30,34
Moyen SEP	135	28,85
Fort SEP	191	40,81
Total	468	100,00

Il y a 142 sujets, soit 30,34 % qui présentent un faible SEP, 135 sujets, soit 28,85 % qui démontrent un moyen SEP et 191 sujets, soit 40,81 % qui possèdent un fort SEP.

3.5.2.12 Récapitulatif de la notion de représentativité

Le tableau 3.18 présente un récapitulatif de la notion de représentativité. L'on constate que l'échantillon représente bien la population visée en ce qui concerne le secteur d'enseignement, l'âge du personnel permanent, le *sexe*, et le *statut d'emploi* du personnel permanent et non permanent. L'échantillon n'est pas représentatif de la catégorie « personnel d'appoint » qui est la catégorie numériquement la plus importante de l'effectif des enseignants en FP des commissions scolaires. De plus, la notion de représentativité ne s'applique pas à l'âge du personnel non permanent, à la *formation en sciences de l'éducation*, à la *scolarité* et à l'*expérience professionnelle* puisque ces caractéristiques sont sans comparaison possible avec les statistiques du MELS.

Tableau 3.18
Récapitulatif de la notion de représentativité de l'échantillon

Caractéristiques	Représentativité de l'échantillon	Non représentativité de l'échantillon	Sans comparaison
Secteur d'enseignement	✓		
Âge :			
permanent	✓		
non permanent			✓
Sexe	✓		
Formation en sciences de l'éducation			✓
Scolarité			✓
Statut d'emploi :			
permanent	✓		
non permanent	✓		
personnel d'appoint		✓	
Expérience professionnelle			✓

3.6 Limites méthodologiques

Les principales limites méthodologiques reposent sur l'échantillon et sur les données recueillies au moyen de l'instrument de mesure. Il faut donc parler des limites provenant de l'échantillon et des limites occasionnées par le questionnaire lui-même.

3.6.1 Limites occasionnées par l'échantillon

Il est avantageux d'avoir recours à des échantillons dans le cadre de recherche exploratoire portant sur des thèmes considérés comme difficile à aborder (Lemieux et autres, 1991). Le principal désavantage des échantillons non probabilistes constitués de volontaires est qu'il est difficile de généraliser les résultats obtenus à la population visée d'où l'échantillon est tiré. S'il est vrai que l'échantillon s'apparente d'assez près à la population en ce qui a trait à certaines caractéristiques telles que secteurs d'enseignement, sexe, âge des sujets permanents et le statut d'emploi des sujets permanents et non permanents, il présente nécessairement des différences quant au personnel d'appoint. Il n'est pas non plus représentatif de toutes les régions et de tous les centres de formation pris individuellement. Pour certaines caractéristiques, il n'y a pas de comparaison possible puisqu'aucune donnée comparable n'est disponible. Il ne sera donc pas possible de généraliser les résultats à toutes les dimensions de l'échantillon.

3.6.2 Limites occasionnées par le questionnaire

Le psychologue professionnel se base sur des procédures bien définies pour interpréter des réponses à des situations particulières. Le profane interprète les situations en fonction de lui-même, par rapport à ses propres règles de conduite et ses raisons d'agir. Il tend à juger comme appropriées les réponses semblables à sa propre conception des choses et comme étant peu communes et inappropriées celles qui

différent de ses propres schèmes de penser (Ross, Greene et House, 1976). Cela donne lieu à des sources d'erreurs.

Une source d'erreur dans une recherche peut découler des attitudes individuelles, le répondant biaisant volontairement ses réponses en fonction de certains facteurs personnels comme un sentiment d'invasion dans sa vie professionnelle, fatigue, manque de temps ou tendance naturelle à donner des réponses socialement acceptables. Plusieurs types de biais ou sources d'erreurs peuvent influencer les réponses fournies par les répondants lors de passation de questionnaire de ce genre et pourraient contenir un aspect limitatif quant à l'interprétation des données recueillies (Bouchamma, 2002). En effet, les enseignants questionnés peuvent avoir un raisonnement biaisé par leur propre personnalité. Les chercheurs ont identifié des types de biais ou sources d'erreur lorsque l'on parle d'attributions causales. Six biais ont été retenus dans cette étude :

1. L'erreur fondamentale est la propension naturelle des individus à inférer des causalités internes plutôt qu'externes (Heider, 1958; Ross, 1977). Ross, Greene et House (1976) ont démontré l'existence généralisée du phénomène de l'erreur fondamentale. Pour un enseignant voulant expliquer l'échec de son élève, la recherche de causes internes pourrait se traduire ainsi : il est nerveux, il n'a pas assez étudié ou n'est pas assez intelligent. Parmi les causes externes peuvent se trouver l'alcoolisme des parents ou le fait qu'ils soient au chômage. L'erreur fondamentale consiste à surestimer les facteurs internes, à penser que les gens sont responsables de ce qu'ils font et de leur sort (Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994), que l'élève serait le seul responsable de ce qui lui arrive, réussite comme échec.

2. Le type de question posée peut influencer les réponses fournies par les répondants, d'une part. D'autre part, des questions imprécises ou mal formulées peuvent donner lieu à des interprétations différentes chez les répondants ou à des réponses floues. De plus, selon Deschamps et Clémence (1990), les questions dont les

réponses s'expriment au moyen d'une échelle ordinale (l'item 19 et l'item 22), forcent le sujet à répondre en se positionnant à un endroit de l'échelle sans moduler sa pensée ou sans pouvoir faire des distinctions dans le processus d'attribution des causes. Deschamps et Clémence (1990) mentionnent que les attributions à la personne incluent également des explications en termes d'humeur, d'état physiologique, de trait de personnalité, de statut social.

3. La notion de biais de complaisance ou *self-serving bias* a été établie par Miller et Ross (1975). Cette notion concerne la tendance des gens à s'attribuer la causalité de leur réussite (causes internes) et à attribuer les échecs à des causes externes afin de maintenir une image positive de soi, donc la préservation de l'estime de soi (Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994) au détriment même de la prise en compte objective de la réalité. Les gens s'attendent à réussir ce qu'ils entreprennent. En contexte scolaire, pour l'enseignant, l'événement attendu est le succès de l'élève : l'élève réussit grâce l'enseignement (cause interne à l'enseignant). L'événement inattendu est l'échec de l'élève : l'échec est dû à l'élève (cause externe à l'enseignant).

4. Le biais d'humilité serait l'inverse du biais de complaisance. L'enseignant attribue le succès de l'élève à des causes internes à l'élève : l'élève est la source de son succès. Lorsque l'élève ne réussit pas, le biais d'humilité est de penser que l'échec est alors imputable à l'enseignant. Berger (1976) mentionne que les enseignants, partiellement du moins, vont jusqu'à attribuer les carences de leurs élèves à leurs propres défaillances.

5. La position acteur / observateur est la position qu'occupe un individu dans un événement donné, car l'individu tente d'expliquer ce qui lui arrive (position d'acteur) et ce qui arrive aux autres (position d'observateur). Selon Jones et Nisbett (1972), acteur et observateur ne disposent pas de la même quantité d'informations. L'acteur a plus d'informations sur la situation motivant son action que n'en a

l'observateur et tente continuellement de s'ajuster aux changements de son environnement. Il perçoit ses propres comportements comme une réponse à la situation; son activité cognitive est constamment orientée vers des attributions causales externes. Au contraire, l'observateur se concentre surtout sur l'acteur qu'il voit agir. Certains aspects qui poussent l'acteur à agir peuvent ne jamais être remarqués par l'observateur. Celui-ci a tendance à attribuer les comportements de l'acteur à ses dispositions personnelles et le considérer comme responsable de ses comportements. La question est de savoir comment l'enseignant dans une position d'observateur et à partir des informations dont il dispose, infère-t-il au sujet de l'élève qui est dans la position d'acteur d'autres informations sur ce qu'il ne sait pas (les causes du succès ou de l'échec).

6. L'effet de polydoxie est la coexistence de plusieurs conceptions de causes d'échecs qui émergent selon les situations dans lesquelles l'enseignant les fait surgir (Bouchamma, 2002). Selon Gaffé (2004), le phénomène de polydoxie se produit lorsque les sujets possèdent, à l'égard d'un même objet, divers types de croyances qu'ils mobilisent en fonction de l'identité sociale activée par le contexte d'interaction.

Une autre source d'erreur concerne les caractéristiques personnelles de chaque individu de l'échantillon. Pour ce qui est du sentiment d'efficacité personnelle, les individus déprimés se caractérisent généralement par une évaluation réaliste de leur compétence sociale, tandis que les non déprimés se considèrent comme plus habiles qu'ils ne le sont (Bandura, 1993). D'autres biais existent en ce qui concerne l'apprentissage. Ceux qui sont mentionnés sont liés à la relation enseignement-apprentissage.

Enfin, dans le cas de données manquantes, pour l'item 19, la cote « Plus ou moins d'influence » a été attribuée; pour l'item 22, la cote « Incertain » a été attribuée. Il a donc fallu en tenir compte dans l'analyse des données.

3.7 Plan d'analyse des données

Dans le processus d'enseignement – apprentissage, l'analyse des modèles théoriques au chapitre du cadre conceptuel a permis de présenter à la figure 2.2, le modèle proposé par Bouchamma (2002) et de le retenir pour les fins de cette recherche. Ce modèle théorique du processus des attributions que fait l'enseignant à l'égard de la réussite et de l'échec est une approche systémique qui met en relation les différentes variables. La démarche d'analyse des données s'appuie donc sur ce modèle théorique. Le plan d'analyse se présente comme suit :

3.7.1 Détermination et description des causes attribuées à la réussite

- Attributions de réussite liées à l'*élève* : facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique, facteurs et comportements liés au domaine cognitif, facteurs et comportements liés à la gestion.
- Attributions de réussite liées à la *société*.
- Attributions de réussite liées à l'*école*.
- Attributions de réussite liées à l'*enseignant*.

3.7.2 Détermination et description des causes attribuées à l'échec

- Attributions d'échec liées à l'*élève* : facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique, facteurs et comportements liés au domaine cognitif, facteurs et comportements liés à la gestion.
- Attributions d'échec liées à la *société*.
- Attributions d'échec liées à l'*école*.
- Attributions d'échec liées à l'*enseignant*.

3.7.3 Analyse comparative des attributions liées à la réussite et des attributions liées à l'échec

3.7.4 Analyse des variables dépendantes enseignant, élève, école et société ainsi que vérification de l'existence d'un lien entre ces variables

- *Enseignant - élève, enseignant - école, enseignant - société, élève - école, élève - société, école - société.*

3.7.5 Analyse des variables dépendantes enseignant, élève, école et société en fonction des variables indépendantes

- *Âge, sexe, formation en sciences de l'éducation, scolarité, perfectionnement, statut d'emploi, expérience professionnelle, sentiment d'efficacité professionnelle.*

3.7.6 Moyens de lutter contre l'échec

- Solutions *école* : *école* sur *élève*, *école* sur elle-même, *école* sur et avec la famille ainsi que *école* sur l'enseignant.
- Solutions *enseignant* : *enseignant* sur l'*élève* et *enseignant* sur ses pratiques pédagogiques.
- Solutions *élève*.
- Solutions *société*.

Il est d'usage, en analyse statistique, d'utiliser différents niveaux de signification des résultats et de les exprimer par des astérisques. Dans cette étude, une valeur de $p < 0,001$ est identifiée par ***, une valeur de $p < 0,01$ est identifiée par ** et une valeur de $p < 0,05$ est identifiée par *.

En sciences humaines, il est normalement convenu d'accepter un résultat statistiquement significatif ($p < 0,05$) comme un fait véritable plutôt qu'un fait attribuable à une variation d'échantillonnage.

3.8 En résumé

Une étude exploratoire comportant une approche quantitative de nature corrélative a été retenue. Le questionnaire est l'instrument de mesure utilisé pour recueillir les données.

Population : N = tous les enseignants de la formation professionnelle.

Unité statistique : n = un enseignant en formation professionnelle.

Taille de l'échantillon : $n = 468$, (5,3 % de la population visée).

L'échantillon se compose de 283 hommes et 185 femmes dont la moyenne d'âge, dans l'ensemble, est de 44,9 ans; 48,3 % d'entre eux sont permanents. Il y a 76,5 % des sujets qui ont suivi une formation en sciences de l'éducation et 68,4 % des sujets qui ont suivi du perfectionnement. Les plus scolarisés représentent 87,18 % et 45,51 % présentent une expérience limitée, 37,82 % une expérience moyenne et 16,03 % une grande expérience professionnelle.

Les quatre variables dépendantes de l'étude sont : type d'attributions d'échec *enseignant*, type d'attributions d'échec *élève*, type d'attributions d'échec *école* et type d'attributions d'échec *société*. Les huit variables indépendantes de l'étude sont : *âge*, *sexe*, *formation en sciences de l'éducation*, *scolarité*, *perfectionnement*, *statut d'emploi*, *expérience professionnelle* et *sentiment d'efficacité professionnelle*.

Il y a représentativité de l'échantillon quant à la moyenne d'âge des sujets permanents, le sexe des sujets et le statut d'emploi des sujets permanents et non permanents. Il y a non représentativité quant au personnel d'appoint. Il n'y a pas de comparaison possible de la représentativité en ce qui concerne la moyenne d'âge des sujets non permanents, la formation en sciences de l'éducation, la scolarité et l'expérience professionnelle.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

4.0 Introduction

Cette étude s'est appliquée, dans les chapitres précédents, à préciser la problématique du rendement scolaire au niveau secondaire d'enseignement, à élaborer un cadre conceptuel à partir duquel le modèle théorique d'analyse a été retenu et à préciser la méthodologie envisagée pour mener la recherche. Le présent chapitre présente les données recueillies et en fait l'analyse. Pour faciliter leur traitement, les données ont été saisies dans un chiffrier électronique et traitées par le logiciel statistique SPSS. Les tests statistiques effectués avec ce logiciel visent à donner un sens aux données recueillies.

Le chapitre IV se divise en sept parties. La première partie se centre sur la détermination et la description des causes de réussite telles que formulées par les enseignants en formation professionnelle. La deuxième partie se consacre à la détermination et à la description des causes d'échec telles que formulées par les enseignants en formation professionnelle. La troisième partie analyse les causes de réussite et les causes d'échec en comparant les résultats obtenus pour chacun des types de causes. La quatrième partie procède, au moyen d'un test *t*, à l'analyse des variables dépendantes, c'est-à-dire les types d'attributions d'échec *enseignant*, *élève*, *école* et *société* et les compare entre eux. La cinquième partie procède, au moyen de tests UNIANOVA, à une analyse de la variance des moyennes des variables

dépendantes en fonction des variables indépendantes : *âge, sexe, formation en sciences de l'éducation, scolarité, perfectionnement, statut d'emploi, expérience professionnelle* et *sentiment d'efficacité professionnelle*. La sixième partie présente les moyens formulés par les enseignants pour lutter contre l'échec scolaire. La dernière partie fait état des résultats saillants.

4.1 Détermination et description des causes attribuées à la réussite scolaire

Le premier sous-objectif de la recherche est la détermination des causes de réussite telles que formulées par les enseignants en formation professionnelle. L'item 17 de la deuxième section du questionnaire est utile pour déterminer les causes de réussite des élèves. Cette question ouverte demandait aux enseignants de nommer cinq causes de réussite des élèves, en considérant, comme un groupe unique, trois élèves qui ont eu de bonnes performances dans leurs modules. Les sujets répondaient par un mot ou un groupe de mots.

La compilation des inscriptions s'est effectuée selon une catégorisation établie par Bouchamma (1999) à partir de la cueillette de données effectuée auprès des enseignants du collégial. Cette catégorisation se base sur les variables de processus du cadre théorique (explications de la réussite) : *élève, société, école* et *enseignant*. Dans cette portion du chapitre, ces causes sont appelées attributions de réussite.

L'analyse détaillée a permis de dénombrer 2 191 inscriptions. C'est moins que prévu puisque les 468 sujets de l'échantillon n'ont pas tous donné cinq causes de réussite; quelques uns en ont donné quatre, d'autres, trois. Le tableau 4.1 présente les attributions de réussite formulées par les enseignants de la formation professionnelle, exprimées en nombre d'inscriptions et en pourcentage. Chacun des types d'attributions est analysé en détail dans les paragraphes 4.1.1 à 4.1.4.

Tableau 4.1
Attributions de réussite telles que formulées par les enseignants
de la FP, exprimées en nombre d'inscriptions et en %

Types d'attributions de réussite	Nombre d'inscriptions	%
Attributions de réussite liées à l'élève	2 109	96,25
Facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique (544 inscriptions)		
Facteurs et comportements liés au domaine cognitif (540 inscriptions)		
Facteurs et comportements liés à la gestion (1 025 inscriptions)		
Attributions de réussite liées à la société	37	1,69
Attributions de réussite liées à l'école	17	0,78
Attributions de réussite liées à l'enseignant	28	1,28
Total	2 191	100,00

4.1.1 Attributions de réussite liées à l'élève

Le type d'attributions de réussite liées à l'élève se subdivise en trois. La première subdivision concerne les facteurs et comportements du domaine affectif et physique et totalise 544 inscriptions. Ce sont par exemple : l'attitude, l'autonomie, l'estime de soi, le goût de réussir, l'intégration sociale, la motivation, la responsabilité, la santé, la propreté et la gestion du stress. Deux facteurs non mentionnés par Bouchamma (1999), mais déterminés pour la FP s'ajoutent : la dextérité et la sobriété. Le tableau H.1 de l'annexe H présente les attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique.

La deuxième subdivision des attributions de réussite liées à l'élève est relative aux facteurs et comportements du domaine cognitif et compte 540 inscriptions. Ce sont les capacités intellectuelles, la compréhension, la curiosité, la facilité

d'apprentissage, le bon français, l'intérêt, l'investissement, la métacognition et l'acquisition des préalables. Deux facteurs non mentionnés par (Bouchamma, 1999) ont été déterminés par les enseignants en FP : l'expérience et la mémoire. Le tableau H.2 de l'annexe H présente les attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine cognitif.

La troisième subdivision des attributions de réussite liées à l'élève a trait aux facteurs et comportements liés à la gestion et comporte 1 025 inscriptions. Ces facteurs et comportements sont l'assiduité, l'attention, la communication, la détermination, la discipline, l'équilibre entre travail et étude, la réalisation d'exercices supplémentaires, la gestion du temps, l'établissement de liens entre les notions, les méthodes de travail, les notes de cours, la participation, la préparation aux examens et l'étude. Pour la FP, la persévérance s'est ajoutée à la liste de Bouchamma (1999). Le tableau H.3 de l'annexe H présente les attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés à la gestion.

Ainsi, les inscriptions concernant les attributions de réussite liées à l'élève s'élèvent à 2 109 et représentent 96,25 % du total des inscriptions.

4.1.2 Attributions de réussite liées à la société

Le type d'attributions de réussite liées à la société compte 37 inscriptions, soit 1,69 %. Ce sont : le capital culturel familial, le capital économique familial, l'encadrement familial et l'influence des pairs. Le tableau H.4 de l'annexe H fait voir les attributions de réussite liées à la société.

4.1.3 Attributions de réussite liées à l'école

Le type d'attributions de réussite liées à l'école compte 17 inscriptions, soit 0,78 %. Ce type regroupe des attributions comme l'effet de groupe, le caractère obligatoire du cours et l'orientation. Les enseignants en FP ont, de plus, mentionné

l'environnement scolaire comme attributions de réussite liées à l'école. Le tableau H.5 de l'annexe H, montre le détail des attributions de réussite liées à l'école.

4.1.4 Attributions de réussite liées à l'enseignant

Le type d'attributions de réussite liées à l'enseignant compte 28 inscriptions, soit 1,28 %. Ces attributions sont le fait d'être un bon enseignant, la relation maître – élèves, les méthodes d'enseignement et l'encadrement des élèves fait par l'enseignant. Le tableau H.6 de l'annexe H montre les attributions de réussite liées à l'enseignant.

4.2 Détermination et description des causes attribuées à l'échec scolaire

Le deuxième sous-objectif de cette étude est la détermination des causes d'échec telles que formulées par les enseignants en formation professionnelle. Tout comme l'item 17, l'item 18 de la deuxième section du questionnaire était une question ouverte; elle visait à déterminer les causes d'échec. L'on demandait aux enseignants de nommer cinq causes d'échec des élèves, en considérant, comme un groupe unique, trois élèves qui ont eu de faibles performances dans leurs modules. Les sujets répondaient par un mot ou un groupe de mots. L'analyse détaillée a permis de dénombrer 2 129 inscriptions. Ici encore, les enseignants n'ont pas tous donné cinq causes d'échec. L'on retrouve une différence de 62 inscriptions en moins pour les attributions d'échec que pour les attributions de réussite.

Tout comme pour les causes liées à la réussite, la compilation des causes liées à l'échec s'est effectuée selon une catégorisation établie par Bouchamma (1999) à partir de la cueillette de données effectuée auprès des enseignants du collégial. Cette catégorisation se base sur les variables de processus du cadre théorique (explications de l'échec) : *élève, société, école et enseignant*. Dans cette portion du chapitre, ces causes sont appelées attributions d'échec.

Le tableau 4.2 présente les attributions d'échec formulées par les enseignants de la formation professionnelle, exprimées en nombre d'inscriptions et en pourcentage. Chacun des types d'attributions d'échec est analysé en détail dans les paragraphes 4.2.1 à 4.2.4.

Tableau 4.2
Attributions d'échec formulées par les enseignants de la
FP, exprimées en nombre d'inscriptions et en %

Types d'attributions d'échec	Nombre d'inscriptions	%
Attributions liées à l'élève	1 945	91,35
Facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique (503 inscriptions)		
Facteurs et comportements liés au domaine cognitif (548 inscriptions)		
Facteurs et comportements liés à la gestion (894 inscriptions)		
Attributions liées à la société	120	5,64
Attributions liées à l'école	54	2,54
Attributions liées à l'enseignant	10	0,47
Total	2 129	100,00

4.2.1 Attributions d'échec liées à l'élève

Le type d'attributions d'échec liées à l'élève se subdivise en trois. La première subdivision qui regroupe 503 inscriptions concerne les facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique. Ce sont les attitudes négatives, le manque d'autonomie, d'estime de soi, de maturité, de sens des responsabilités, l'esprit fermé, une faible intégration sociale, une mauvaise santé physique et psychologique ainsi qu'un niveau élevé de stress. Deux facteurs non mentionnés par Bouchamma (1999) s'ajoutent à ce type d'attributions : le manque de dextérité et la toxicomanie. Le

tableau I.1 de l'annexe I présente les attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique.

La deuxième subdivision des attributions d'échec liées à l'élève est relative aux facteurs et comportements du domaine cognitif et compte 548 inscriptions. Ces attributions d'échec sont libellées comme suit : les faibles capacités intellectuelles, le manque de compréhension et de curiosité intellectuelle, les difficultés d'apprentissage, le manque d'intérêt, d'investissement, de jugement et de mémoire, les difficultés avec la langue d'apprentissage ainsi que des préalables non acquis. Un facteur non mentionné par les enseignants du collégial a été déterminé par les enseignants de la formation professionnelle : aucune expérience de travail. Le tableau I.2 de l'annexe I, présente les attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine cognitif.

La troisième subdivision a trait aux facteurs et comportements liés à la gestion et comporte 894 inscriptions. Ces facteurs et comportements sont l'absentéisme, le manque de concentration, de détermination, de discipline, d'effort, d'étude, de persévérance et de participation au cours, le travail rémunéré à l'extérieur pour plus de 15 heures par semaine, l'esprit fermé à la critique, la mauvaise gestion du temps, la difficulté d'établir des liens avec d'autres notions, les mauvaises méthodes de travail, la passivité, le manque de préparation aux examens ainsi que le rejet du blâme sur les autres. Le tableau I.3 de l'annexe I montre les attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés à la gestion.

Ainsi, les inscriptions concernant les attributions d'échec liées à l'élève totalisent 1 945 inscriptions, ce qui représente 91,35 %.

4.2.2 Attributions d'échec liées à la société

Le type d'attributions d'échec liées à la société compte 120 inscriptions, soit 5,64 %. Ces attributions s'expriment comme suit : le milieu familial en tant que tel,

l'influence des pairs, le faible capital économique de la famille et l'appartenance sexuelle de l'élève au sens où la virilité des garçons dévalorise les connaissances. Le tableau I.4 de l'annexe I fait voir les attributions d'échec liées à la société.

4.2.3 Attributions d'échec liées à l'école

Le type d'attributions d'échec liées à l'école compte à 54 inscriptions, soit 2,54 %. Ce type regroupe des attributions comme l'effet de groupe, la mauvaise orientation de l'élève quant au choix du programme d'études et les programmes trop chargés. Deux attributions liées à l'école non mentionnées par Bouchamma (1999), mais déterminées par les enseignants de la FP s'ajoutent : les mesures disciplinaires prises à l'égard de l'élève et l'environnement scolaire. Le tableau I.5 de l'annexe I, présente les attributions d'échec liées à l'école.

4.2.4 Attributions d'échec liées à l'enseignant

Le type d'attributions d'échec liées à l'enseignant compte 10 inscriptions, soit 0,47 %. Ces attributions sont : le manque de compétence pédagogique, le manque de motivation de la part de l'enseignant, les mauvaises relations maître – élèves et le manque d'encadrement de l'enseignant vis-à-vis l'élève. Le tableau I.6 de l'annexe I regroupe les attributions d'échec liées à l'enseignant.

4.3 Analyse comparative des attributions liées à la réussite et des attributions liées à l'échec

Le troisième sous-objectif de cette étude est l'analyse comparative des attributions de réussite et des attributions d'échec. L'histogramme de la figure 4.1 présente la distribution, en pourcentage, des attributions de réussite et des attributions d'échec par type d'attributions *élève, société, école et enseignant*.

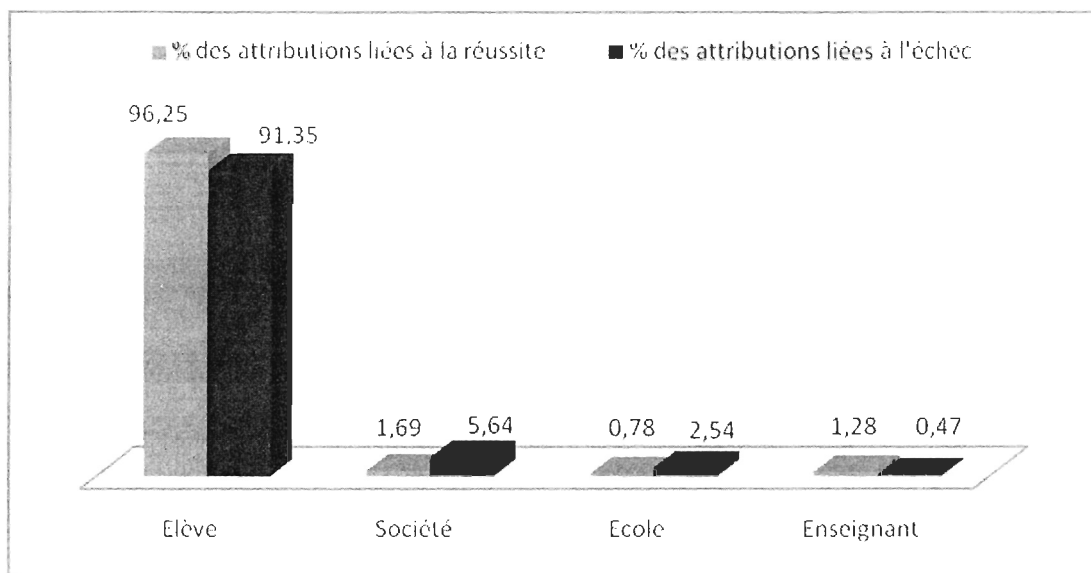


Figure 4.1 : Distribution en % des attributions de réussite et des attributions d'échec par type d'attributions *élève, société, école* et *enseignant*

4.3.1 Comparaison de la distribution des types d'attributions de réussite à la distribution des types d'attributions d'échec

Afin de comparer la distribution des types d'attributions de réussite à la distribution des types d'attributions d'échec, un test de *khi carré* (χ^2) est appliqué. Le tableau 4.3 présente la distribution des inscriptions par type d'attributions de réussite et par type d'attributions d'échec.

Dans ce tableau les nombres théoriques des types d'attributions ont été calculés en prenant pour hypothèse qu'il n'y a pas de différence entre la distribution observée des types d'attributions de réussite et la distribution observée des types d'attributions d'échec.

Tableau 4.3
Distribution des inscriptions par type d'attributions
de réussite et par type d'attributions d'échec

Types d'attributions	Réussite		Échec		Total	
	Nombres observés	<i>Nombres théoriques</i>	Nombres observés	<i>Nombres théoriques</i>	Nombres observés	<i>Nombres théoriques</i>
Élève	2 109		1 945		4 054	
		<i>2 056,09</i>		<i>1 997,91</i>		<i>4 054</i>
Société	37		120		157	
		<i>79,63</i>		<i>77,37</i>		<i>157</i>
École	17		54		71	
		<i>36,01</i>		<i>34,99</i>		<i>71</i>
Enseignant	28		10		38	
		<i>19,27</i>		<i>18,73</i>		<i>38</i>
Total	2 191		2 129		4 320	
		<i>2 191</i>		<i>2 129</i>		<i>4 320</i>

L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux distributions testées ($\chi^2 = 77,45$, $dl = 3$ et $p < 0,05$). Il est permis d'affirmer que la distribution des types d'attributions de réussite n'est pas semblable à celle des types d'attributions d'échec.

4.3.2 Comparaison des types d'attributions de réussite aux types d'attributions d'échec

Le test de l'écart-réduit (*cote z*) est utilisé pour effectuer la comparaison des types d'attributions de réussite aux types d'attributions d'échec, en prenant pour hypothèse qu'il n'y a pas de différence significative entre les attributions de réussite et les attributions d'échec à l'intérieur de chaque type d'attributions. Le tableau 4.4 présente la comparaison des pourcentages observés des attributions de réussite et des attributions d'échec par type d'attributions, valeur calculée de l'écart-réduit (*cote z*).

Tableau 4.4

Comparaison des pourcentages observés des attributions de réussite et des attributions d'échec par type d'attributions, valeur calculée de l'écart-réduit

Types d'attributions	Attributions de réussite (en %)	Attributions d'échec (en %)	Valeur calculée écart-réduit (cote z)	Valeur de p
Élève	96,25	91,35	7,70	$p < 0,05^*$
Société	1,69	5,64	6,93	$p < 0,05^*$
École	0,78	2,54	4,55	$p < 0,05^*$
Enseignant	1,28	0,47	2,84	$p < 0,05^*$

L'analyse statistique des données indique une différence significative ($p < 0,05$) entre les causes de réussite et les causes d'échec pour chacun des types d'attributions. Il est permis d'affirmer que, selon l'opinion des enseignants, l'élève est davantage responsable de sa réussite que de son échec. La société est davantage responsable de l'échec de l'élève que de sa réussite. L'école est davantage responsable de l'échec de l'élève que de sa réussite. L'enseignant est davantage responsable de la réussite de l'élève que de son échec.

4.4 Analyse des variables dépendantes

Le quatrième sous-objectif de la recherche permet de pousser plus loin l'analyse des types d'attributions (*enseignant, élève, école et société*) que les enseignants en formation professionnelle font à l'égard de l'échec des élèves. L'item 19 du questionnaire présente une série de 28 facteurs susceptibles d'expliquer l'échec des élèves. Pour chaque facteur, le répondant devait dire l'influence que celui-ci peut avoir en général sur l'échec en se positionnant sur une échelle ordinaire allant de 1 = Très grande influence à 5 = Aucune influence. Le calcul de la moyenne de chaque facteur donne un résultat entre 1 et 5. Plus la moyenne obtenue se rapproche de 1, plus ce facteur exerce de l'influence. À l'inverse, plus la moyenne

obtenue est proche de 5, moins ce facteur a de l'influence. La figure 4.2 présente la distribution des moyennes obtenues pour chacun des 28 facteurs d'attributions d'échec. Les facteurs sont numérotés de 1 à 28 selon l'ordre de présentation dans le questionnaire.

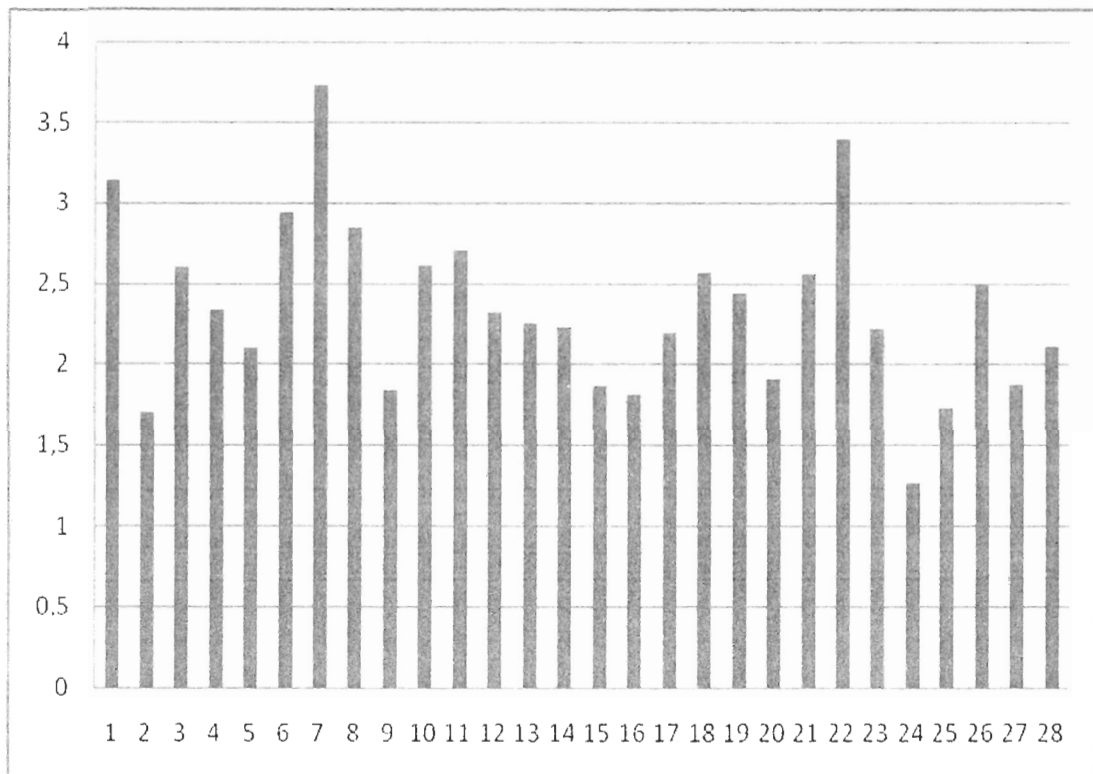


Figure 4.2 : Distribution des moyennes obtenues pour chacun des 28 facteurs d'attributions d'échec

Ces 28 facteurs se regroupent sous les quatre types d'attributions d'échec *enseignant, élève, école* et *société* (Bouchamma, 1999) à raison de 7 facteurs par type d'attributions. Ils sont présentés aux paragraphes 4.4.1 à 4.4.4.

4.4.1 Enseignant

La figure 4.3 affiche la moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *enseignant*. Les 7 facteurs concernant l'*enseignant* sont ses caractéristiques personnelles comme chaleureux / distant, humoriste, etc. (facteur 5), la connaissance de la matière (facteur 9), la compétence pédagogique (facteur 16), l'évaluation en aide à l'apprentissage (facteur 14), le temps accordé aux élèves en dehors des heures de classe pour la récupération par exemple (facteur 21), la clarté de l'enseignement (facteur 25) et la qualité des relations enseignant – élèves (facteur 27). À partir de la moyenne de chaque facteur, on obtient la moyenne globale 2,03 pour le type d'attributions *enseignant*.

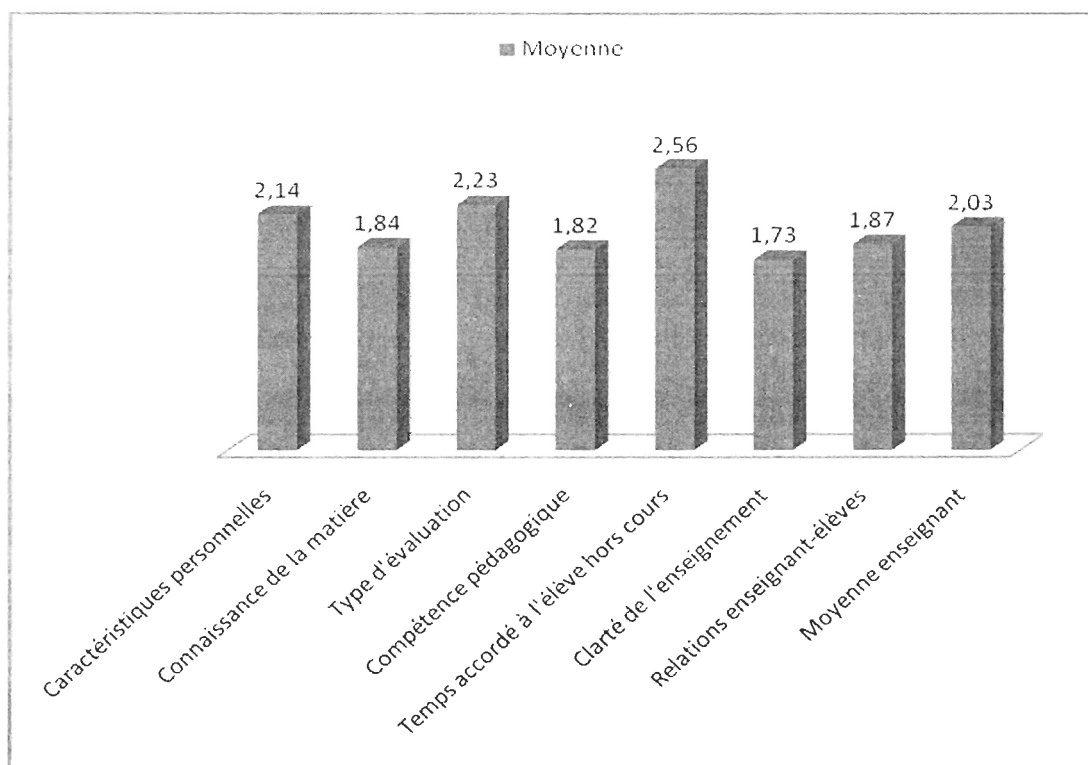


Figure 4.3 : Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *enseignant*

4.4.2 Élève

La figure 4.4 affiche la moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *élève*. Les 7 facteurs qui concernent l'*élève* sont le temps que l'élève consacre aux études (facteur 2), son âge (facteur 11), ses capacités intellectuelles (facteur 15), ses aspirations scolaires (facteur 20), les expériences scolaires antérieures de l'élève en termes de réussite / échec (facteur 23), sa motivation (facteur 24) et les changements psychosociaux que vit l'élève à l'étape d'être un jeune adulte ou au moment de la redéfinition de son projet de vie (facteur 28). À partir de la moyenne de chaque facteur, on obtient la moyenne globale 1,97 pour le type d'attributions *élève*.

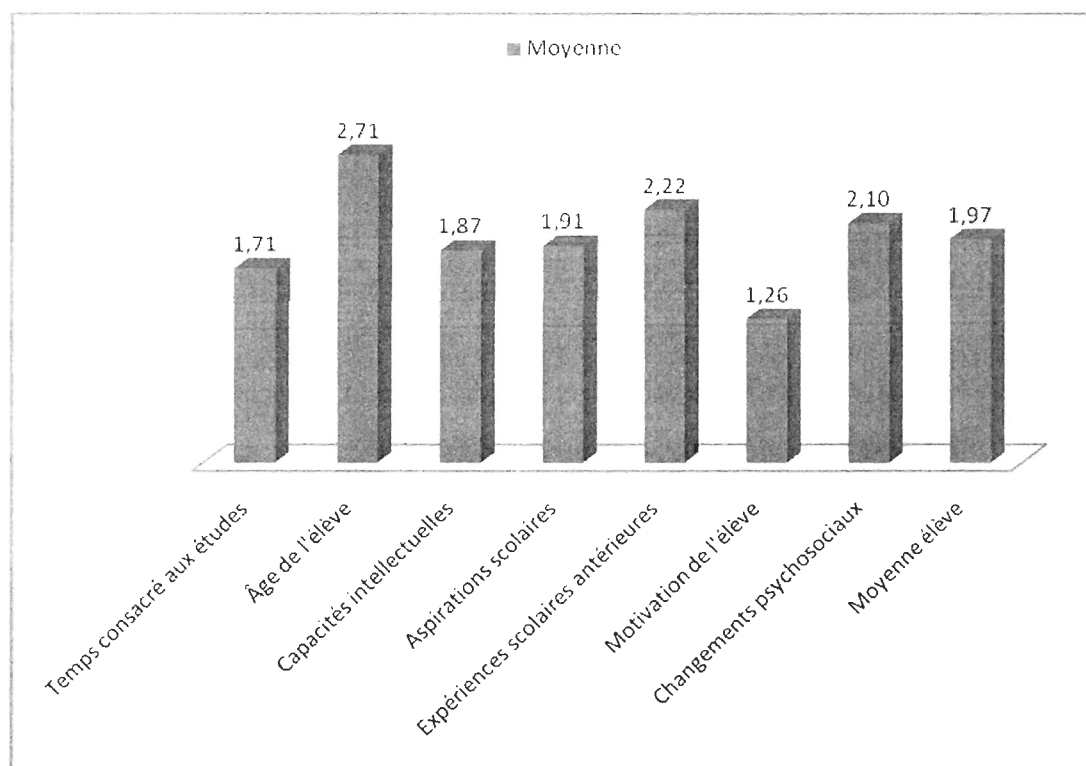


Figure 4.4 : Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *élève*

4.4.3 École

La figure 4.5 présente la moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *école*. Les 7 facteurs regroupés sous le type d'attributions *école* sont la composition du groupe-classe en ce qui a trait à la capacité intellectuelle des élèves (facteur 3), le degré de difficulté de la matière (facteur 4), les caractéristiques du programme (facteur 8), l'obtention du diplôme d'études secondaires avant l'inscription de l'élève en formation professionnelle (facteur 12), les ressources matérielles du centre de formation (facteur 17), les activités parascolaires au centre de formation (facteur 22) et la disponibilité des ressources humaines au centre de formation (facteur 26). À partir de la moyenne de chaque facteur, on obtient la moyenne globale 2,60 pour le type d'attributions *école*.

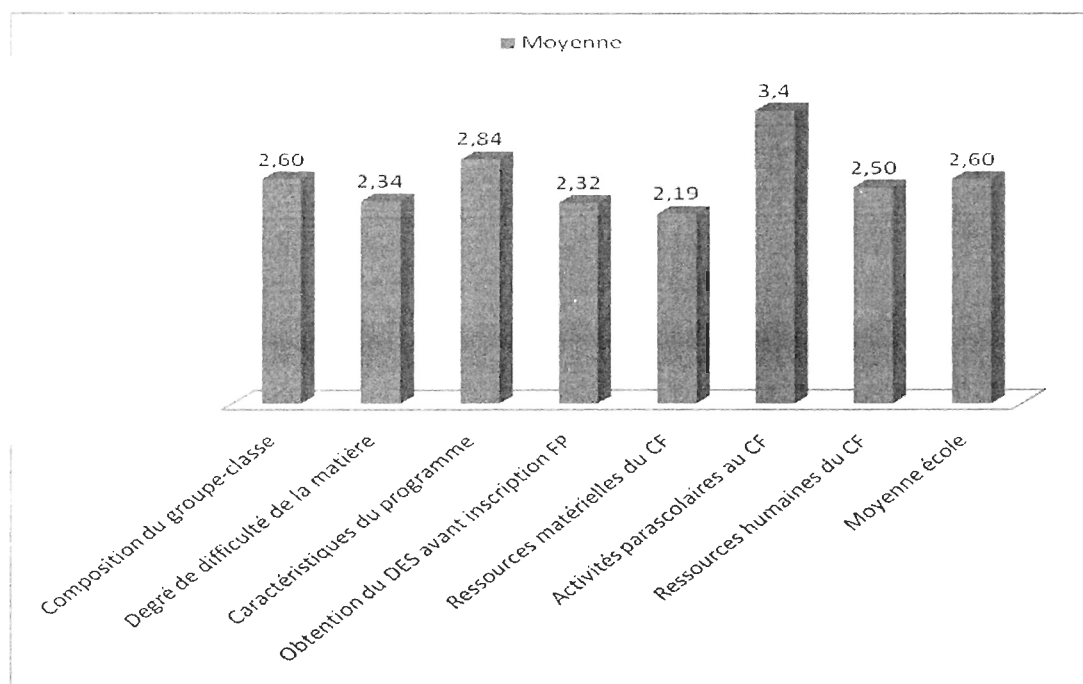


Figure 4.5 : Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *école*

4.4.4 Société

La figure 4.6 affiche la moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *société*. Les 7 facteurs qui ont trait à la *société* sont le niveau scolaire des parents de l'élève (facteur 1), le niveau socioéconomique de ses parents (facteur 6), le sexe de l'élève garçon / fille (facteur 7), le type de famille dans lequel l'élève vit : stable, monoparentale, etc. (facteur 10), l'influence des pairs (facteur 13), les ouvertures sur le marché du travail (facteur 18) et le travail rémunéré de l'élève durant ses études (facteur 19). À partir de la moyenne de chaque facteur, on obtient la moyenne globale 2,81 pour le type d'attributions *société*.

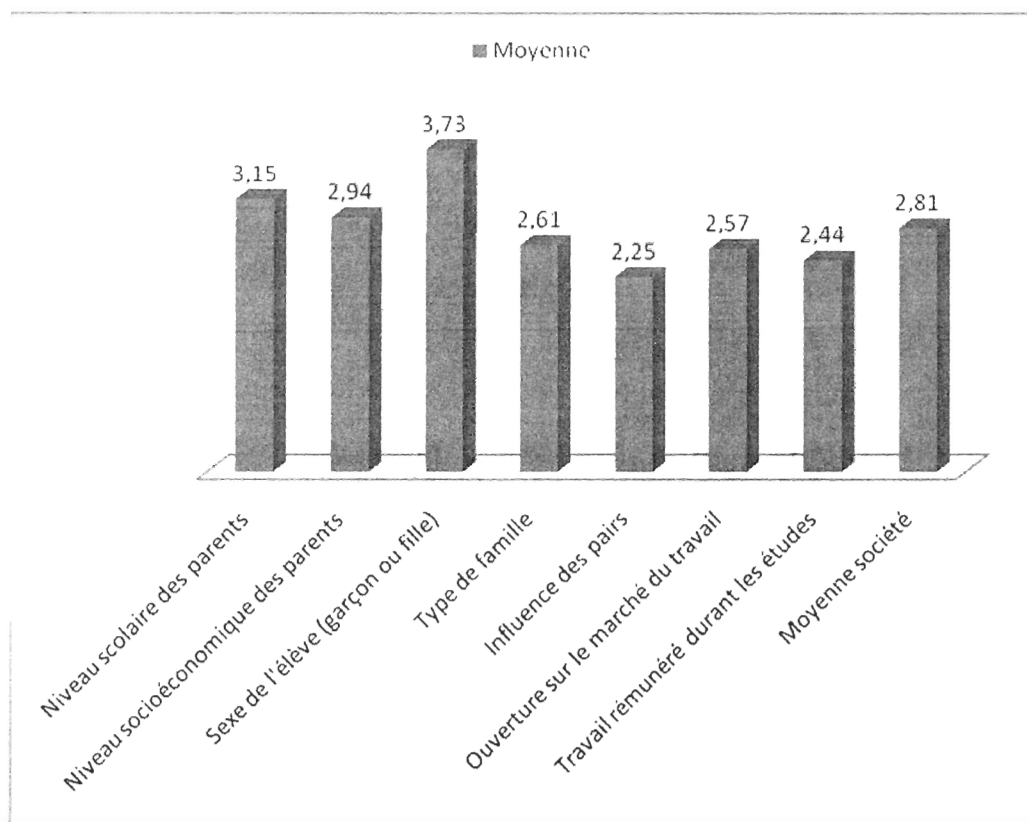


Figure 4.6 : Moyenne des facteurs du type d'attributions de l'échec *société*

4.4.5 Tests de comparaison des moyennes au moyen du test *t* de Student

Le quatrième sous-objectif comporte un autre aspect, celui de l'établissement d'un lien deux à deux entre ces différentes variables. Afin de vérifier l'existence, ou non, de différences significatives entre les variables dépendantes *enseignant*, *élève*, *école* et *société*, la technique du test *t* a été utilisée pour comparer les moyennes pour chacun des types d'attributions de l'échec. Il a donc été possible de faire six comparaisons, deux types à la fois : *enseignant-élève*, *enseignant-école*, *enseignant-société*, *élève-école*, *élève-société*, *école-société*. Comme mentionné en début de chapitre, plus la moyenne obtenue se rapproche de 1, plus ce facteur a de l'influence. À l'inverse, plus la moyenne obtenue est proche de 5, moins ce facteur a de l'influence.

Attributions *enseignant-élève*

La moyenne *enseignant* est de 2,03 alors que la moyenne *élève* est de 1,97. L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux moyennes ($t = 2,59$, $dl = 467$ et $p = 0,01$). Il est permis d'affirmer que les enseignants attribuent davantage l'échec aux facteurs relevant de l'élève lorsqu'il y a comparaison avec les facteurs relevant de l'enseignant.

Attribution *enseignant-école*

La moyenne *enseignant* de 2,03 alors que la moyenne *école* est de 2,60. L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux moyennes ($t = -26,01$, $dl = 467$ et $p = 0,00$). Il est permis d'affirmer que les enseignants attribuent davantage l'échec aux facteurs relevant de l'enseignant lorsqu'il y a comparaison avec les facteurs relevant de l'école.

Attribution *enseignant-société*

La moyenne *enseignant* de 2,03 alors que la moyenne *société* se chiffre à 2,81. L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux

moyennes ($t = -29,33$, $dl = 467$ et $p = 0,00$). Il est permis d'affirmer que les enseignants attribuent davantage l'échec aux facteurs relevant de l'enseignant lorsqu'il y a comparaison avec les facteurs relevant de la société.

Attribution élève-école

La moyenne *élève* est de 1,97 alors que la moyenne *école* est de 2,60. L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux moyennes ($t = -27,99$, $dl = 467$ et $p = 0,00$). Il est permis d'affirmer que les enseignants attribuent davantage l'échec aux facteurs relevant de l'élève lorsqu'il y a comparaison avec les facteurs relevant de l'école.

Attribution élève-société

La moyenne *élève* se chiffre à 1,97 alors que la moyenne *société* est de 2,81. L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux moyennes ($t = -35,08$, $dl = 467$ et $p = 0,00$). Il est permis d'affirmer que les enseignants attribuent davantage l'échec aux facteurs relevant de l'élève lorsqu'il y a comparaison avec les facteurs relevant de la société.

Attribution école-société

La moyenne *école* est de 2,60 alors que la moyenne *société* se chiffre à 2,81. L'analyse statistique des données indique une différence significative entre les deux moyennes ($t = -9,73$, $dl = 467$ et $p = 0,00$). Il est permis d'affirmer que les enseignants attribuent davantage l'échec aux facteurs relevant de l'école lorsqu'il y a comparaison avec les facteurs relevant de la société.

4.4.6 Tableau des comparaisons appariées des types d'attributions d'échec

Afin de mieux comparer les résultats entre eux, les données ont été réunies dans le tableau 4.5 qui présente la comparaison appariée des différents types d'attributions d'échec.

Tableau 4.5
Comparaison appariée des différents types d'attributions d'échec

Attributions d'échec	<i>dl</i>	Test <i>t</i>	Moyenne	<i>ET</i>	Valeur de <i>p</i>
Enseignant Élève	467	2,59	2,03 1,97	0,549 0,418	0,010**
Enseignant École	467	-26,01	2,03 2,60	0,549 0,473	0,000***
Enseignant Société	467	-29,33	2,03 2,81	0,549 0,524	0,000***
Élève École	467	-27,99	1,97 2,60	0,418 0,473	0,000***
Élève Société	467	-35,08	1,97 2,81	0,418 0,524	0,000***
École Société	467	-9,73	2,60 2,81	0,473 0,524	0,000***

4.5 Analyse de la variance des moyennes des variables dépendantes en fonction des variables indépendantes

Pour réaliser le cinquième sous-objectif, analyse des différences de moyennes entre les variables dépendantes *enseignant*, *élève*, *école* et *société* en fonction des variables indépendantes, des tests d'analyse de la variance ont été utilisés. Cette méthode permet d'analyser le caractère significatif, ou non, des différences de moyennes mesurées sur les caractéristiques sociodémographiques : *âge* et *sexe*; sur les caractéristiques socioprofessionnelles : *formation en sciences de l'éducation*, *scolarité*, *perfectionnement*, *statut d'emploi* et *expérience professionnelle*; sur la caractéristique sociocognitive : *sentiment d'efficacité professionnelle*.

4.5.1 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l'âge

Le tableau 4.6 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l'*âge*. Si l'on considère la relation *âge* avec les résultats des attributions, l'on ne remarque aucune différence significative entre ces moyennes.

Tableau 4.6
Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l'âge

Variabes dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Âge	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	3;464	1,426	0,235	Jeune (38 ans et moins)	2,04	0,55
				Moyen (39 à 48 ans)	1,97	0,51
				Âge mur (49 ans et plus)	2,06	0,58
Élève	3;464	1,798	0,147	Jeune (38 ans et moins)	1,95	0,45
				Moyen (39 à 48 ans)	1,93	0,38
				Âge mur (49 ans et plus)	2,00	0,42
École	3;464	0,696	0,555	Jeune (38 ans et moins)	2,62	0,52
				Moyen (39 à 48 ans)	2,56	0,45
				Âge mur (49 ans et plus)	2,62	0,47
Société	3;464	0,937	0,423	Jeune (38 ans et moins)	2,86	0,55
				Moyen (39 à 48 ans)	2,82	0,52
				Âge mur (49 ans et plus)	2,77	0,49

4.5.2 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du sexe

Le tableau 4.7 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *sexe*. Si l'on considère la relation *sexe* avec les résultats des attributions, l'on remarque une différence significative pour les types d'attributions *élève* ($p = 0,004$) et *école* ($p = 0,016$). Dans les deux cas, la moyenne des femmes étant plus basse que celle des hommes, c'est dire que, comparativement aux hommes, les femmes attribuent davantage l'échec à des facteurs liés à l'élève et à l'école.

Tableau 4.7
Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *sexe*

Variabes dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Sexe	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	1;466	2,927	0,088	Homme	2,06	0,59
				Femme	1,97	0,47
Élève	1;466	8,348	0,004**	Homme	2,01	0,44
				Femme	1,90	0,36
École	1;466	5,831	0,016*	Homme	2,64	0,51
				Femme	2,53	0,40
Société	1;466	0,021	0,884	Homme	2,82	0,56
				Femme	2,81	0,47

4.5.3 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la *formation en sciences de l'éducation*

Le tableau 4.8 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la *formation en sciences de l'éducation*. Si l'on considère la relation *formation en sciences de l'éducation* avec les résultats des attributions, l'on ne remarque aucune différence significative entre ces moyennes.

Tableau 4.8
Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la *formation en sciences de l'éducation*

Variabes dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Formation en sciences de l'éducation	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	2;465	0,672	0,511	Oui	2,04	0,54
				Non	2,00	0,58
Élève	2;465	0,521	0,594	Oui	1,97	0,41
				Non	1,98	0,45
École	2;465	0,333	0,717	Oui	2,59	0,46
				Non	2,63	0,52
Société	2;465	0,016	0,942	Oui	2,81	0,51
				Non	2,81	0,59

4.5.4 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la *scolarité*

Le tableau 4.9 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la *scolarité*. Si l'on considère la relation *scolarité* avec les résultats des attributions, l'on ne remarque aucune différence significative entre ces moyennes.

Tableau 4.9

Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de la *scolarité*

Variables dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Niveau de scolarité	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	1;466	0,108	0,742	Moins scolarisés	2,00	0,63
				Plus scolarisés	2,03	0,54
Élève	1;466	1,977	0,160	Moins scolarisés	2,04	0,49
				Plus scolarisés	1,96	0,41
École	1;466	0,160	0,689	Moins scolarisés	2,62	0,49
				Plus scolarisés	2,60	0,47
Société	1;466	2,014	0,156	Moins scolarisés	2,90	0,59
				Plus scolarisés	2,80	0,51

4.5.5 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *perfectionnement*

Le tableau 4.10 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *perfectionnement*. Si l'on considère la relation *perfectionnement* avec les résultats des attributions, l'on ne remarque aucune différence significative entre ces moyennes.

Tableau 4.10Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *perfectionnement*

Variabes dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Perfectionnement	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	2;465	0,110	0,896	Oui	2,03	0,53
				Non	2,03	0,60
Élève	2;465	1,062	0,347	Oui	1,99	0,41
				Non	1,92	0,44
École	2;465	1,133	0,323	Oui	2,60	0,48
				Non	2,61	0,47
Société	2;465	1,176	0,309	Oui	2,83	0,54
				Non	2,78	0,49

4.5.6 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *statut d'emploi*

Le tableau 4.11 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *statut d'emploi*. Si l'on considère la relation *statut d'emploi* avec les résultats des attributions, l'on remarque une différence significative pour les types d'attributions *société* ($p = 0,033$). Dans ce cas, la moyenne des permanents étant plus basse que celle des non permanents, c'est dire que les permanents attribuent davantage l'échec à des facteurs liés à la société.

Tableau 4.11Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *statut d'emploi*

Variabes dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Statut d'emploi	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	2;465	0,202	0,817	Permanents	2,04	0,51
				Non permanents	2,01	0,58
Élève	2;465	0,074	0,929	Permanents	1,96	0,41
				Non permanents	1,97	0,43
École	2;465	0,639	0,528	Permanents	2,57	0,45
				Non permanents	2,62	0,49
Société	2;465	3,449	0,033*	Permanents	2,76	0,50
				Non permanents	2,86	0,54

4.5.7 Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l'expérience professionnelle

Le tableau 4.12 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction de l'expérience professionnelle. Si l'on considère la relation expérience professionnelle avec les résultats des attributions, l'on ne remarque aucune différence significative entre ces moyennes.

Tableau 4.12
Analyse de la variance pour les types d'attributions
en fonction de l'expérience professionnelle

Variables dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Expérience professionnelle	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	3;464	1,354	0,256	Limitée (9 ans ou moins)	2,02	0,54
				Moyenne (10 à 19 ans)	2,07	0,58
				Grande (20 ans ou plus)	1,98	0,52
Élève	3;464	0,544	0,652	Limitée (9 ans ou moins)	1,95	0,41
				Moyenne (10 à 19 ans)	1,99	0,43
				Grande (20 ans ou plus)	1,98	0,43
École	3;464	0,580	0,628	Limitée (9 ans ou moins)	2,62	0,49
				Moyenne (10 à 19 ans)	2,59	0,45
				Grande (20 ans ou plus)	2,58	0,48
Société	3;464	1,064	0,364	Limitée (9 ans ou moins)	2,85	0,53
				Moyenne (10 à 19 ans)	2,81	0,53
				Grande (20 ans ou plus)	2,73	0,48

4.5.8 Attributions de l'échec selon le sentiment d'efficacité professionnelle

Le tableau 4.13 présente le résultat de l'analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du sentiment d'efficacité professionnelle (SEP). Si l'on considère la relation SEP avec les résultats des attributions, l'on remarque une différence significative pour les quatre types d'attributions.

Pour le type d'attributions *enseignant* ($p = 0,000$), le type d'attributions *école* ($p = 0,000$) et le type d'attributions *société* ($p = 0,000$), la moyenne de ceux qui

présentent un fort SEP étant plus basse, c'est dire que ces enseignants attribuent davantage l'échec à des facteurs liés à l'enseignant, à l'école et à la société que les enseignants à moyen ou faible SEP.

Pour le type d'attributions élève ($p = 0,018$), la moyenne de ceux qui présentent un moyen SEP étant plus basse, c'est dire que ces enseignants attribuent davantage l'échec à des facteurs liés à l'élève que les enseignants à fort ou faible SEP.

Tableau 4.13
Analyse de la variance pour les types d'attributions en fonction du *sentiment d'efficacité professionnelle* (SEP)

Variabes dépendantes	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	SEP	Moyenne	<i>ET</i>
Enseignant	2;465	14,487	0,000***	Faible SEP	2,21	0,54
				Moyen SEP	2,02	0,49
				Fort SEP	1,89	0,56
Élève	2;465	4,034	0,018*	Faible SEP	2,05	0,50
				Moyen SEP	1,91	0,34
				Fort SEP	1,95	0,40
École	2;465	7,809	0,000***	Faible SEP	2,72	0,44
				Moyen SEP	2,58	0,46
				Fort SEP	2,52	0,49
Société	2;465	9,440	0,000***	Faible SEP	2,95	0,55
				Moyen SEP	2,82	0,50
				Fort SEP	2,71	0,50

En somme, il est permis d'affirmer que les enseignants qui possèdent un fort SEP ont tendance à être plus extrême dans leur réponse et ont tendance à responsabiliser davantage l'enseignant, l'école et la société pour les échecs de l'élève et ce, en même temps. Par ailleurs, ce sont les enseignants qui présentent un moyen SEP qui responsabilisent davantage les élèves pour leurs échecs.

4.5.9 Récapitulatif des analyses de variance

Le tableau 4.14 présente le récapitulatif des analyses de variance des types d'attributions en fonctions des variables indépendantes.

Tableau 4.14
Récapitulatif des résultats d'analyse de la variance

Type d'attributions d'échec	Âge	Sexe	Formation en sciences de l'éducation	Scolarité	Perfectionnement	Statut d'emploi	Expérience professionnelle	Sentiment d'efficacité professionnelle								
Enseignant	J	NS	H	NS	O	NS	+S	NS	O	NS	P	NS	L	NS	Fa	
	M	NS	F	NS	N	NS	-S	NS	N	NS	NP	NS	Mo	NS	Mo	
	A	NS											G	NS	Fo	*
Élève	J	NS	H		O	NS	+S	NS	O	NS	P	NS	L	NS	Fa	
	M	NS	F	*	N	NS	-S	NS	N	NS	NP	NS	Mo	NS	Mo	*
	A	NS											G	NS	Fo	
École	J	NS	H		O	NS	+S	NS	O	NS	P	NS	L	NS	Fa	
	M	NS	F	*	N	NS	-S	NS	N	NS	NP	NS	Mo	NS	Mo	
	A	NS											G	NS	Fo	*
Société	J	NS	H	NS	O	NS	+S	NS	O	NS	P	*	L	NS	Fa	
	M	NS	F	NS	N	NS	-S	NS	N	NS	NP		Mo	NS	Mo	
	A	NS											G	NS	Fo	*

Légende

Les cases grisées présentent une différence statistiquement significative.

* = Significatif au niveau de probabilité $p < 0,05$; NS = non significatif.

Âge : J = jeune (38 ans et moins); M = moyen (39 à 48 ans); A = âge mur (49 ans et plus).

Sexe : H = homme; F = femme.

Formation en sciences de l'éducation : O = oui; N = non.

Scolarité : +S = plus scolarisés; -S = moins scolarisés.

Perfectionnement : O = oui; N = non.

Statut d'emploi : P = permanents; NP = non permanents.

Expérience professionnelle : L = limitée; Mo = moyenne; G = grande.

Sentiment d'efficacité professionnelle : Fa = faible SEP; Mo = moyen SEP; Fo = fort SEP.

4.6 Analyse des moyens de lutter contre l'échec

Cette partie du chapitre se penche sur la détermination des moyens de lutter contre l'échec scolaire, sixième sous-objectif de l'étude. À l'item 21 du questionnaire, il était demandé aux enseignants de nommer spontanément quatre moyens qui semblent être les plus efficaces pour lutter contre l'échec scolaire de l'élève. La compilation des réponses obtenues a permis de dénombrier 1 660 inscriptions. L'analyse de ces résultats s'est effectuée selon une catégorisation établie par Bouchamma (1999) qui correspond aux rubriques suivantes :

- Solutions *école* sur l'élève;
- Solutions *école* sur elle-même;
- Solutions *école* sur et avec la famille;
- Solutions *école* sur l'enseignant;
- Solutions *enseignant* sur l'élève;
- Solutions *enseignant* sur ses pratiques pédagogiques;
- Solutions *élève*;
- Solutions *société*.

4.6.1 Solutions école sur l'élève

Tout comme les professeurs du collégial, les enseignants en formation professionnelle ont mentionné des solutions comme : sélectionner à l'entrée (36), assurer un encadrement (24), outiller l'élève à apprendre (5), orienter (31), préparer l'élève face à sa formation (9), développer un sentiment d'appartenance (6), limiter le travail rémunéré (11) et faciliter l'intégration par des processus d'accueil (1). Les moyens mentionnés comme solutions école sur l'élève se chiffrent à 123 inscriptions. Le tableau J.1 de l'annexe J présente les moyens de lutter contre l'échec : solutions *école* sur l'élève.

4.6.2 Solutions école sur elle-même

Les solutions *école* sur elle-même déterminées par les enseignants de la FP concernent ce que l'école et le système éducatif peuvent faire chacun dans son domaine de responsabilité. Ce sont des solutions comme : réduire les effectifs de la classe (11), fournir des ressources d'aide psychologique (28), attribuer des notes sommatives en cours de module (11), augmenter les expériences en entreprise (25), adapter la formation au profil de l'élève (22), détacher le financement des examens (1) et améliorer la vie sociale au centre de formation (8). Au total, 106 inscriptions se retrouvent dans les moyens de lutter contre l'échec : solutions *école* sur elle-même. Le tableau J.2 de l'annexe J présente en détail ces solutions.

4.6.3 Solutions école sur et avec la famille

Deux répondants ont mentionné qu'il faudrait mettre de l'avant des mesures d'aide parentale (2). Le tableau J.3 de l'annexe J présente un total de 2 inscriptions pour les moyens de lutter contre l'échec : solutions *école* sur et avec la famille.

4.6.4 Solutions école sur l'enseignant

En ce qui a trait aux solutions *école* sur l'enseignant, les répondants ont formulé des moyens les concernant directement. Ces moyens sont les suivants : valoriser les enseignants (2), améliorer la pédagogie (28), mettre une importance sur la compétence pédagogique (16), former et perfectionner les enseignants (11), allouer plus de temps / élève en dehors de l'horaire (1). Ces solutions totalisent 58 inscriptions. Le tableau J.4 de l'annexe J présente ces moyens.

4.6.5 Solutions enseignant sur l'élève

Cette question sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire mesurait le degré d'implication de l'enseignant envers l'enseignement et l'élève (Bouchamma, 1999). La majorité des réponses obtenues se classent dans la catégorie *enseignant* sur l'élève. Ce sont des réponses comme : exiger l'assiduité (27), faire prendre conscience de

l'importance des études (7), faire preuve de créativité (1), combler les lacunes par des séances d'aide et de récupération en dehors de l'horaire (94), renforcer l'encadrement par un suivi élève (283), assigner un tuteur aux élèves (20), vérifier régulièrement l'acquisition des connaissances (66), ajuster les exigences à la hausse ou à la baisse (9), inculquer de bonnes méthodes de travail et techniques d'étude (26), motiver l'élève (155), référer les élèves au centre d'aide à la réussite (5), responsabiliser l'élève face à ses apprentissages (23), donner à faire des travaux stimulants et des devoirs (25), établir un climat de confiance (25) et développer les capacités intellectuelles de l'élève (5). Ces moyens totalisent 771 inscriptions dont l'encadrement de l'élève compte pour 36,5 %, la motivation pour 20 % et la récupération pour 12,2 %. Le tableau J.5 de l'annexe J présente les moyens de lutter contre l'échec : solutions *enseignant* sur l'élève.

4.6.6 Solutions enseignant sur ses pratiques pédagogiques

Les enseignants pensent qu'il y a des solutions à envisager quant à leurs pratiques pédagogiques. Les moyens suggérés pour lutter contre l'échec sont : varier, adapter, voire modifier les méthodes pédagogiques (105), clarifier les attentes et fixer les objectifs (21), proposer des activités d'apprentissage stimulantes (120), vérifier la compréhension (30), bien gérer le temps de classe (13), aimer le métier et s'impliquer dans la réussite (48) et améliorer les relations enseignant – élèves (61). Le nombre d'inscriptions s'élève à 398. Les deux moyens qui retiennent l'attention sont d'une part offrir des activités d'apprentissage stimulantes (30,2 %) ainsi que varier, adapter et modifier les méthodes pédagogiques (26,4 %). Le tableau J.6 de l'annexe J présente les moyens de lutter contre l'échec : solutions *enseignant* sur ses pratiques pédagogiques.

4.6.7 Solutions élève

Selon l'opinion des enseignants, les solutions *élève* sont les moyens que l'élève devrait mettre de l'avant pour lutter contre l'échec. Les solutions *élève* décrites sont : acquérir une stabilité émotionnelle (3), démontrer de la discipline

personnelle quant à l'assiduité, l'engagement et la persévérance (88), savoir organiser sa vie et son temps (22), être motivé (62) et être soumis à un contrat d'engagement comme mesure de sanction (3). Les solutions *élève* comptent 178 inscriptions présentées au tableau J.7 de l'annexe J.

4.6.8 Solutions société

Les solutions *société* affichent 24 inscriptions où l'on retrouve des moyens comme : améliorer les chances d'emploi (3), valoriser le secteur professionnel (2), améliorer le cadre de vie de l'élève comme les bonnes relations à la maison, autonomie financière, etc. (19). Le tableau J.8 de l'annexe J présente les moyens de lutter contre l'échec : solutions *société*.

4.6.9 Récapitulatif des moyens de lutter contre l'échec

Le tableau 4.15 présente un récapitulatif des moyens de lutter contre l'échec scolaire. Les solutions *école* représentent au total 17,4 %; les solutions *enseignant* sur élève (46,45 %) et *enseignant* sur ses pratiques pédagogiques (23,98 %) prédominent; les solutions *élève* totalisent 10,72 % et les solutions *société* représentent 1,45 %.

Tableau 4.15
Récapitulatif des moyens de lutter contre l'échec scolaire exprimés en nombre d'inscriptions et en %

Moyens de lutter contre l'échec scolaire	Inscriptions	%
Solutions <i>école</i> sur l'élève	123	7,41
Solutions <i>école</i> sur elle-même	106	6,38
Solutions <i>école</i> sur et avec la famille	2	0,12
Solutions <i>école</i> sur l'enseignant	58	3,49
Solutions <i>enseignant</i> sur l'élève	771	46,45
Solutions <i>enseignant</i> sur ses pratiques pédagogiques	398	23,98
Solutions <i>élève</i>	178	10,72
Solutions <i>société</i>	24	1,45
Total	1 660	100,00

L'histogramme de la figure 4.7 montre graphiquement l'importance de chaque catégorie de moyens par rapport à l'ensemble des moyens déterminés par les enseignants de la formation professionnelle. Il faut noter que la majorité des moyens énoncés par les enseignants concernent leur pratique professionnelle (*enseignant sur l'élève* et *enseignant sur ses pratiques pédagogiques*).

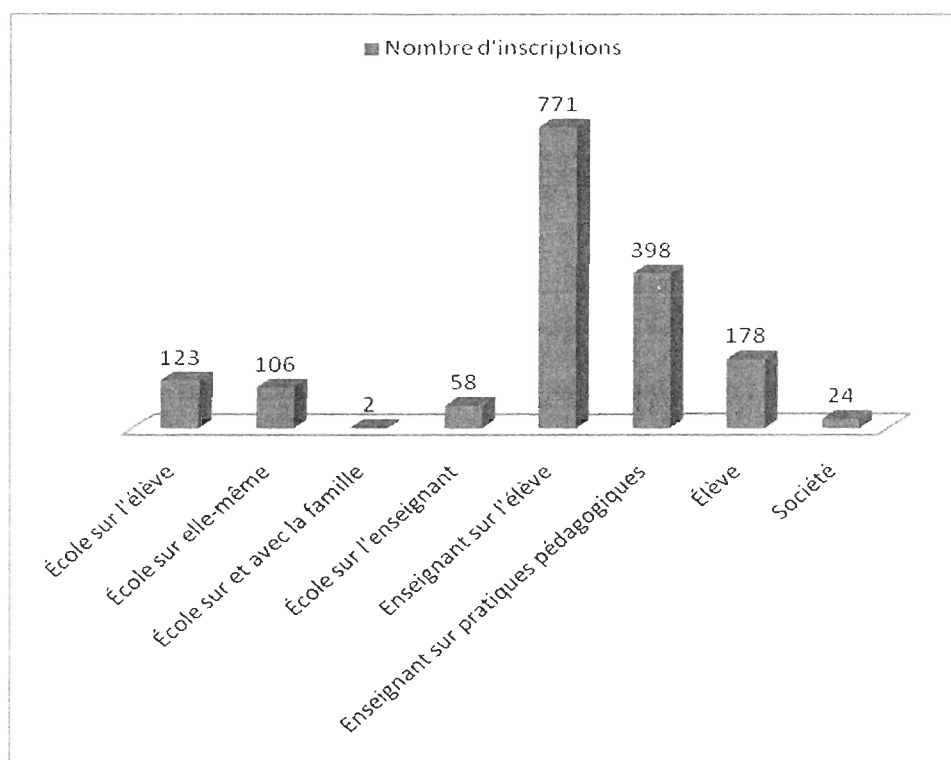


Figure 4.7 : Importance de chaque catégorie de moyens par rapport à l'ensemble des moyens de lutter contre l'échec scolaire

4.7 En résumé

Premier sous-objectif : l'analyse des causes de réussite a permis d'établir un ordre décroissant d'importance qui se lit comme suit : élève, société, enseignant, école.

Deuxième sous-objectif : l'analyse des causes d'échec a permis d'établir un ordre décroissant d'importance qui se lit comme suit : élève, société, école, enseignant.

Troisième sous-objectif : la distribution des types d'attributions de réussite n'est pas semblable à celle des types d'attributions d'échec; l'élève est davantage responsable de sa réussite que de son échec; la société est davantage responsable de l'échec de l'élève que de sa réussite; l'école est davantage responsable de l'échec de l'élève que de sa réussite; l'enseignant est davantage responsable de la réussite de l'élève que de son échec.

Quatrième sous-objectif : l'analyse des facteurs pouvant influencer les causes d'échec a permis d'établir un ordre décroissant d'importance qui se lit comme suit : élève, enseignant, école et société.

Cinquième sous-objectif : les variables indépendantes sont généralement non significatives sauf trois : le sexe, le statut d'emploi et le sentiment d'efficacité professionnelle. Comparativement aux hommes, les femmes attribuent davantage l'échec à l'élève et à l'école. Comparativement au non permanents, les permanents attribuent davantage l'échec à la société. Comparativement aux enseignants à moyen et faible SEP, les enseignants qui ont un fort SEP attribuent davantage l'échec à des facteurs relevant de l'enseignant, de l'école et de la société. Comparativement aux enseignants qui ont un fort SEP ou un faible SEP, ceux qui ont un moyen SEP attribuent davantage l'échec à des facteurs relevant de l'élève.

Sixième sous-objectif : en ce qui concerne les moyens de lutter contre l'échec, il y a prédominance des solutions enseignant sur l'élève et enseignant sur ses pratiques pédagogiques. Viennent ensuite les solutions école, puis les solutions élève et enfin les solutions société.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.0 Introduction

Il semble essentiel de poursuivre l'analyse des données empiriques par une réflexion sur les divers résultats portant sur la perception des enseignants de la réussite et de l'échec scolaires des élèves. L'objectif du chapitre V est de discuter des principaux résultats obtenus. Il se divise en trois parties. La première partie discute des résultats des analyses des attributions de réussite et des attributions d'échec selon les enseignants en formation professionnelle. La deuxième partie discute des résultats des analyses des variables dépendantes enseignant, élève, école et société en fonction des caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et d'une caractéristique sociocognitive des enseignants. La troisième partie discute des moyens de lutter contre l'échec formulés par les enseignants.

5.1 À propos des types d'attributions de réussite et des types d'attributions d'échec

Le premier sous-objectif de recherche voulait déterminer les causes attribuées à la réussite. Le deuxième sous-objectif voulait déterminer les causes attribuées à l'échec. Le troisième sous-objectif cherchait à comparer les attributions de réussite aux attributions d'échec.

Lorsque l'on demande aux enseignants de la formation professionnelle de formuler spontanément des causes de réussite ainsi que des causes d'échec des élèves, on obtient un grand nombre et une grande variété de causes. Elles ont été classées en quatre types de causes : élève, école, enseignant et société. L'analyse comparative permet de dire que les enseignants énoncent davantage de causes de réussite (2 191 inscriptions) que de causes d'échec (2 129 inscriptions).

Toutefois, leurs réponses montrent clairement, dans les deux cas (causes de réussite et causes d'échec), que les causes liées à l'élève ont une nette prédominance par rapport à l'ensemble des autres types de causes, c'est-à-dire liées à l'enseignant, liées à l'école et liées à la société.

La détermination des causes de réussite permet d'établir un ordre décroissant d'importance qui se lit comme suit : **élève** > **société** > **enseignant** > **école**. L'élève occupe le premier rang. L'enseignant se positionne au troisième rang, laissant supposer que les facteurs liés à la société ont une plus grande importance dans la réussite que les facteurs liés à l'enseignant. Au quatrième rang, l'école obtient le moins de responsabilité dans la réussite de l'élève. On pourrait penser que l'enseignant minimise l'importance de son rôle ainsi que celui de l'école dans la réussite de l'élève.

La détermination des causes d'échec place également l'élève au premier rang. La représentation constructiviste de l'apprentissage, centré sur la construction d'un savoir personnel, attribue à l'élève une position importante : l'élève est responsable de ses propres apprentissages (MEQ, 2003a). Peut-être faudrait-il y voir plus que cela. En accord avec Bouchamma (2002) qui se réfère à la psychologie sociale, cette tendance à reconnaître l'élève responsable de ses résultats scolaires peut s'expliquer par le biais de l'erreur fondamentale (Ross, 1977). L'erreur fondamentale est une propension naturelle qui consiste à surestimer les facteurs internes (Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994), l'élève serait le seul responsable de ce qui lui arrive, réussite comme échec.

Ainsi, l'ordre décroissant d'importance des causes d'échec se lit comme suit : **élève > société > école > enseignant**. En quatrième position, les enseignants de la formation professionnelle s'accordent peu de responsabilité dans l'échec de leurs élèves lorsqu'on leur demande de nommer des causes d'échec en pensant à des élèves qui ont eu de faibles performances. Un biais de complaisance (Miller et Ross, 1975) pourrait expliquer cette situation. Les enseignants s'attendent à ce que l'élève réussisse; l'événement inattendu c'est l'échec de l'élève. Ils évoquent des causes externes à eux-mêmes afin de maintenir une image positive de soi, donc la préservation de l'estime de soi (Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994) au détriment même de la prise en compte objective de la réalité.

Le quatrième sous-objectif voulait analyser plus spécifiquement les causes d'attributions d'échec scolaire, à partir d'une liste préétablie de 28 facteurs identifiés dans l'étude de Bouchamma (1999) et repris à l'item 19 du questionnaire. Ainsi, en demandant aux enseignants de la formation professionnelle de se prononcer sur l'influence de ces facteurs se rapportant à l'élève, à l'enseignant, à l'école et à la société, les résultats diffèrent quelque peu de ceux obtenus précédemment.

En effet, les résultats obtenus permettent d'établir l'ordre décroissant d'importance suivant : **élève > enseignant > école > société**, positionnant l'enseignant au deuxième rang des attributions d'échec plutôt qu'au quatrième selon l'approche précédente. Ce résultat laisse supposer que le biais de complaisance disparaît et laisse voir l'importance de l'enseignant dans le rendement scolaire.

Le type de question utilisée dans le questionnaire peut expliquer cette différence dans les résultats. Au lieu de nommer des causes d'échec en pensant aux élèves qui offrent de faibles performances scolaires, les enseignants ont eu l'opportunité de se prononcer, d'une manière générale, sur l'influence de 28 facteurs préétablis, 7 facteurs dans chacun des quatre types d'attributions d'échec. Au moyen d'une échelle ordinale (1 à 5), ils ont indiqué l'influence de ces facteurs précis

auxquels ils n'avaient peut-être pas pensé lors de l'établissement des causes d'échec, certains facteurs ne s'appliquant pas à ces élèves. D'un point de vue didactique, ce résultat va dans le sens du courant constructiviste de l'apprentissage accordant à l'enseignant un rôle très actif et le rendant responsable de la planification de situations et d'activités d'apprentissage centrées sur l'élève (MEQ, 2003a).

Tout comme dans la présente étude, Bouchamma (2002) trouve également que l'étudiant est le principal responsable de sa réussite et de son échec. Dans les attributions d'échec, elle constate également que les enseignants du collégial se sentent plus responsables de l'échec comparativement à l'école et à la société. Chez Bouchamma, l'ordre décroissant d'importance des types d'attributions d'échec est le suivant : **étudiant > enseignant > école > société**.

Dans l'étude de Hardy et autres (1995), les enseignants interviewés attribuent les faiblesses des élèves à des difficultés personnelles (difficultés intellectuelles, manque de motivation, absences répétées) et à des difficultés de nature familiale ou sociale.

Dans son étude Tanguy (1991), mentionne que la représentation que l'enseignant se fait de son élève s'organise, certes, autour des capacités intellectuelles et relationnelles, mais module sa pensée en disant que cette représentation est conditionnée par les objectifs de l'institution scolaire.

En somme, l'élève est la première cause de son succès comme de son échec et les enseignants de la formation professionnelle se positionnent au deuxième rang quant à la responsabilité de l'échec de l'élève.

5.2 À propos des caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et d'une caractéristique sociocognitive

Le cinquième sous-objectif voulait analyser les quatre variables dépendantes (élève, école, société et enseignant) en fonction des huit variables indépendantes (âge,

sexe, formation en sciences de l'éducation, scolarité, perfectionnement, statut d'emploi, expérience professionnelle et sentiment d'efficacité professionnelle).

Les résultats obtenus font ressortir que dans 25 des 32 comparaisons possibles entre les variables dépendantes et les variables indépendantes, la présente recherche n'a pas permis d'établir de lien significatif entre les deux catégories de variables, dépendantes et indépendantes.

Toutefois, pour 7 comparaisons, des différences significatives supportent l'hypothèse formulée au début de cette recherche à savoir que les caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives sont susceptibles d'influencer les types d'attributions que les enseignants de la formation professionnelle font à l'égard des causes d'échec des élèves. En effet, la caractéristique *sexe* intervient comme variable explicative à l'égard de deux types d'attributions, soit l'*élève* et l'*école*. La caractéristique *statut d'emploi* intervient quant à elle comme variable explicative uniquement dans le type d'attributions *société*. La caractéristique *sentiment d'efficacité professionnelle* intervient comme variable explicative pour chacun des quatre types d'attributions considérés dans cette étude : *élève, enseignant, école et société*.

5.2.1 Âge

Un peu moins du quart de l'échantillon, 23,5 %, se compose d'enseignants relativement jeunes, 38 ans et moins. La majorité des sujets sont d'âge moyen (39 à 48 ans) et d'âge mûr (49 ans et plus). La proportion des jeunes dans l'échantillon de cette étude diffère quelque peu de celle de l'échantillon de Bouchamma (1999), soit 30,9 %. Tout comme Bouchamma (2002), aucune différence significative liée à l'âge n'est observée dans les types d'attributions.

Dans l'étude de Kaszap (1996) menée au niveau collégial, l'âge de l'enseignant n'a pas d'influence sur les résultats scolaires des élèves.

5.2.2 Sexe

La proportion plus élevée de sujets de sexe masculin (60,5 %) comparativement aux sujets de sexe féminin (39,5 %) peut s'expliquer par deux raisons. D'une part, il peut s'agir d'une caractéristique de la population des enseignants en formation professionnelle et technique puisque Bouchamma (2002) fait état d'un échantillon composé de 54,8 % d'hommes et de 45,2 % de femmes pour le secteur collégial. D'autre part, ce phénomène, davantage accentué au niveau de la formation professionnelle, peut être attribué au fait que les programmes de ce secteur attirent plus de garçons que de filles. Le MELS (2007a) rapporte qu'en 2005-2006, ce sont 33,4 % de garçons qui se dirigeaient vers cette filière par rapport à 12,5 % de filles. C'est pourquoi on rencontre davantage d'enseignants que d'enseignantes en formation professionnelle.

Les résultats de cette recherche indiquent que, comparativement aux hommes, les femmes attribuent davantage l'échec à l'élève. L'étude de Bouchamma (2002) révèle une interprétation convergente à cet égard : comparativement aux hommes, les femmes auraient tendance à responsabiliser plus l'étudiant de son échec scolaire.

Sans y voir une explication possible, les enseignantes de la formation professionnelle attribuent également davantage l'échec à l'école que les hommes.

5.2.3 Formation en sciences de l'éducation

Plus des trois quarts (76,5 %) des répondants ont suivi une formation en sciences de l'éducation; 22,0 % n'ont pas suivi de formation en sciences de l'éducation. Aucune différence significative n'est observée dans les résultats pour ce qui est de la formation en sciences de l'éducation.

Dans l'étude de Bouchamma (1999) menée au collégial, la proportion des enseignants qui ont suivi une formation est de 50,6 % et ces enseignants attribuent

davantage l'échec scolaire à des facteurs liés à l'élève que ceux qui n'ont pas suivi de formation en sciences de l'éducation.

5.2.4 Scolarité

Dans l'échantillon, les sujets plus scolarisés représentent 87,18 %; les moins scolarisés, 12,82 %. Les analyses statistiques ne permettent pas de conclure à des différences significatives entre l'opinion des enseignants plus scolarisés et ceux moins scolarisés en ce qui a trait aux attributions d'échec scolaire.

Cependant, au niveau collégial, Bouchamma (2002) constate que les enseignants moins scolarisés attribuent davantage l'échec à l'enseignant que les plus scolarisés.

Dans le contexte du secondaire, Goldhaber et Anthony (2003) mentionnent que le manque d'informations spécifiques au sujet des enseignants ne permet pas de tirer des conclusions ni dans un sens ni dans l'autre quant aux recherches sur la nature de l'influence de la scolarité de l'enseignant sur la réussite des élèves.

Au collégial, l'étude de Kaszap (1996) montre que plus d'élèves réussissent lorsqu'ils sont dans la classe d'un professeur possédant une maîtrise ou un doctorat.

5.2.5 Perfectionnement

Le perfectionnement en cours d'emploi réfère au fait que l'enseignant a suivi, ou non, un programme de perfectionnement dans sa spécialité. Ce perfectionnement correspond à un cheminement que chacun choisit en fonction du métier enseigné et va du maniement d'un nouvel appareil électromécanique à la relation d'aide en passant par des colloques et congrès professionnels. L'analyse descriptive de l'échantillon révèle que la majorité des enseignants (68,4 %) ont suivi un programme de perfectionnement après l'entrée dans la profession enseignante. Les résultats obtenus lors de l'analyse ne confirment pas l'hypothèse de départ, car aucune différence

statistiquement significative n'est notée à l'égard du perfectionnement des enseignants et les attributions d'échec.

Ce résultat diffère de celui de Bouchamma (2002) qui mentionne que les enseignants qui ont suivi du perfectionnement attribuent davantage l'échec à l'élève, à l'enseignant et à l'école comparativement à ceux qui n'en ont pas suivi. Cette différence de résultats entre les enseignants de la formation professionnelle et ceux du collégial s'explique difficilement, car il faudrait analyser le type et la durée du perfectionnement pour avancer des hypothèses à ce sujet.

5.2.6 Statut d'emploi

Un peu plus de la moitié de l'échantillon (51,1 %) se situe dans la catégorie « personnel non permanent ». Ce résultat se démarque des caractéristiques identifiées par Bouchamma (2002) à cet égard pour le secteur collégial : l'échantillon est composé de 25,9 % de « personnel non permanent ». Selon la CSQ (1999), les enseignants de la formation professionnelle sont très touchés par la précarité d'emploi, une situation qui met en péril la survie et la qualité des ressources. Tardif, Raymond, Mukamurera et Lessard (2001) mentionnent que la précarité affecte l'apprentissage du métier d'enseignant et l'acquisition des savoirs professionnels.

La présente étude montre que les enseignants permanents attribuent davantage l'échec à la société que les enseignants non permanents. Ce résultat difficilement explicable ne peut pas être généralisé à la population des enseignants compte tenu de non représentativité de l'échantillon à cet égard. On se serait attendu, comme c'est le cas chez les enseignants du collégial (Bouchamma, 2002), que les non permanents attribuent davantage l'échec à l'élève que les permanents, mais les résultats sont muets à ce sujet.

5.2.7 Expérience professionnelle

Dans cette étude, plus de 45 % des sujets se classent dans la catégorie expérience professionnelle limitée (1 à 9 ans). Dans son étude, Bouchamma (1999) fait état, pour le secteur collégial, d'un échantillon composé de 32,1 % d'enseignants dont l'expérience est limitée. D'une part, comme le besoin en personnel pour l'enseignement des métiers varie dans la mesure où les métiers évoluent, il y a un roulement de personnel évident en formation professionnelle. D'autre part, ce secteur de formation subit, comme les autres sphères de l'activité économique, les conséquences de la sortie massive du marché du travail des individus nés entre 1946 et 1960, ce qui accentue ce roulement. Cela peut expliquer la grande proportion d'enseignants dont l'expérience est limitée.

Tout comme Bouchamma (2002), aucune différence statistiquement significative n'est notée pour ce qui est de l'expérience professionnelle en regard des différents types d'attributions.

Par ailleurs, les présents résultats ne supportent pas l'hypothèse de Marso et Pigge (1997) qu'au bout d'un certain nombre d'années, les enseignants se sentent davantage concernés par l'impact positif et significatif qu'ils peuvent avoir sur les élèves.

Goldhaber et Anthony (2003) indiquent un effet significatif de l'expérience des enseignants sur les résultats des élèves. Les effets bénéfiques de l'expérience professionnelle tendent à se situer dans les cinq premières années et que par après, l'effet expérience professionnelle tend à s'aplanir. Des années additionnelles d'expérience ont un effet négatif sur les résultats des élèves. Ils ajoutent que l'importance de l'expérience, si elle existe, n'est pas si grande. En fait des études récentes ont montré des évidences très concluantes à l'effet que l'expérience des

enseignants est beaucoup plus importante en classe tôt dans la carrière de l'enseignant (Goldhaber et Anthony, 2003).

Kaszap (1996) mentionne que les élèves ne réussissent pas mieux s'ils sont dans la classe d'un professeur de 10 ans et plus d'expérience.

5.2.8 Sentiment d'efficacité professionnelle

Dans cette étude, le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) est la seule variable indépendante qui montre un lien significatif avec chacun des quatre types d'attributions. En ce sens, c'est la variable explicative dominante de cette recherche. Les résultats indiquent que 30,34 % des sujets démontrent un faible SEP, 28,85 % un moyen SEP et 40,81 % un fort SEP. L'analyse de variance a permis d'identifier une différence significative entre ces trois groupes d'enseignants lorsqu'ils font des attributions d'échec.

En effet, les enseignants qui démontrent un fort SEP, c'est-à-dire qui se perçoivent comme ayant une forte emprise sur les résultats scolaires de leurs élèves, s'attribuent davantage l'échec que les enseignants qui démontrent un moyen SEP et un faible SEP.

Les résultats de la présente recherche concordent avec ceux de Bouchamma (1999, 2002) : les enseignants ayant un fort SEP (39,3 % des sujets) s'attribuent davantage de responsabilité dans l'échec des élèves que ceux qui démontrent un moyen et un faible SEP.

Les enseignants de la FP ayant un fort SEP attribuent également davantage l'échec à des facteurs liés à l'école et à la société que ceux qui démontrent un moyen et un faible SEP. En outre, les enseignants qui démontrent un moyen SEP attribuent davantage l'échec à l'élève que ceux qui démontrent un fort et un faible SEP.

Marso et Pigge (1997) expliquent que les enseignants évoluent en trois phases successives. Au début de leur carrière, les novices sont plutôt préoccupés par leur survie dans l'enseignement. Par la suite, ils sont centrés sur leur performance à réaliser les tâches d'enseignement. Enfin, au bout d'un certain nombre d'années, les enseignants se sentent concernés par l'impact positif et significatif qu'ils peuvent avoir sur les élèves. De plus, Bressoux (2004) affirme que la formation des enseignants serait également un facteur important d'efficacité.

En somme, les résultats laissent penser que le sentiment d'efficacité professionnelle a une importance certaine dans les attributions d'échec. Par ailleurs, cette variable peut être influencée par d'autres variables indépendantes, par exemple l'expérience professionnelle (Marso et Pigge, 1997) et la formation de l'enseignant (Bressoux, 2004). Cet aspect de la question n'a pas fait l'objet d'analyse dans cette recherche.

5.3 À propos des moyens de lutter contre l'échec

Le sixième et dernier sous-objectif voulait déterminer les moyens de lutter contre l'échec scolaire. Les enseignants qui démontrent une forte adhésion aux attributions de réussite centrées sur le travail soutenu de l'élève (11.1 % des inscriptions), son intérêt pour les cours (8,8 % des inscriptions) et sa motivation à poursuivre les études et à réussir (8.7 % des inscriptions), reconnaissent, dans cette question de lutte contre l'échec, le rôle majeur qu'ils jouent auprès des élèves. Comme Charlot (1999) et Jellab (2003) le mentionnent, les enseignants se voient très impliqués pour agir sur la réussite scolaire par leur capacité à motiver et à intéresser les élèves. Posée ainsi, la question des moyens de lutter contre l'échec ne remet pas en cause l'enseignant dans sa fonction d'enseignement. Il perçoit bien son influence et n'hésite pas à formuler des propositions dans lesquelles il joue un rôle important de mise en œuvre.

En effet, l'analyse des résultats laisse d'emblée voir une préoccupation majeure face à son action sur l'élève. Ce sont des solutions *enseignant* sur l'élève que les enseignants invoquent le plus souvent comme moyens de lutter contre l'échec (46,45 %). Il y a peut-être là une volonté implicite de développer, chez leurs élèves, les attitudes favorables à la réussite. Certains enseignants mentionnent « le renforcement positif ». D'autres enseignants suggèrent des « interventions individuelles » reconnaissant peut-être le caractère d'unicité de chaque élève. D'autres encore apportent des solutions comme « être attentif pour déceler les élèves qui ont besoin d'aide », « discuter des raisons d'échec afin d'améliorer les prochains résultats ». Selon Goldhaber (2002) les habiletés relationnelles comptent davantage parmi les caractéristiques qui influencent les résultats des élèves.

Ces moyens peuvent-ils être interprétés comme étant le désir des enseignants d'aller au-delà de la position d'observateur de l'élève dans les attributions des causes d'échec évitant ainsi le biais d'acteur / observateur. Comme les attributions entrent en ligne de compte dans la relation d'aide ou le blâme (Weiner, 1979), les enseignants qui suggèrent des moyens comme « supporter », « rassurer », « écouter » pour améliorer le rendement scolaire laissent entendre qu'ils veulent entrer en relation d'aide.

En second lieu des moyens de lutter contre l'échec, l'analyse des résultats révèle que les enseignants font état de la volonté d'améliorer leurs pratiques pédagogiques (23,98 %) et ce, même si le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants est fort chez 40,81 % des sujets. On peut émettre l'hypothèse qu'ils adhèrent aux principes du constructivisme en se sentant responsables de l'élaboration de stratégies d'enseignement et la mise en situation d'activités d'apprentissage qui favorisent le développement et l'acquisition des compétences. Dans l'étude de Hardy et autres (1995), la majorité des enseignants se perçoivent comme très souples face

aux situations d'apprentissage, modifiant au besoin les moyens au cours d'une démarche pédagogique.

Le troisième aspect des moyens de lutter contre l'échec qui ressort de l'analyse des résultats est les solutions que l'école devrait mettre de l'avant (17,4 %). En effet, quatre séries de moyens mettaient en relief le rôle de l'école dans les moyens de lutter contre l'échec : *école* sur élève, *école* sur elle-même, *école* sur et avec la famille et *école* sur l'enseignant. Les enseignants posent un regard critique sur l'école et sur le système scolaire en général. Si certaines solutions relèvent directement du centre de formation professionnelle (recrutement des enseignants, soutien pédagogique aux enseignants, ressources matérielles, processus d'accueil et d'encadrement des élèves), d'autres solutions impliquent, à un degré moindre en nombre d'inscriptions, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (financement, établissement des préalables, seuil de réussite, renouvellement des programmes de formation).

L'analyse des résultats montre que les moyens qui relèvent de l'élève arrivent au troisième rang et représentent 10,72 % des solutions envisagées par les enseignants en formation professionnelle.

Enfin, les enseignants qui accordaient peu de responsabilité à la société quant à l'échec scolaire de l'élève, ne voient guère son importance dans les moyens de lutter contre l'échec. D'après l'opinion des enseignants, les moyens qui relèvent de la société arrivent en quatrième position avec 1,45 % des inscriptions.

En somme, selon l'opinion des répondants, les enseignants et les intervenants du milieu scolaire sont ceux qui peuvent le plus appliquer des moyens de lutter contre l'échec. Les enseignants démontrent une grande ouverture d'esprit pour ce qui est d'améliorer leurs habiletés relationnelles et leurs pratiques pédagogiques.

CONCLUSION

Deux éléments ont inspiré cette recherche. Le taux élevé d'abandon des études au niveau secondaire et le peu d'intérêt des jeunes de moins de 20 ans pour la formation professionnelle. Les conséquences de ces phénomènes se répercutent sur plusieurs plans : scolaire, social, économique et politique. Il apparaissait important de s'attarder à ces phénomènes. L'objectif général de cette étude est de questionner les enseignants de la formation professionnelle sur leur perception de la réussite et de l'échec scolaires des élèves et des moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Le chapitre de la problématique a identifié quatre types de causes ou d'attributions ayant une influence sur le rendement scolaire des élèves : la société, l'école, l'élève et l'enseignant. Chacun de ces types d'attributions comporte plusieurs facteurs. Le chapitre du cadre conceptuel a situé l'apprentissage des métiers dans un contexte cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, la base des réformes en formation professionnelle. Par ailleurs, la théorie des attributions causales a permis de mieux comprendre la relation de cause à effet dans le processus de réussite / échec du rendement scolaire.

Ces phénomènes peuvent être traités selon différents points de vue : élève, enseignant, administration scolaire, etc. Tout en reconnaissant l'influence exercée par plusieurs facteurs dans le rendement scolaire de l'élève, l'enseignant a été retenu

comme objet d'investigation. C'est par lui que passe, en définitive, toute stratégie de lutte contre l'échec scolaire; son point de vue est particulièrement crucial.

Les questions de recherche présentent plusieurs volets : Quelle est la perception des enseignants en formation professionnelle de la réussite et l'échec scolaires des élèves? À quelles causes ces enseignants attribuent-ils le succès et l'échec de leurs élèves? Quelle est l'influence de certains facteurs sur l'échec de l'élève? Est-ce que les attributions déterminées par les enseignants en formation professionnelle quant à l'échec scolaire se différencient selon leurs caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives? Quels sont les moyens pour lutter contre l'échec scolaire?

L'hypothèse émise à la suite des différentes lectures est la suivante : l'âge, le sexe, la formation en sciences de l'éducation, la scolarité, le perfectionnement, le statut d'emploi, l'expérience professionnelle ou le sentiment d'efficacité professionnelle sont susceptibles d'influencer les types d'attributions que les enseignants en formation professionnelle font à l'égard de l'échec scolaire. L'objectif principal de cette étude est l'analyse de l'influence des variables prédictives liées à l'enseignant sur les variables de processus, c'est-à-dire les explications de réussite et d'échec. Afin d'atteindre cet objectif, six sous-objectifs ont été fixés :

- Déterminer et décrire les causes de réussite (sous-objectif 1) ainsi que les causes d'échec (sous-objectif 2) selon la perception des enseignants en formation professionnelle et analyser d'une manière comparative (sous-objectif 3) les causes liées à la réussite et les causes liées à l'échec.
- Analyser les types d'attributions déterminées les enseignants à l'égard de l'échec de leurs élèves (enseignant, élève, école et société) et vérifier s'il existe un lien deux à deux entre ces différents types d'attributions (sous-objectif 4).

- Analyser les types d'attributions liées à l'échec (enseignant, élève, école et société) en fonction des caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitive des enseignants (sous-objectif 5).
- Déterminer et décrire les moyens de lutter contre l'échec scolaire selon l'opinion des enseignants en formation professionnelle (sous-objectif 6).

La stratégie utilisée pour atteindre les objectifs et vérifier l'hypothèse a consisté à recueillir des informations auprès de la population des enseignants du secteur professionnel de l'ensemble du Québec. Étant donné l'étendue du territoire et des ressources matérielles et financières limitées, l'utilisation d'un questionnaire présentait de réels avantages. L'administration du questionnaire Bouchamma (1999), adapté pour les enseignants de la FP, a permis d'obtenir un échantillon non probabiliste constitué de volontaires : $n = 468$.

L'analyse *a posteriori* de la représentativité de l'échantillon démontre des similitudes avec la population visée en ce qui a trait aux caractéristiques suivantes : sexe, âge des sujets permanents, expérience professionnelle, statut d'emploi des permanents et des non permanents. La non représentativité ou l'absence de comparaison pour certaines caractéristiques ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des enseignants en FP. Cependant, il est possible que l'information recueillie donne une idée assez réaliste des attributions faites par les enseignants. Par ailleurs, tout a été mis en œuvre dans le respect des règles d'éthique et rien n'a été négligé pour conserver la confidentialité des participants.

Les limites méthodologiques auxquelles la chercheuse a été confrontée proviennent d'une part de l'échantillon non probabiliste constitué de volontaires pour la sélection des participants à la recherche. D'autre part, il se peut que des biais soient également une source d'erreur, des biais comme l'erreur fondamentale, le type de

question, le biais de complaisance, le biais d'humilité, la position d'acteur / observateur et l'effet de polydoxie.

Les différentes sections du questionnaire ont permis de recueillir des données sur les causes de réussite et sur les causes d'échec. La détermination de l'influence de facteurs sur l'échec des élèves a permis d'établir les variables dépendantes de l'étude, c'est-à-dire quatre types d'attributions d'échec : enseignant, élève, école et société. La cueillette de données au sujet des caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitive des enseignants, a permis d'établir les variables indépendantes de cette recherche : âge, sexe, formation en sciences de l'éducation, scolarité, perfectionnement, statut d'emploi, expérience professionnelle et sentiment d'efficacité professionnelle. Enfin, les enseignants étaient questionnés sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Malgré les limites méthodologiques occasionnées par l'échantillon et l'instrument de mesure, les objectifs de la recherche ont été atteints. L'analyse des données a permis de décrire les caractéristiques sociodémographiques comme l'âge et le sexe, les caractéristiques socioprofessionnelles comme la formation en sciences de l'éducation, le niveau de scolarité, le perfectionnement, le statut d'emploi et l'expérience professionnelle ainsi qu'une caractéristique sociocognitive, le sentiment d'efficacité professionnelle.

Les causes attribuées à la réussite et les causes attribuées à l'échec déterminées par les enseignants ont été décrites selon quatre types d'attributions : élève, société, école et enseignant. Une analyse comparative des causes liées à la réussite et des causes liées à l'échec s'est effectuée au moyen du test du *khi* carré et du test des écarts-réduits (*cote z*).

L'analyse des variables dépendantes enseignant, élève, école et société par la technique du test *t* a permis de vérifier l'existence de différences significatives entre

les variables dépendantes : enseignant-élève, enseignant-école, enseignant-société, élève-école, élève-société, école-société.

L'analyse des variables dépendantes enseignant, élève, école et société en fonction des variables indépendantes âge, sexe, scolarité, expérience professionnelle, perfectionnement, statut d'emploi et sentiment d'efficacité professionnelle s'est effectuée au moyen de tests d'analyse de la variance UNIANOVA.

Des moyens de lutter contre l'échec tels que formulés par les enseignants ont été présentés sous les rubriques suivantes : solutions école sur l'élève, école sur elle-même, école sur et avec la famille, école sur l'enseignant; solutions enseignant sur l'élève, enseignant sur ses pratiques pédagogiques; solutions élève; enfin, solutions société.

Rappel des principaux résultats obtenus

Au terme de cette étude, trois principaux constats peuvent être établis à partir de l'analyse des résultats.

Premièrement, les types de causes de réussite et d'échec sont les mêmes, mais n'ont pas le même poids les uns par rapport aux autres dans la réussite que dans l'échec. Les enseignants attribuent les causes de réussite et les causes d'échec à l'élève davantage qu'à tout autre cause. Il ressort clairement que les enseignants se perçoivent comme la deuxième cause (type d'attributions enseignant) à l'égard de l'échec. Ces résultats permettent un rapprochement avec les résultats obtenus par Bouchamma (2002).

Deuxièmement, les analyses univariées ont confirmé l'hypothèse de cette étude pour trois des variables indépendantes : les variables sexe, statut d'emploi et sentiment d'efficacité professionnelle. Les résultats montrent que de l'ensemble des variables indépendantes analysées, le sentiment d'efficacité professionnelle ressort

plus que tout autre caractéristique comme ayant une influence sur les attributions d'échec que font les enseignants.

Troisièmement, en ce qui a trait aux moyens de lutter contre l'échec, les enseignants accordent de l'importance à leurs interventions auprès des élèves et aux méthodes pédagogiques utilisées en classe. L'école a un rôle important à jouer par ses actions en regard de l'élève, de l'enseignant et du système de formation en général. Les enseignants pensent tout de même que l'élève doit y mettre du sien dans les moyens de lutter contre l'échec.

Retombées possibles et pistes de recherche

Quand il s'agit de comprendre ce qui influence la réussite scolaire ou l'échec, on ne saurait négliger aucun facteur : ce qui relève de l'élève lui-même y compris les aspects familiaux, sociaux, culturels et économiques de sa vie ainsi que ce qui relève du domaine spécifiquement scolaire, y compris le personnel enseignant. L'originalité de l'étude repose sur le fait que la formation professionnelle est un niveau d'enseignement où il existe relativement peu de recherches.

Le défi ultime de la formation est l'intégration des personnes au marché du travail de façon harmonieuse et durable. Cette étude, réalisée au printemps 2006, a d'abord permis de poser un regard sur les enseignants en formation professionnelle et d'enrichir la compréhension que nous avons de leur perception de la réussite et de l'échec scolaires de leurs élèves. La participation des enseignants à cette recherche est une contribution au développement des connaissances liées à ce niveau d'enseignement. La diffusion des résultats permettra de conscientiser les enseignants à l'égard de leurs attributions relatives à la réussite et à l'échec scolaires des élèves. Enfin, les retombées les plus pertinentes sont les moyens envisagés pour lutter contre l'échec. Ces moyens montrent bien la volonté des enseignants de s'engager dans la réussite scolaire et précisent même des solutions réalisables au quotidien.

Malgré certains résultats qui ne confirment pas l'hypothèse de départ, cette recherche demeure féconde parce qu'elle a permis d'identifier le sentiment d'efficacité professionnelle comme caractéristique ayant une influence sur les types d'attributions. Cependant, des interrogations demeurent qui pourraient donner lieu à de nouvelles recherches.

- Le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP), faible, moyen ou fort, manifeste chez l'enseignant, serait une avenue à explorer. La première interrogation se rapporte à certaines caractéristiques comme l'âge des sujets ou encore le statut d'emploi et l'expérience professionnelle qui n'ont pas fait l'objet d'une analyse corrélationnelle avec le SEP. Il faudrait voir si ces caractéristiques ont une influence dans la manifestation du sentiment d'efficacité professionnelle et les résultats scolaires.
- Il serait également possible dans une future recherche d'interroger les enseignants novices qui ont bénéficié de mesure d'accompagnement pédagogique, de mentorat ou de coaching au début de leur carrière d'enseignant en formation professionnelle pour connaître l'impact de ces mesures sur le développement du sentiment d'efficacité professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : Peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques? Dans M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation* (p. 39-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Lafortune, L. (2007). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Lafortune et L. Allal (Dir.), *Jugement professionnel et évaluation* (p. 1-10). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Audas, R. et Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : Perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.
- Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*. Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Baby, A. (2006). *Plaidoyer pour un nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise en FPT*. Conférence dans le cadre de la journée de la FP tenue à Québec le 22 novembre 2006. Québec: Direction régionale de la Capitale du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. Traduit et adapté de l'anglais par Léandre Bouffard. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.

- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Beaudet, A. (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel : Bilan et perspectives*. Québec: Association des cadres scolaires du Québec.
- Behrens, M. (2007). Introduction. Dans M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation* (p. 1-18). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. Dans L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 6) (p. 1-62). New York: Academic Press.
- Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris: PUF.
- Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : Résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Blaya, C. et Hayden, C. (2004). Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre. Dans D. Glasman et F. Œuvrard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 279-296). Paris: La Dispute.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.-L. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 3-22.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 649-674.
- Bouchamma, Y. (1999). Les attributions causales des enseignants du collégial au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des étudiants. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Boudreault, H. (2004). *Savoir*. Québec: Éditions tout autrement inc.
- Boudreault, H. (2007). *De la théorie à la pratique*, [En ligne]. <http://www.supor.org> (Page consultée le 4 juin 2008).

- Bourassa, M. (1997). Le profil fonctionnel : Les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, XXV(2), [En ligne]. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtm/25-2/r252-01.html> (Page consultée le 27 mai 2008).
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : Une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 148, 61-74.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- Brophy, J. (1985). Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students. Dans C. Ames (Dir.), *Research on motivation in education : The classroom milieu* (vol. 2) (p. 175-214). Orlando, FL: Academic Press.
- Brophy, J. (1998). *Failure syndrome students*, [En ligne]. <http://eric.ed.gov> (Page consultée le 12 juin 2008).
- Brophy, J. et Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 328-375). New York: Macmillan.
- Bushnik, T. (2003). *Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Ottawa: Statistique Canada, Ministère de l'Industrie.
- Cattafi, F et Mottier-Lopez, L. (2008). *Le jugement professionnel : Fil conducteur de l'attribution*, [En ligne]. <http://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-sl/j-sl-5> (Page consultée le 22 février 2009).
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 193-212.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1996). *Orientations de la CEQ concernant la formation professionnelle et technique dans le cadre des États généraux sur l'éducation*, [En ligne]. <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2038,1324.html> (Page consultée le 2 février 2008).

- Centrale des syndicats du Québec. (1999). *Rentrée mouvementée dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal: Auteur.
- Centrale des syndicats du Québec. (2008). *Décrochage scolaire : la Centrale des syndicats (CSQ) s'inquiète*, [En ligne]. http://alpha.cdeacf.ca/les_actualités/lire.php?article=2802 (Page consultée le 24 février 2009).
- Céré, R. (2004). Une formation diversifiée et qualifiante au secondaire : L'état de la question. *Vie pédagogique*, 130, 13-16.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Chaumon, M. et Chaumon, R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté. *Revue française de pédagogie*, 134, 59-70.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of experimental education*, 60, 323-337.
- Conseil national du patronat français. (1993). *Réussir : La formation professionnelle des jeunes*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *La profession enseignante : Vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Les publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *En formation professionnelle : L'heure d'un développement intégré*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Contre l'abandon scolaire : Rétablir l'appartenance scolaire. *Bulletin électronique Panorama*, 1(2), [En ligne]. www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=1996-11-001&cat=1996-11 (Page consultée le 28 août 2008).

- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Costa-Lascoux, J. et Hoibian, O. (2004). Du dénombrement des absences à la mesure de la déscolarisation. Dans D. Glasman et F. Œuvrard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 89-112). Paris: La Dispute.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- De Gaudemar, J.-P. (2003). *La formation professionnelle en Europe : Regards croisés*, [En ligne]. <http://www.eduscol.education.fr> (Page consultée le 24 octobre 2004).
- Deschamps, J.-C. et Clémence, A. (1990). La notion d'attribution en psychologie sociale. Dans J.-C. Deschamps et A. Clémence (Dir.), *L'Attribution : Causalité et explication au quotidien* (p. 17-35). Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Dolbec, B. (1999). *La formation professionnelle dans les commissions scolaires*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Doray, P. (2000). Les politiques récentes de formation professionnelle. Dans D.-G. Tremblay et P. Doray (Dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle : Rôle des acteurs et des collaborateurs* (p. 37-60). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. et Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence : A social-contextual perspective. *Journal of youth and adolescence*, 27, 557-583.
- Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : Impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 161-181.
- Dunkin, M. J. et Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Washington: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38, 47-65.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : Sociologie de la relation pédagogique*. Paris: PUF.
- Ferrand, J.-L., Le Goff, J.-P., Malglaive, G. et Orofiamma, R. (1987). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?* Paris: La Documentation française.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development : Past, present and future. *Developmental psychology*, 28, 998-1005.
- Fletcher, G. J. O., Danilovics, P., Fernandez, G., Peterson, D. et Reeder, G. D. (1986). Attributional complexity : An individual difference measure. *Journal of personality and social psychology*, 51, 875-844.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Gaffé, B. (2004). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 6-19.
- Gauthier, M. et Vultur, M. (2006). Les valeurs des jeunes et leur impact sur les stratégies d'insertion professionnelle. Dans J.-P. Dupuis (Dir.), *Sociologie de l'entreprise* (p. 273-292). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gergen, K. J. et Gergen, M. M. (1984). *Psychologie sociale*. Québec: Éditions Études vivantes.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines* (2^e éd.). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Glasman, D. et Œuvrard, F. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation? Dans D. Glasman et F. Œuvrard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 9-69). Paris: La Dispute.

- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3-32.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching : Surveying the evidence on student achievement and teachers characteristics. *Education next*, 2(1), 50-55.
- Goldhaber, D. et Anthony, E. (2003). *Teacher quality and student achievement : Urban diversity series*. Washington, DC: Department of Education.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris: PUF.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Québec: Auteur.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom : Bad things good teachers sometimes do. Dans S. Graham et V. Folkes (Dir.), *Attribution theory : Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (p. 17-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Greenwald, R., Hedges, L., et Laine, R. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of educational research*, 66, 361-396.
- Grenon, G. et Viau, S. (2007). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires (2006). *Situation des jeunes en formation professionnelle*. Québec: Auteur.
- Hardy, M., Desrosiers-Sabbath, R. et Defrênes, É. (1995). Modalités de socialisation et représentation didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 809-830.
- Hardy, M. et Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 643-659.

- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher*. London: The Althouse Press.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : Les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, *XXIX*(1), 1-17.
- Harrisson, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 33-56). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Harvey, J. H., Arkin, R. M., Gleason, J. M. et Johnston, S. (1974). Effect of expected and observed outcome of an action on the differential causal attributions of actor and observer. *Journal of personality*, *42*, 62-77.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Huet, N. et Escribe, C. (2004). La motivation à apprendre : Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*, 177-196.
- Hull, R. (2003). *La formation professionnelle en Europe : Regards croisés*, [En ligne]. <http://www.eduscol.education.fr> (Page consultée le 24 octobre 2004).
- Inchauspé, P. (1999). *Vers une politique de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, *122*, 105-127.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of youth and adolescence*, *26*, 733-763.
- Jarousse, J.-P. (1991). *Formations et carrières : Contribution de la théorie du capital humain à l'analyse du fonctionnement du marché du travail* (n° 48). Dijon: Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.
- Jegede, O., Taplin, M. et Chan, S.-L. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational research*, *42*, 287-309.

- Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissage : Les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue française de pédagogie*, 142, 55-67.
- Jellab, A. (2004). *L'école en France : La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris: L'Harmattan.
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P. et Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : Un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et éducation*, 3, 23-40.
- Joireman, J. (2004). Relationships between attributional complexity and empathy. *Individual differences research*, 2, 197-202.
- Jones, E. E. et Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions : The attribution process in person perception. Dans L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2) (p. 219-266). New York: Academic Press.
- Jones, E. E. et Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer : Divergent of perceptions causality. Dans E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelly, R. E. Nisbett, S. Valins et B. Weiner (Dir.), *Attribution : Perceiving the causes of behavior* (p. 79-94). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 667-696.
- Kaszap, M. (1996). *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep, une comparaison professeur / élève, une adéquation possible avec les résultats scolaires*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28, 107-128.
- Lafleur, B. (1992). *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada*. Ottawa: Conference Board du Canada.

- Landry, Carol. (1994), Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (Dir.), *École et entreprise : Vers quel partenariat?* (p. 7-28). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER : Portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle. Dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 35-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin Éditeurs.
- Legault, G. A., Jutras, F. et Desaulniers, M.-P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative à l'école? *Éducation et francophonie*, XXX(1), 26-44.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Dir.), *Les réformes curriculaires : Regards croisés* (p. 13-48). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse
- Lemieux, N., Roy, G. et Savard, J.-G. (1991). *Méthodes quantitatives*. Montréal: Éditions études vivantes.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. et Trouilloud, D. (2007). Vers un modèle de l'impact du climat motivationnel de la classe sur la motivation des élèves. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, [En ligne]. http://www.congresintaref.org/acte-pdf/AREF2007_Nadia-LEROY_035.pdf (Page consultée le 15 mai 2008).
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : Perspectives comparatives et enjeux actuels. Dans M. Perron, P. W. Bélanger et C. Lessard (Dir.), *La profession enseignante au Québec* (p. 14-40). Québec: IQRC.
- Lessard, C et Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : Trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 200-227.

- L'Homme, L.-P. (1999). *Le projet professionnel : Une alternative au désengagement face aux études*. Essai de maîtrise. Québec: Université Laval.
- Lorenzi-Cioldi, F. et Doise, W. (1994). Identité sociale et identité personnelle. Dans R.Y. Bourhis et J.-P. Leyens (Dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (p. 69-126). Bruxelles: Mardaga Ed.
- Lusignan, J. (2003). *Analyse des besoins des jeunes au regard de la réussite, de la persévérance et du soutien au raccrochage scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Markus, H. et Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. Dans G. Lindzey et E. Aronson (Dir.), *The handbook of social psychology* (3^e éd.) (vol. 1) (p. 137-230). New York: Random House.
- Maroy, C. (2004). Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'éducation et de formation*, 11, 21-36.
- Marso, R. N. et Pigge, F. L. (1997). *A longitudinal study of relationships between candidates' abilities, development of teaching concerns, and success in entering teaching*. A paper presented at the annual conference of the Midwestern Educational research association. USA: Department of Education.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 483-502.
- Miller, D. T. et Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality : Fact or fiction? *Psychological bulletin*, 82, 213-225.
- Mingat, A. (1994). Éléments pour une analyse de la politique éducative française. *Savoir*, 6, 495-515.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2005-2008*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2007*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *La formation professionnelle et technique au Québec : Version 2007*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007c). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : Parcours et motivation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Les indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *La formation professionnelle et technique au Québec, Version 2008*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle : Rapport d'analyse de situation de travail*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Prendre le virage du succès*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002a). *La formation professionnelle et technique au Québec : Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). Abandon scolaire et décrochage : Les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation*, 25, 1-7.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004a). *La formation professionnelle et technique au Québec : Un aperçu*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004b). *L'information continue : Zoom sur la mise en œuvre du plan d'action de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (vol. 2). Québec: Gouvernement du Québec.

- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2007). Sociomathematical norms and regulation of problem solving in classroom microcultures. *International journal of education research*, 46(5), 252-265.
- Normand, B. (2000). Radiographie de la formation professionnelle au Québec. Dans D.-G. Tremblay et P. Doray (Dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle : Rôle des acteurs et des collaborateurs* (p. 219-228). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- OCDE et Statistique Canada. (2005). *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa et Paris: Ministère de l'Industrie, Canada et Organisation de coopération et de développement économiques, [En ligne].
<http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-603-XIF/2005001/pdf/89-603-XWF-art1.pdf>
(Page consultée le 14 février 2008).
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation* (p. 57-98). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paul, J.-J. (1993). Les relations entre éducation et marché du travail : Quelques réflexions économiques. *Revue française de pédagogie*, 105, 19-30.
- Perrenoud, P. (2001). *Espaces-temps de formation et organisation du travail*, [En ligne].
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S06_texte_07_11_01.html
(Page consultée le 14 juin 2008).
- Piaget, J. (1967). L'épistémologie et ses variétés. Dans J. Piaget (Dir.), *Logique et connaissance scientifique* (p. 3-61). Paris: Éditions Gallimard.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: PUF.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties : A model of decision-making. *British educational research journal*, 28(1), 111-138.
- Rancourt, M. et Tondreau, J. (2004). Les modifications au régime pédagogique : Des changements importants pour les écoles du Québec. *Nouvelles CSQ*, Septembre-Octobre 2004.

- Ressources humaines et Développement social Canada. (2000). *Enquête auprès des jeunes en transition*. [En ligne].
<http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2000-002522>
 (Page consultée le 24 mai 2008).
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers : Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary school journal*, 95, 199-221.
- Rich, Y., Lev, S. et Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and psychological measurement*, 6, 1015-1025.
- Robert, P. (2001). *Le grand Robert de la langue française : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le grand Robert.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : Une alternative aux approches de cognition située et cognitiviste en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120, [En ligne]. <http://www.activites.org/vln2/Rogaldki.pdf> (Page consultée le 4 juin 2008).
- Romano, G. (1989). Mieux comprendre le comportement humain. *Pédagogie collégiale*, 3(1), 28-31.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings. Dans L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10) (p. 173-220). New York: Academic Press.
- Ross, L., Greene, D. et House, P. (1976). *The False consensus effect : An egocentric bias in social perception and attribution processes*. Standford: Academic Press Inc.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80(1), 1-28.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : Vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 76-94.

- Roux, J. P. (1996). *Socioconstructivisme et apprentissages scolaires*, [En ligne]. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/roux/index.html> (Page consultée le 24 mai 2008).
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (Dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Saint-Onge, M. (1990). Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent? *Pédagogie collégiale*, 3(3), 8-12.
- Saint-Pierre, C. (2000). Le développement de la formation professionnelle : Les orientations des réformes récentes au Québec. Dans D.-G. Tremblay et P. Doray (Dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle : Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 27-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Samson, G. (2007). Employabilité, insertion et transfert des apprentissages : Étude exploratoire dans les CFER. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 56-75.
- Sarremejane, P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec: Les Éditions logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (2^e éd.) (p.171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Saysset, V., Giroux, L. et Castonguay, E.-M. (2007). Décrochage et retard scolaires caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Statistique Canada. (2004). *Réussite scolaire : l'écart entre les garçons et les filles*, [En ligne]. [http://www.statcan.ca/freepub/81-004-XIF »200410/mafe-f.htm](http://www.statcan.ca/freepub/81-004-XIF%200410/mafe-f.htm) (Page consultée le 12 février 2008).
- Statistique Canada. (2009). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences, [En ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005004/8984-fra.htm> (Page consultée le 21 février 2009).

- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : Tendances, enjeux et défis des années 2000. *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 1-10.
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J. et Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail enseignant. Dans C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (Dir.), *Le temps en éducation : Regards multiples* (p. 317-348). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Thuma, N. B. (1985). Effect of labour market structure on job-shift patterns. Dans J. Heckman et B. Singer (Dir.), *Longitudinal analysis of labour market data* (p. 327-363). Cambridge: Cambridge University press.
- Tremblay, A. (1962). *Rapport Tremblay: Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Imprimeur de la Reine.
- Trottier, C. (2004). Que deviennent sur le marché du travail les jeunes qui ont interrompu des études secondaires ou collégiales? *Observatoire Jeunes et Société*, 5(1), 2-3.
- Trottier, C., Vultur, M. et Gauthier, M. (2003). Vocational integration and relationship to work among Québec youths without high-school diplomas. Dans L. Roulleau-Berger (Dir.), *Youth and work in the post-industrial city of North America and Europe* (p. 106-122). Leiden Boston: Brill.
- UNESCO. (2004). *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003-2004*, [En ligne]. <http://portal.unesco.org> (Page consultée le 20 février 2008).
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

- Vultur, M. (2003). Le chômage des jeunes au Québec et au Canada : Tendances et caractéristiques. *RI/IR*, 58(2), 232-257.
- Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 120-139.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Traduit par Françoise Sève. Paris: La Dispute.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(3), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.
- Wiel, G. (1992). *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ : Comment libérer des adolescents du syndrome d'échec scolaire*. Lyon: Chronique sociale.
- Wood, R. et Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management review*, 14(3), 361-384.
- www.inforoutefpt.org (Page consultée le 20 octobre 2006).

GLOSSAIRE

Approche par compétences : Démarche de conception de programme d'études reposant sur l'analyse des tâches accomplies dans l'exercice d'un métier ou d'une profession et sur leur traduction en compétences, ensuite définies en éléments de compétence (MEQ, 2002a).

Attribution (théorie de l') : Théorie sur la façon dont les gens perçoivent les causes des événements ou des actions (Gergen et Gergen, 1984). / En psychologie cognitive, façon de s'expliquer les événements, perception des causes du succès ou de l'échec dans des situations de performances (Legendre, 2005, p. 139).

Béhaviorisme ou orientation béhavioriste : École de psychologie contemporaine qui étudie le comportement [...], qui a recours à l'observation et à l'expérimentation et où le conditionnement joue un rôle clé dans l'apprentissage (Legendre, 2005, p. 164).

Biais attributionnel ou source d'erreur : Facteur ou processus qui réduit la capacité d'une personne de traiter l'information de façon rationnelle (Gergen et Gergen, 1984).

Cognitivisme ou orientation cognitiviste : Courant théorique en psychologie qui met l'accent sur les processus de pensée qui organisent et interprète les propriétés du milieu (Gergen et Gergen, 1984). / Théorie de la connaissance soutenue par la psychologie cognitive comme un centre de traitement des informations, capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions (Legendre, 2005, p. 227).

Compétence : La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) (MEQ, 2002a).

Constructivisme : Théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde (Legendre, 2005, p. 288). Voir socioconstructivisme.

Décrocheur : personne qui a quitté temporairement ou définitivement l'enseignement secondaire québécois sans avoir obtenu de diplôme (MEQ, 2003b).

Échantillon : Sous-ensemble d'éléments représentatif et restreint d'un tout (Legendre, 2005, p. 468). Voir population.

Élève : Générique qui englobe toute personne qui poursuit des études à quelque ordre d'enseignement (Legendre, 2005, p. 547).

Enseignant : Toute personne employée par la commission [scolaire] dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la Loi sur l'instruction publique L.R.Q., c. I-13-3 (Legendre 2005, p. 568).

Évaluation : Démarche permettant de porter un jugement à partir de normes ou de critères établis sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives (Legendre, 2005, p. 630).

Évaluation formative : L'ensemble des opérations d'évaluation menées à des fins de régulation des apprentissages (Legendre, 2005, p. 631).

Évaluation sommative (certificative) : L'ensemble des opérations d'évaluation menées à des fins de sanction (reconnaissance sociale des acquis) (Legendre, 2005, p. 631).

Explicite (question explicite) : Qui est suffisamment claire et précise dans l'énoncé; qui ne peut laisser de doute. (Grand Robert, 2001). Exemple. : Quel est le plus haut niveau de scolarité complété?

Formation de base : Norme sociale de référence (à acquérir pour tout citoyen ayant la capacité de le faire) constituée des apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles (MEQ, 2002b).

Formation professionnelle : Ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi (Legendre, 2005, p. 684). Les

programmes de formation professionnelle mènent à l'exercice de métiers spécialisés ou semi-spécialisés grâce à l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP), de l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou de l'attestation de formation professionnelle (AFP) (MEQ, 2004a).

Immobilisations : Investissements nécessaires à l'achat durable ainsi qu'à la construction et à l'aménagement des locaux d'une part et, d'autre part, au remplacement d'équipement d'appareillage et d'outillage usés ou désuets (MEQ, 2002a).

Implicite (question implicite) : Qui est virtuellement contenu (dans une proposition, un fait), sans être formellement exprimé et peut en être tiré par voie de conséquence, par déduction, induction. (Grand Robert, 2001). Exemple : de la question « Dans quel programme enseignez-vous? » l'on peut déduire le secteur d'enseignement.

Jugement professionnel : Processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience de formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose à collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Allal et Lafortune, 2007).

Métacognition : Connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs de leurs produits et de tout ce qui y touche par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données (Flavell, 1976 dans Legendre 2005).

Participant pressenti : Personne faisant partie de la population cible et pouvant donc être choisie comme élément de l'échantillon de la recherche (Giroux et Tremblay, 2002).

Perception (percevoir) : Processus par lequel une personne, par l'intermédiaire de ses sens, devient consciente des objets, des situations, etc. La perception est un processus cognitif actif (Gergen et Gergen, 1984).

Population : La totalité d'un ensemble de personnes ou d'éléments qui est l'objet d'une étude (Legendre 2005, p. 1057). Voir échantillon.

Professionnel court : Jusqu'en 1987-1988, la formation professionnelle comptait deux filières : le programme professionnel court était offert aux élèves des classes de troisième et de quatrième secondaire (MELS, 2006). Voir professionnel long.

Professionnel long : Jusqu'en 1987-1988, la formation professionnelle comptait deux filières : le programme professionnel long était offert aux élèves des classes de quatrième et de cinquième secondaire et à ceux et celles qui avaient terminé leur formation générale (MELS, 2006). Voir professionnel court.

Psychologie sociale : Discipline dans laquelle on étudie de façon systématique les interactions humaines et leurs fondements psychologiques (Gergen et Gergen, 1984).

Récupération : Intervention de l'enseignant auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques et à offrir un soutien particulier aux élèves aux prises avec des difficultés ou des retards pédagogiques (Legendre, 2005, p. 1160).

Relation d'apprentissage : Relation biunivoque entre l'Objet et le Sujet (l'élève) dans une situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1172).

Relation didactique : Relation biunivoque entre l'Agent (l'enseignant) et l'Objet dans une situation pédagogique où la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles de l'Agent (Legendre, 2005, p. 1172).

Relation d'enseignement : Relation biunivoque entre l'Agent (l'enseignant) et le Sujet (l'élève) dans une situation pédagogique où le développement de l'élève est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent (Legendre, 2005, p. 1172).

Relation pédagogique : Ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique (Sujet-Objet-Agent) (Legendre, 2005, p. 1172).

Situation pédagogique : Ensemble des composantes interreliées Sujet-Objet-Agent dans un milieu (Sauvé, 1992 dans Legendre, 2005, p. 1240).

Socioconstructivisme : Théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le Sujet (l'élève) et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde (Guay, 2004 dans Legendre, 2005, p. 1245).

ANNEXE A

Tableau A.1

Facteurs de stress et dangers inhérents à l'enseignement
et à l'apprentissage de quelques métiers de la FP

Secteurs de formation	Facteurs de stress et dangers
Cuisine d'établissement	Utilisation d'outillage tranchant, risques de blessures. Utilisation d'équipement représentant un danger (friteuse, bonbonne de gaz propane, etc.). Le service à la clientèle constitue un facteur de stress.
Équipement motorisé	Utilisation de produits inflammables, risques d'explosion. Risques d'accident routiers, mortalité, blessures graves. Danger pour les yeux lors des réparations.
Métallurgie	Utilisation de produits inflammables et explosifs, risques d'explosion. Utilisation d'équipement coupant, de presse plieuse, risques de perte de doigts ou d'une main. Risques de brûlures (yeux, mains, cheveux) par des étincelles lors du soudage. Risques de maladies respiratoires, car la ventilation est parfois inadéquate.
Santé	Risques de contamination par le contact direct avec des personnes atteintes de maladies telles que l'hépatite B, le C difficile, le SIDA, etc. Les enseignants et les élèves doivent être vaccinés.
Soins esthétiques	Utilisation de produits chimiques, risques d'allergies. Utilisation d'outillage coupant et chauffant, risques de blessures. Risques de contamination par le sang notamment en épilation à l'électricité.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE BOUCHAMMA (1999)

SECTION I — RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Veillez cocher la catégorie à laquelle vous appartenez ou mentionner l'information appropriée selon le cas.

1. Collège
 - 1.1 Françoise-Xavier-Garneau _____
 - 1.2 Limoilou _____
 - 1.3 Sainte-Foy _____
2. Département _____
3. Nombre d'heures d'enseignement dispensées par semaine durant ce trimestre _____ heures/semaine
4. Âge _____
5. Sexe
 - 5.1 Homme
 - 5.2 Femme
6. Veuillez indiquer le plus haut diplôme que vous détenez.
 - 6.1 DEC _____
 - 6.2 Certificat _____
 - 6.3 Baccalauréat _____
 - 6.4 Maîtrise _____
 - 6.5 Doctorat _____
7. Avez-vous suivi une formation en sciences de l'éducation? 7.1 Oui 7.2 Non
8. Si oui, précisez :
 - 8.1 Le programme dans lequel vous avez suivi votre formation. _____
 - 8.2 Le diplôme obtenu à l'issue de cette formation. _____
 - 8.3 L'année d'obtention de ce diplôme. _____
9. Avez-vous déjà suivi un programme de perfectionnement? Oui Non
10. Si oui, précisez le type de formation. _____
11. Régime de travail
 - 11.1 Permanent _____
 - 11.2 Non-permanent _____
12. Secteur d'enseignement
 - 12.1 Général _____
 - 12.2 Professionnel _____
 - 12.3 Général et professionnel _____
13. Caractéristiques de la clientèle (les questions qui suivent concernent les élèves à qui vous enseignez au présent trimestre.
 - 13.1 Indiquez le nombre d'étudiants à qui vous enseignez. _____
 - 13.2 Indiquez le pourcentage approximatif de garçons. _____
 - 13.3 Indiquez le pourcentage approximatif d'étudiants issus de minorité ethnique. _____
 - 13.4 Indiquez le pourcentage approximatif d'étudiants qui pourraient échouer vos cours au terme du présent trimestre _____
14. Nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement. _____

SECTION II

Introduction : Dans certains cas, on peut attribuer les mêmes facteurs aussi bien à la réussite qu'à l'échec et dans d'autres cas, on peut attribuer des facteurs différents selon qu'il s'agisse de la réussite ou de l'échec. Veuillez répondre le plus spontanément possible.

15) a) Donnez les initiales de trois étudiants qui ont eu de **bonnes performances** dans votre matière :

En considérant ces trois étudiants comme un groupe unique, nommez **spontanément** 5 causes de leur **réussite**, puis classez-les par ordre d'importance, en donnant un chiffre de 1 à 5 : 1 signifie la cause la plus importante.

CAUSES DE LA RÉUSSITE	ORDRE D'IMPORTANCE
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

15) b) Écrivez les initiales de trois étudiants qui ont eu de **mauvaises performances** dans votre matière :

En considérant ces trois étudiants comme un groupe unique, nommez **spontanément** 5 causes de leur **échec**, puis classez-les par ordre d'importance, en donnant un chiffre de 1 à 5 : 1 signifie la cause la plus importante.

CAUSES DE L'ÉCHEC	ORDRE D'IMPORTANCE
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

16) a) Voici une série de facteurs susceptibles d'expliquer l'échec des étudiants, pourriez-vous nous dire, **pour chacun d'eux**, l'influence qu'il peut avoir **en général sur l'échec scolaire** des étudiants, en encerclant un chiffre de 1 à 5.

1 = «Aucune influence»; 2 = «Peu d'influence»; 3 = «Plus ou moins d'influence»;
4 = «Grande influence»; 5 = «Très grande influence»

		Aucune influence	Peu d'influence	Plus ou moins d'influence	Grande influence	Très grande influence
1	Le niveau scolaire des parents.	1	2	3	4	5
2	Le temps que les étudiants consacrent aux études.	1	2	3	4	5
3	La composition du groupe-classe (en termes de capacité intellectuelle des étudiants).	1	2	3	4	5
4	Le degré de difficulté de la matière.	1	2	3	4	5
5	Les caractéristiques personnelles de l'enseignant (chalcureux/distant, humoriste ...).	1	2	3	4	5
6	Le niveau socio-économique des parents.	1	2	3	4	5
7	L'appartenance sexuelle de l'étudiant (garçon ou fille).	1	2	3	4	5
8	Les caractéristiques du programme.	1	2	3	4	5
9	La connaissance que l'enseignant a de sa matière	1	2	3	4	5
10	Le type de famille de l'étudiant (stable, monoparentale ...).	1	2	3	4	5
11	L'âge des étudiants.	1	2	3	4	5
12	L'articulation entre le secondaire et le collégial.	1	2	3	4	5
13	L'influence des pairs.	1	2	3	4	5
14	Le type d'évaluation pédagogique de l'enseignant.	1	2	3	4	5
15	Les capacités intellectuelles des étudiants.	1	2	3	4	5
16	La compétence pédagogique de l'enseignant.	1	2	3	4	5
17	Les ressources matérielles de l'école.	1	2	3	4	5
18	Les ouvertures sur le marché du travail.	1	2	3	4	5
19	Le travail rémunéré des étudiants.	1	2	3	4	5
20	Les aspirations scolaires des étudiants.	1	2	3	4	5
21	Le temps accordé par l'enseignant aux étudiants en dehors de la classe.	1	2	3	4	5
22	Les activités parascolaires au collège.	1	2	3	4	5
23	Les expériences scolaires antérieures des étudiants (échec / réussite).	1	2	3	4	5
24	La motivation des étudiants.	1	2	3	4	5
25	La clarté de l'exposé aux étudiants.	1	2	3	4	5
26	La disponibilité des ressources humaines au collège.	1	2	3	4	5
27	La qualité des relations enseignant / étudiants.	1	2	3	4	5
28	Les changements psychosociaux que vivent les étudiants à cette étape de leur vie.	1	2	3	4	5

- 16) b) Choisissez parmi les énoncés de la liste précédente, 5 facteurs qui vous semblent les plus susceptibles d'entraîner **la réussite scolaire** et classez-les par ordre d'importance en donnant un chiffre de 1 à 5 : 1 signifie le facteur le plus important.

CAUSES DE LA RÉUSSITE	ORDRE D'IMPORTANCE

SECTION III

- 17) Nommez spontanément **4 moyens** qui vous semblent être les plus efficaces pour lutter contre l'échec scolaire de l'étudiant, puis classez-les par ordre d'importance en donnant un chiffre de 1 à 4 : 1 signifie l'intervention la plus importante.

INTERVENTIONS POUR AMÉLIORER LE RENDEMENT SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE	ORDRE D'IMPORTANCE

SECTION IV

18. À partir de cette série d'énoncés, prononcez-vous sur chacun en indiquant votre degré d'accord ou de désaccord (encerclez le chiffre correspondant à votre réponse).

**1 = Tout à fait d'accord; 2 = D'accord; 3 = Incertain;
4 = En désaccord; 5 = Tout à fait en désaccord**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
18.1 L'enseignant est très limité dans ce qu'il peut réaliser parce que l'environnement familial des étudiants exerce une grande influence sur leur rendement.	1	2	3	4	5
18.2 À tout considérer, les enseignants n'ont pas une influence très forte sur le rendement des étudiants.	1	2	3	4	5
18.3 Quand un étudiant a des problèmes avec certaines tâches ou travaux scolaires, l'enseignant a souvent du mal à s'ajuster à son niveau.	1	2	3	4	5
18.4 Même l'enseignant très compétent au plan pédagogique ne peut atteindre les objectifs scolaires avec tous les élèves.	1	2	3	4	5
18.5 Quand le niveau des étudiants s'améliore, c'est habituellement parce que leurs enseignants trouvent des façons d'enseigner plus efficaces.	1	2	3	4	5
18.6 Lorsque l'enseignant fait réellement de grands efforts, il peut atteindre les objectifs scolaires même de la plupart des élèves en difficulté.	1	2	3	4	5
18.7 Si un étudiant maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est probablement parce que l'enseignant connaît les étapes nécessaires dans l'enseignement de ce concept.	1	2	3	4	5
18.8 Quand un étudiant atteint un meilleur niveau, c'est parce que, habituellement, l'enseignant trouve de meilleurs moyens pour enseigner à cet étudiant.	1	2	3	4	5

Merci de votre collaboration

SECTION II

Note : Dans certains cas, on peut attribuer les mêmes facteurs aussi bien à la réussite qu'à l'échec et dans d'autres cas, on peut attribuer des facteurs différents selon qu'il s'agisse de la réussite ou de l'échec. Veuillez répondre le plus spontanément possible.

17. Écrivez les initiales de trois élèves qui ont eu de **bonnes performances** dans vos modules :

En considérant ces trois élèves comme un groupe unique, nommez **spontanément** cinq (5) causes de leur **réussite**, puis classez-les par ordre d'importance, en donnant un chiffre de 1 à 5 : 1 signifie la cause la plus importante.

CAUSES DE LA RÉUSSITE	ORDRE D'IMPORTANCE
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

18. Écrivez les initiales de trois élèves qui ont eu de **mauvaises performances** dans vos modules :

En considérant ces trois élèves comme un groupe unique, nommez **spontanément** cinq (5) causes de leur **échec**, puis classez-les par ordre d'importance, en donnant un chiffre de 1 à 5 : 1 signifie la cause la plus importante.

CAUSES DE L'ÉCHEC	ORDRE D'IMPORTANCE
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

19. Voici une série de facteurs susceptibles d'expliquer l'échec des élèves. Pour chaque facteur, dites, l'**influence** que celui-ci peut avoir en général **sur l'échec scolaire des élèves**, en encerclant un chiffre de 1 à 5. Le chiffre 1 représente une très grande influence et 5 aucune influence.

**1 = «Très grande influence»; 2 = «Grande d'influence»; 3 = «Plus ou moins d'influence»;
4 = «Peu d'influence»; 5 = «Aucune influence»**

		Très grande influence	Grande influence	Plus ou moins d'influence	Peu d'influence	Aucune influence
19.1	Le niveau scolaire des parents de l'élève.	1	2	3	4	5
19.2	Le temps que l'élève consacre aux études.	1	2	3	4	5
19.3	La composition du groupe-classe (capacité intellectuelle des élèves).	1	2	3	4	5
19.4	Le degré de difficulté de la matière.	1	2	3	4	5
19.5	Les caractéristiques personnelles de l'enseignant (chaleureux / distant, humoriste, etc.).	1	2	3	4	5
19.6	Le niveau socio-économique des parents de l'élève.	1	2	3	4	5
19.7	Le sexe de l'élève (garçon ou fille).	1	2	3	4	5
19.8	Les caractéristiques du programme.	1	2	3	4	5
19.9	La connaissance que l'enseignant a de sa matière.	1	2	3	4	5
19.10	Le type de famille de l'élève (stable, monoparentale, etc.).	1	2	3	4	5
19.11	L'âge de l'élève.	1	2	3	4	5
19.12	L'obtention du diplôme d'études secondaires avant l'inscription de l'élève en formation professionnelle.	1	2	3	4	5
19.13	L'influence des pairs.	1	2	3	4	5
19.14	Le type d'évaluation en aide à l'apprentissage (formative) de l'enseignant.	1	2	3	4	5
19.15	Les capacités intellectuelles de l'élève.	1	2	3	4	5
19.16	La compétence pédagogique de l'enseignant.	1	2	3	4	5
19.17	Les ressources matérielles du centre de formation.	1	2	3	4	5
19.18	Les ouvertures sur le marché du travail.	1	2	3	4	5
19.19	Le travail rémunéré de l'élève.	1	2	3	4	5
19.20	Les aspirations scolaires de l'élève.	1	2	3	4	5
19.21	Le temps accordé par l'enseignant à l'élève en dehors de l'horaire régulier (récupération).	1	2	3	4	5
19.22	Les activités parascolaires au centre de formation.	1	2	3	4	5
19.23	Les expériences scolaires antérieures de l'élève (réussite / échec).	1	2	3	4	5
19.24	La motivation de l'élève.	1	2	3	4	5
19.25	La clarté de l'enseignement donné à l'élève (clarté des exposés, des explications).	1	2	3	4	5
19.26	La disponibilité des ressources humaines au centre de formation.	1	2	3	4	5
19.27	La qualité des relations enseignant / élèves.	1	2	3	4	5
19.28	Les changements psychosociaux que vit l'élève à l'étape d'être un jeune adulte ou au moment de la redéfinition de son projet de vie.	1	2	3	4	5

20. Choisissez parmi les énoncés de la liste précédente, 5 facteurs qui vous semblent les plus susceptibles d'entraîner **la réussite scolaire** et classez-les par ordre d'importance en donnant un chiffre de 1 à 5 : 1 signifie le facteur le plus important.

CAUSES DE LA RÉUSSITE	
NUMÉRO DE L'ÉNONCÉ	ORDRE D'IMPORTANCE

SECTION III

21. Nommez spontanément **4 moyens** qui vous semblent être les plus efficaces pour lutter contre l'échec scolaire de l'élève, puis classez-les par ordre d'importance en donnant un chiffre de 1 à 4 : 1 signifie l'intervention la plus importante.

INTERVENTIONS POUR AMÉLIORER LE RENDEMENT SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE	ORDRE D'IMPORTANCE

SECTION IV

22. À partir de cette série d'énoncés, prononcez-vous sur chacun en indiquant votre degré d'accord ou de désaccord (encerclez le chiffre correspondant à votre réponse).

**1 = Tout à fait d'accord; 2 = D'accord; 3 = Incertain;
4 = En désaccord; 5 = Tout à fait en désaccord**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	En désaccord	Tout à fait en désaccord
22.1 L'enseignant est très limité dans ce qu'il peut réaliser parce que l'environnement familial des élèves exerce une grande influence sur leur rendement.	1	2	3	4	5
22.2 À tout considérer, les enseignants n'ont pas une influence très forte sur le rendement des élèves.	1	2	3	4	5
22.3 Quand un élève a des problèmes avec certaines tâches ou travaux scolaires, l'enseignant a souvent du mal à s'ajuster à son niveau.	1	2	3	4	5
22.4 Même l'enseignant très compétent au plan pédagogique ne peut atteindre les objectifs scolaires avec tous les élèves.	1	2	3	4	5
22.5 Quand le niveau des élèves s'améliore, c'est habituellement parce que leurs enseignants trouvent des façons d'enseigner plus efficaces.	1	2	3	4	5
22.6 Lorsque l'enseignant fait réellement de grands efforts, il peut atteindre les objectifs scolaires même de la plupart des élèves en difficulté.	1	2	3	4	5
22.7 Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est probablement parce que l'enseignant connaît les étapes nécessaires dans l'enseignement de ce concept.	1	2	3	4	5
22.8 Quand un élève atteint un meilleur niveau, c'est parce que, habituellement, l'enseignant trouve de meilleurs moyens pour enseigner à cet élève.	1	2	3	4	5

Merci de votre collaboration

ANNEXE D

Lettre adressée aux conseillers pédagogiques de la CCCPFPT

Québec, le 30 mars 2006

Object : Mémoire de recherche

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, je mène présentement une recherche qui porte sur *La perception qu'ont les enseignants de la réussite et de l'échec de leurs élèves*. Je m'intéresse plus précisément à l'opinion des enseignants en formation professionnelle. Afin de mener cette recherche, j'utilise un questionnaire.

Pour rejoindre les enseignants, je fais appel à votre collaboration pour distribuer ce questionnaire aux enseignants de votre centre de formation. Vous serait-il possible de me retourner les questionnaires par la poste, ceux qui sont remplis tout comme ceux qui n'ont pas été utilisés.

Vous trouverez sous pli un exemplaire du questionnaire afin que vous puissiez prendre connaissance de la teneur du questionnement. Cependant, avant de procéder à la distribution des questionnaires, il faut en demander l'autorisation à la direction du centre de formation. Une lettre à cet effet est jointe au présent document.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque l'objectif est de connaître l'opinion des enseignants sur la question de la réussite et de l'échec de leurs élèves. Les données recueillies ne serviront qu'au seul but de ma recherche et aucune information nominative ne sera divulguée. L'analyse des données permettra de faire une synthèse du point de vue des enseignants en formation professionnelle.

Pour toute précision, n'hésitez pas à communiquer avec moi; je me ferai un plaisir de répondre à vos questions. Par ailleurs, lorsque l'analyse sera terminée, je m'engage à en faire parvenir une copie à la Corporation des conseillères et conseillers pédagogiques en formation professionnelle et technique.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Françoise Martel

Françoise Martel, conseillère pédagogique
1075, av. Brown Québec G1S 3A1
Tél. : (418) 684-0091
Courriel : frmartel@hotmail.com

p.j. Questionnaire

Lettre de demande à la direction du CFP

ANNEXE E

Lettre adressée à la direction des centres de formation professionnelle

Québec, le 30 mars 2006

Object : Mémoire de recherche

Madame la directrice,
Monsieur le directeur,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, je mène présentement une recherche qui porte sur *La perception qu'ont les enseignants de la réussite et de l'échec de leurs élèves*. Je m'intéresse plus précisément à l'opinion des enseignants en formation professionnelle. Afin de mener cette recherche, j'utilise un questionnaire.

Par la présente, je demande l'autorisation de distribuer ce questionnaire aux enseignants de votre centre de formation. Cette opération pour rejoindre les enseignants de votre centre se fait par l'intermédiaire des conseillères ou conseillers pédagogiques qui ont été approchés en ce sens. Ils me retourneront les questionnaires remplis par la poste. Vous trouverez sous pli un exemplaire du questionnaire afin que vous puissiez prendre connaissance de la teneur du questionnement.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque l'objectif est de connaître l'opinion des enseignants sur la question de la réussite et de l'échec de leurs élèves. Les données recueillies ne serviront qu'au seul but de ma recherche; aucune information de nature nominative ne sera divulguée. L'analyse des données permettra de faire une synthèse du point de vue des enseignants en formation professionnelle.

Pour toute précision, n'hésitez pas à communiquer avec moi; je me ferai un plaisir de répondre à vos questions. Par ailleurs, je m'engage à vous faire parvenir une copie de l'analyse de cette recherche lorsqu'elle sera terminée.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Françoise Martel

Françoise Martel, conseillère pédagogique
1075, av. Brown Québec G1S 3A1
Tél. : (418) 684-0091
Courriel : frmartel@hotmail.com

p.j. Questionnaire

ANNEXE F

Lettre adressée aux enseignants

Québec, le 30 mars 2006

Object : Mémoire de recherche

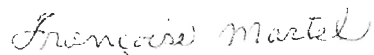
Madame,
Monsieur,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, je mène présentement une recherche qui porte sur *La perception qu'ont les enseignants de la réussite et de l'échec de leurs élèves*. Je m'intéresse plus précisément aux enseignants en formation professionnelle. Afin de mener cette recherche, j'utilise un questionnaire.

Je vous serais reconnaissante de prendre 30 minutes de votre temps pour remplir ce questionnaire et de le retourner dans l'enveloppe cachetée avant le 15 juin prochain à votre conseillère ou conseiller pédagogique. En effet, cette opération pour rejoindre les enseignants se fait par l'intermédiaire d'une conseillère ou conseiller pédagogique avec l'autorisation de la direction du centre de formation.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque l'objectif est de connaître l'opinion des enseignants sur cette question. Les données recueillies ne serviront qu'au seul but de ma recherche et aucune information nominative ne sera divulguée.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.



Françoise Martel, conseillère pédagogique
1075, av. Brown Québec G1S 3A1
Tél. : (418) 684-0091
Courriel : frmartel@hotmail.com

p.j. Questionnaire

ANNEXE G

Tableau G.1

Organismes et établissements de formation professionnelle de la province de Québec qui ont accepté que les enseignants répondent au questionnaire

(Source des adresses : www.inforoutefpt.org (page consultée le 20 novembre 2006))

Région	Commission scolaire	Centre de formation	Adresse
1. Bas-Saint-Laurent	des Phares	CFP Mont-Joli-Mitis	1414, rue des Érables Mont-Joli (QC) G5H 4A8 418 775-7577
		CFP de Matane	455, rue St-Rédempteur Matane (QC) G4W 1K7 418 566-2500
	des Monts-et-Marées	CFP d'Amqui	87, rue d'Auteuil Amqui (QC) G5J 1V7 418 629-6200
		CF et d'extension en foresterie Causapsca	165, Saint-Luc C.P. 878 Causapsca (QC) G0J 1J0 418 756-6115
2. Saguenay-Lac-Saint-jean	du Lac-Saint-Jean	CEFP Alma	1550, boul. Auger O. Alma (QC) G8C 1H8 et 850, av. Bégin S. Alma (QC) G8B 2Y6
3. Capitale-Nationale	de la Capitale	École de foresterie et de technologie du bois de Duchesnay	147, route Duchesnay Sainte-Catherine-de-la Jacques-Cartier (QC) G0A 3M0 418 780-1290
		CFP EMOICQ	1060, rue Borne Québec (QC) G1N 1L9 418 681-3512
		École hôtelière de la Capitale	7, rue Robert-Rumilly Québec (QC) G1K 2K5 418 525-8738
	des Découvreurs	CFP de Rochebelle devenu depuis CFP Marie-Rollet	3000, boul. Hochelaga Québec (QC) G1V 3Y4 418 652-2159
	des Premières-Seigneuries	CFP Fierbourg	800, place Sorbonne Charlesbourg (QC) G1H 1H1 418 622-7821
		CF en transport de Charlesbourg	700, rue Aragon Charlesbourg (QC) G2N 2G5 418 634-5580

Région	Commission scolaire	Centre de formation	Adresse
	de Charlevoix	CFP de Charlevoix	50-1, rue Racine Baie Saint-Paul (QC) G3Z 2R2 418 435-6805 et 88, rue des Cimes La Malbaie (QC) G5A 1T3 418 665-4487
4. Mauricie	de l'Énergie	CFP Carrefour Formation Mauricie	5105, bl. Albert-Tessier Shawinigan (QC) G9N 7A3 819 539-2265
	du chemin-du-Roy	CFP Qualitech	502, rue des Érables Trois-Rivières (QC) G8T 5J1 819 373-1422
5. Estrie	de la région-de-Sherbrooke	CFP 24-Juin	639, rue 24-Juin Sherbrooke (QC) J1E 1H1 819 822-5420
	des Sommets	Centre d'excellence en formation industrielle	100, rue Boisjoli Windsor (QC) J1S 2X8 819 845-5402
6. Montréal	de Montréal	Métiers de la construction de Montréal	5205, rue Parthenais Montréal (QC) H2H 2H4 514 596-4590
	de la Pointe-de-l'Île	CFP St-Exupéry	8585, rue Pré-Laurin Saint-Léonard (QC) H1R 3P3 514 325-0201
	English-Montréal S.B.	Centre d'études commerciales JFK	3030, rue Villeray Montréal (QC) H2A 1E7 514 374-2888
	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	3535, rue Saint-Denis Montréal (QC) H2X 3P1 514 282-5108
7. Outaouais		CFP de l'Outaouais	249, bl. Cité-des-Jeunes Gatineau (QC) J8Y 6L2 819 771-0863
	des Portages-de-l'Outaouais	CFP Compétences Outaouais	361, boul. Maloney O. Gatineau (QC) J8P 7E9 819 643-2000
		Centre Vision-Avenir FP	30, bl. Saint-Raymond Gatineau (QC) J8Y 1R6 819 771-7620
8. Abitibi-Témiscaminque	de Rouyn-Noranda	Centre Polymétier	15, 10 ^e Rue, C.P. 908 Rouyn-Noranda (QC) J9X 5C9 819764-9523
	du Lac-Abitibi	CFP Lac Abitibi	500, rue Principale La Sarre (QC) J9Z 2A2 819 333-2387
	Harricana	CF Harricana	850, 1 ^{re} Rue Est Amos (QC) J9T 2H8 819 732-3223

Région	Commission scolaire	Centre de formation	Adresse
11. Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	des Chic-Chocs	CFP C.-E.-Pouliot	85, boul. de Gaspé Gaspé (QC) G4X 2T8 418 368-6117
		CFP de la-Haute-Gaspésie	27, chemin du Parc Ste-Anne-des-Monts (QC) G4V 2B9 418 763-5323
	René-Lévesque	Centre l'Envol Carleton	15, rue Comeau Carleton (QC) G0C 1J0 418 364-7510
12. Chaudières-Appalaches	de la Beauce-Etchemin	CFP des Bâisseurs	170, rue du Parc CP 538 Saint-Joseph (QC) G0S 2V0 418 397-6514 et 925, route Saint-Martin Sainte-Marie (QC) G6E 1E6 418 387-8214 et 102, pl. de l'Église Beauceville (QC) G5X 1X3 418 774-2101
		CIMIC	11700, 25 ^e Avenue Saint-Georges (QC) G5Y 8B8 418 228-1993
		CFP Pozer	425, 16 ^e Rue Saint-Georges (QC) G5Y 4W2 418 226-2685
	de la Côte-du-Sud	CFP de L'Envolée Montmagny	141, boul. Taché Est Montmagny (QC) G5V 1B9 418 248-2370
		CFA St-Anselme	819, boul. Bégin Saint-Anselme (QC) H0R 2N0 418 885-4517
	des Appalaches	CFP Black-Lake	499, rue Saint-Désiré Thetford Mines (QC) G6H 1L7 418 423-4291
		CFP le Tremplin	578, rue Monfette Thetford Mines (QC) G6G 7G9 418 335-2921
	des Navigateurs	CFP de Lévis	30, rue Vincent-Chagnon Lévis (QC) G6V 4V6 418 383-8300
		CN de Conduite d'engins de chantier	1050, ch. Bélair O. St-Jean-Chrysostome (QC) G6Z 2L2 418 834-0311
		CFMVL St-Romuald	2775, rue de l'Etchemin Saint-Romuald (QC) G6W 7X5 418 838-8542
		CFP Gabriel-Rousseau	1155, bl. de la Rive-Sud Saint-Romuald (QC) G6W 5M6 418 839-0504

Région	Commission scolaire	Centre de formation	Adresse
13. Laval	de Laval	CFP Compétences 2000	777, av. de Bois-de-Boulogne Laval (QC) H7N 4G1 450 662-7000
		CFP IPIQ	3670, bl. Lévesque O. Laval (QC) H7V 1E8 450 662-7000
14. Lanaudière	des Affluents	CFP des Moulins	2525, des Entreprises Terrebonne (QC) J6X 4J9 450 492-3551
15. Laurentides	de la Rivière-du-Nord	CFEP St-Jérôme	917, Montée Saint-Nicolas Saint-Jérôme (QC) J7Y 4C7 450 565-0006
	Pierre-Neveu	CFP Mont-Laurier	850, rue Taché Mont-Laurier (QC) J9L 2K2 819 623-4111
16. Montérégie	des Grandes-Seigneuries	CFP Compétence Rive-Sud	399, Conrad-Pelletier La Prairie (QC) J5R 4V1 514 380-8899
17. Centre-du-Québec	de la Riveraine	École d'agriculture de Nicolet	575, De-Monseigneur-Brunault Nicolet (QC) J3T 1H8 819 293-5821
		École commerciale de la Riveraine	4920, rue Fardel St-Grégoire Bécancour (QC) G9H 1V7 819 293-5821

ANNEXE H

Tableau H.1
Attributions de réussite liées à l'élève, facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attitude</u> positive. • Croyance en le prof., croyance que le prof. peut montrer des choses importantes. • Optimisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attitude</u>, attitude positive, attitude professionnelle, est positif, comportement, côté spécial, façon de réagir à la réussite et à l'échec. • Modestie. • Optimisme, bonne humeur, personnalité souriante, enthousiasme, humour, dynamisme, beaucoup d'énergie, heureuse et épanouie. 	72	16	10	14	16	16
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Autonomie</u>. • Débrouillardise. • Créativité. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Autonomie</u>, autonome, autodidacte. • Débrouillardise. • Initiative, entreprenant, prend un risque. 	75	4	16	16	22	17
<ul style="list-style-type: none"> • Confiance en soi. • <u>Estime de soi</u>. • Image positive de soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance en soi. • <u>Estime de soi</u>. • Fierté, fier des résultats, honneur d'obtenir un diplôme, sentiment d'appartenance à la profession. 	18	3	4	4	2	5
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dextérité</u>, dextérité manuelle, habile, habileté naturelle, motricité fine, rapidité d'exécution. 	36	11	5	6	8	6
<ul style="list-style-type: none"> • Esprit ouvert. • Goût d'apprendre. • Goût de s'améliorer. • <u>Goût de réussir</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprit ouvert. • Goût d'apprendre, de comprendre, de savoir, besoin, soif d'apprendre. • <u>Goût de réussir</u>, de s'en sortir, d'obtenir d'un diplôme. • Plaisir, plaisir dans le métier, plaisir d'apprendre. 	28	2	5	10	5	6

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés relationnelles. • Honnêteté. • <u>Intégration sociale</u> (bonne). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociabilité, respect, respectueux en classe, entrent, leadership, gentillesse, humanisme, patience, politesse, bon climat. • Honnêteté, comportement honnête. • <u>Intégration sociale</u>, adaptabilité, facilité, capacité d'adaptation. • Aide les autres, entraide, aime être en équipe, esprit d'équipe, implication dans le groupe. 	36	3	4	4	13	12
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Motivation</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Motivation</u>, motivé, vouloir être un excellent soignant, veut devenir mécanicien, volonté d'apprendre. • Semble motivé, a à cœur sa réussite, cœur à l'ouvrage. 	191	89	47	30	14	11
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Responsabilité</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiable. • <u>Responsabilité</u>. • Sens des responsabilités. 	20	5	5	3	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Bien dans sa peau. • Calme, posé. • Équilibre ou stabilité émotionnelle ou psychologique et affective. • Maturité. • Force dans la résolution des problèmes personnels. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Santé</u> : bien dans sa peau. • Équilibre émotionnel, équilibre personnel. • Frais et dispos, forme physique et mentale. • Maturité, maîtrise de soi, âge, personnalité. 	61	9	9	11	15	17
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sobriété</u>, ne consomme pas de drogue. 	2	0	0	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Propre</u>. • Sportif. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Propreté</u> : apparence soignée. 	1	0	1	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Anxiété bien gérée. • <u>Stress bien géré</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calme aux examens. • Capacité à travailler sous pression. • Capacité à gérer le <u>stress</u>, contrôle du stress. 	4	0	1	0	1	2
Total		544	142	107	99	99	97

Tableau H.2
Attributions de réussite liées à l'élève, facteurs
et comportements liés au domaine cognitif

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Capacités intellectuelles.</u> • Cause génétique. • Don. • Intelligence, intelligence supérieure. • Potentiel. • Talent. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Capacités cognitives</u>, capacité d'apprentissage, capacité en mathématiques. • Connaissant, don, doué, douance. • Intelligence, potentiel. • Talent, talent naturel. 	52	9	6	16	9	12
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Compréhension.</u> • Intégration. • Transfert. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Compréhension</u>, compréhension de la matière, présence et vivacité d'esprit, vif, bon sens mécanique, facilité à comprendre, de compréhension, comprendre à tout prix. • Intégration des nouveaux savoirs. • Transfert, capacité de transfert, transfert des apprentissages, bon transfert entre théorie et pratique. 	34	12	4	4	8	6
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Curiosité intellectuelle.</u> • Esprit critique. • Logique. • Sens critique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curieux, curiosité, <u>curiosité</u> intellectuelle, recherche active d'informations, veut en savoir plus que le cours, avide d'informations. • Esprit logique. • Bonne autocritique, autoévaluation, se pose des questions. 	38	1	8	14	6	9
	<ul style="list-style-type: none"> • Actualisation. • A pratiqué le métier avant d'entreprendre la formation. • <u>Expérience</u> de travail, expérience de vie, vécu de l'élève. • Occupe un travail d'appoint dans le milieu, travaille dans le même domaine, travaille déjà là-dedans. 	35	7	4	8	7	9

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Facilité à apprendre.</u> • Facilité dans la matière. • Habileté à apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation rapide à la formule utilisée. • <u>Facilité d'apprentissage</u>, prédisposition pour le métier, aptitude, aptitude à apprendre, pour acquérir les connaissances reliées au métier, pour acquisition des compétences, compétence, connaissance de la tâche. • Assimile bien la matière, facilité, apprend rapidement et bien, amélioration en cours d'année. • Habileté marquée, habileté naturelle, disposition, capacité d'apprentissage. • Performant, performance scolaire, bien performer, bons résultats scolaires. 	69	16	18	15	11	9
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Bon français.</u> • Qualité d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Langue d'apprentissage</u> : compréhension de la langue anglaise (pour certains cours dont la documentation est en anglais). • Lecture adéquate des questions, savoir lire. • Maîtrise de la langue, de la langue française (pour l'élève allophone). 	7	2	1	0	2	2
<ul style="list-style-type: none"> • Amour de la matière. • Aime ce qu'il fait. • Aime son apprentissage. • Amour de la profession. • Choix personnel. • <u>Intérêt</u> pour la discipline. • Intérêt pour le cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amour du métier, goût du métier, aime ce qu'il fait, aime les tâches physiques et manuelles. • Choix personnel d'études. • <u>Intérêt</u>, démontre de l'intérêt, beaucoup d'intérêt, intérêt soutenu pour la matière, intérêt pour le futur emploi, pour la profession, pour le travail, à obtenir un diplôme. • Passion, passion du métier. 	192	92	44	28	14	14

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Importance accordée aux études. • <u>Investissement</u> dans les études. • Valorise la réussite. • Vise l'excellence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement, dépassement. • Excellence, être excellent soignant. • Importance de la matière. • <u>Investissement</u>, impliqué, implication, implication dans leurs travaux, dans le projet de formation. • Valeur, valorisation, prise en charge de leur réussite, soucieux de leur réussite. 	55	12	17	10	11	5
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mémoire</u>, sait retenir les explications. 	3	0	0	0	0	3
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse. • Capacité d'abstraction. • Jugement. • <u>Raisonnement</u>. • Synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse, bon esprit d'analyse. • Visuel, visualisation, capacité à visualiser les techniques, perception, perception spatiale. • Jugement, beaucoup de jugement, <u>métacognition</u> • Raisonnement. • Se fait des schémas. 	23	3	4	5	6	5
<ul style="list-style-type: none"> • Bagage. • Bonne base. • Maîtrise des prérequis. • <u>Préalables acquis</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antécédents académiques, scolaires, avait plus que le seuil minimal pour faire le cours, dossier académique, niveau de scolarité, 5^e secondaire, formation générale réussie. • <u>Préalables</u>. • Bonne base, base plus solide, historique de réussite. • Bagage académique. 	32	6	6	6	9	5
Total		540	160	112	106	83	79

Tableau H.3
Attributions de réussite liées à l'élève,
facteurs et comportements liés à la gestion

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Assiduité</u>. • Présence. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Assiduité</u>. • Présence aux cours, en classe. 	192	46	46	27	31	42
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attention</u>. • Concentration. • Écoute, écoute active. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attention</u>, éveil, élève attentif, éveillé, qui observe, observation, observation lorsque les coéquipiers pratiquent. • Concentration, capacité de concentration. • Écoute, écoute en classe, écoute attentive en classe. 	130	25	38	29	26	12
<ul style="list-style-type: none"> • Aide (demande de l'aide au prof.). • Capacité de demander de l'aide. • <u>Communication</u>. • Échange. • Ouvert à la critique. • Partage d'expérience. • Profite de l'encadrement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demande de l'aide à l'enseignant, acceptation des conseils consignés de l'enseignant. • <u>Communication</u> : échange actif avec l'enseignant, reçoit et émet des suggestions et commentaires. • Ouverture d'esprit, ouverture aux conseils de l'enseignant. 	8	1	1	0	1	5
<ul style="list-style-type: none"> • Ambition. • Aspirations scolaires. • But clair de carrière. • But dans la vie. • <u>Déterminé</u>. • Objectifs bien ciblés. • Orientation scolaire définie. • Plan de carrière. 	<ul style="list-style-type: none"> • Veut un métier et y met de l'énergie, aspirations. • But, atteindre les objectifs, défi, aime le défi, relève les défis. • <u>Déterminé</u>, <u>détermination</u>, fait preuve de détermination, réussir à tout prix, soucieux de sa réussite. • Objectif personnel, obtention d'un diplôme, désir, désir de réussir avec mention les études, désir de vouloir s'améliorer, veut travailler, travailler dans son domaine. • Orientation, choix de carrière, choix éclairé de formation, retour aux études. • <u>Projet de vie</u>, se voit travailler dans le métier plus tard, vision, vision à long terme. 	60	10	10	13	16	11

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Appliqué. • <u>Discipliné</u>. • Meticuleux, soigné. • Organisé, sens de l'organisation. • Précis, perfectionniste. • Ponctualité. • Répond aux exigences des travaux. • Respecte les échéanciers. • Rigoureux. • Souci d'ordonner ses connaissances. • Souci du travail bien fait. • Structuré. • Suit les consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Appliqué, attentionné, application des techniques appropriées, bonne expérimentation en atelier. • Conscientieux, fait tous les travaux demandés, quantité et qualité des travaux, du produit fini, toujours à son affaire, studieux, vaillance, vigilance. • <u>Discipline</u>, discipliné, bonnes habitudes de travail. • Minutie, perfectionnisme, professionnalisme, éthique. • Organisé, sens de l'organisation. • Ponctuel, ponctualité. • Respect des échéanciers, travaux faits à temps. • Rigueur, rigoureux, reprend les erreurs, sérieux, travail en classe (laboratoire) sérieux, élève prend ses études au sérieux. • Souci du détail, goût, satisfaction du travail bien fait. • Structure, structuré. • Respect des règles, des consignes données, des règles d'hygiène et de sécurité. 	244	26	43	63	59	53
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pas ou faible travail rémunéré</u>. • Étude + travail équilibré. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'autre <u>emploi</u>. • Emploi stable. 	2	0	0	0	0	2
<ul style="list-style-type: none"> • Complète par la recherche. • <u>Exercices supplémentaires</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cherche à approfondir la matière, approfondir le sujet. • <u>Exercices supplémentaires</u> : recherche, recherche sur Internet. 	7	0	1	3	2	1

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Gestion du temps</u>. • Temps adéquat aux études. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de planification, de mettre des priorités, priorité mise sur la réussite, disponible, disponibilité, ne perd pas son temps. • <u>Gestion du temps</u> : temps adéquat aux études, se donne le temps d'apprendre, temps investi dans la formation, reste après les cours pour avoir des précisions, dernier parti, études ont priorité sur les loisirs. 	32	1	9	8	6	8
<ul style="list-style-type: none"> • Liens avec d'autres cours. • <u>Liens entre les différents éléments</u>. • Utilisation des références. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilité à faire des <u>liens</u> avec les notions vues, fait facilement des liens, fait de bons liens entre la théorie et la pratique. • Utilisation de référence. • Utilisation d'outils mis à sa disposition. 	8	0	4	1	2	1
<ul style="list-style-type: none"> • Bon usage du matériel fourni. • <u>Bonnes méthodes de travail</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bon mode d'apprentissage, efficace. • Méthodique, <u>méthodes de travail</u>, prend le temps de lire, se relire. • Planification. 	17	1	3	5	5	3
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Capacité à prendre des notes</u>. • Notes de cours complètes. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Notes de cours</u> bien structurées. • Prise de notes. 	6	0	2	3	1	0
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Participation aux cours</u>. • Questionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Participation</u>, participe à sa formation, participation active durant les cours, participation aux échanges en classe, interaction. • Participation aux activités de l'école. • Questionnement, questions pertinentes, pose des questions pour mieux assimiler la matière, lorsqu'il ne comprend pas. 	65	4	13	13	20	15

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Constance, travail constant, effort personnel, effort constant, soutenu. • Mène à terme le travail commencé. • <u>Persévérance</u>. • Ténacité, travail assidu, sans relâche, travaille fort pour réussir, travailleur acharné, acharnement, ardeur. 	95	18	16	23	17	21
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Préparation aux examens</u>. • Cherche à se corriger, à s'ajuster. • Analyse ce qui n'a pas été réussi. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Préparation aux examens</u>. • Se questionne sur leurs erreurs. • Récupération. 	5	0	0	1	2	2
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Étude</u>. • Exercices. • Devoirs. • Travail, travaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Étude</u>, étude à la maison, en soirée, consulte ses notes de cours en dehors des cours. • Devoirs. • Travail, travaillant, travail durant les cours, travail en classe, pratique, aller au devant du travail, régularité, travail continu, régulier. • Révision. 	154	19	41	34	36	24
Total		1 025	151	227	223	224	200

Tableau H.4
Attributions de réussite liées à la société

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Capital culturel familial</u>. • Culture. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Capital culturel</u> : culture personnelle. 	1	0	0	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> • Argent. • <u>Capital économique familial</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Capital économique</u> : ne manque de rien dans ses besoins essentiels. • Possibilité d'emploi, gain rapide d'un salaire, un emploi l'attend, possibilité d'emploi dans son domaine, taux de placement, s'établiront sur leur ferme d'ici peu, trouver un travail qui plaît. • Salaire, besoin d'un nouvel emploi, de travailler le plus rapidement possible, désir un emploi à tout prix, désir de gagner de l'argent. 	17	1	2	2	3	9
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Encadrement familial</u>. • Milieu familial des parents (appui, aide, attention des parents). 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation (bonne base). • <u>Encadrement familial</u>. • Famille est dans le métier. • Milieu familial très uni, adéquat, modèle familial. • Soutien, support familial, support de l'environnement. 	10	0	3	3	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • Influence des pairs. • <u>Vie personnelle stimulante</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vie personnelle : <u>sociale</u>, milieu de vie hors du centre de formation, situation personnelle stable, vie sociale rangée, vie personnelle et sociale équilibrée, vie privée équilibrée, aucun problème à l'extérieur du centre, pas de problèmes personnels. 	9	1	1	2	3	2
Total		37	2	6	7	6	16

Tableau H.5
Attributions de réussite liées à l'école

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
• <u>Effet de groupe</u> .	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Effet groupe</u> : climat motivant pour la classe, les élèves se motivent entre eux. • Esprit de compétition, rivalité entre collègues. • S'associer ou se comparer aux meilleurs. 	5	1	0	1	0	3
<ul style="list-style-type: none"> • Caractère obligatoire des cours. • <u>Importance du cours pour leur discipline</u>. 		0	0	0	0	0	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Bonne orientation</u>. • Discipline (branche). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne <u>orientation</u>, bon choix, bonne connaissance du cours, du programme de formation. • Discipline : modules du programme de formation, polyvalence du programme, durée du programme, durée de la formation, complexité du module, stage, intégration au milieu de travail, stage à l'étranger, application de normes. 	8	1	0	0	2	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement scolaire : <u>milieu scolaire</u> (enseignant, groupe, services) matériel pédagogique. • Facilité d'accès au milieu. 	4	0	1	0	2	1
Total		17	2	1	1	4	9

Tableau H.6
Attributions de réussite liées à l'enseignant

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
• <u>Professeur (bon)</u> .	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Bon enseignant</u>, enseignant issu du métier. • Caractéristiques personnelles de l'enseignant. • Compétence de l'enseignant, compétence pédagogique. • Expérience de l'enseignant. • Implication de l'enseignant. • Motivation de l'enseignant. • Passion de l'enseignant face au métier. 	10	1	0	3	4	2
• <u>Relation maître-élève</u> .	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relation d'enseignement</u> : enseignant – élèves, bonne relation enseignant – élèves. • Compatibilité avec l'enseignant. • Relation de confiance qu'ont les élèves face à l'enseignant. 	4	0	0	2	1	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Exposé clair</u>. • Méthodes d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relation didactique</u> : connaissances de l'enseignant de sa matière. • Enseignant dont les cours sont bien structurés, cours intéressants exercices donnés par l'enseignant. 	3	0	2	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Encadrement</u>. • Stimulation. • Support. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relation pédagogique</u> : encadrement de l'enseignant. • Disponibilité de l'enseignant. • Soutien et suivi élève, soutien et encouragement, soutien et encadrement des enseignants. • Support adéquat de l'enseignant, appui individuel aux élèves. 	11	1	0	3	3	4
Total		28	2	2	8	8	8

ANNEXE I

Tableau I.1
Attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements
liés au domaine affectif et physique

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attitudes négatives.</u> • Manque de croyance en le professeur. • Pessimisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • A besoin de beaucoup d'attention. • <u>Mauvaises attitudes</u>, négativisme, mauvaise attitude, peu de savoir-être, pense juste à déranger, est gâté, contestation de l'autorité, côté spécial. • Pas de dynamisme. • Trouble de comportement. 	45	11	5	11	7	11
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dépendant.</u> • Manque d'initiative. • Non débrouillard. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pas d'autonomie</u>, manque d'autonomie. • Peu ou manque d'initiative. • Manque de débrouillardise. 	35	5	7	6	10	7
	<ul style="list-style-type: none"> • Abus de boisson et autres plaisirs de la vie. • Toxicomanie. • <u>Problèmes de consommation</u> (alcool, drogues, médicaments). 	22	4	5	5	2	6
	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté au niveau manuel. • <u>Manque de dextérité</u> manuelle, difficulté à s'appliquer manuellement. • Manque d'habileté, manque d'habiletés psychomotrices et sensorielles, manque de coordination des mouvements. • Ne prend pas de vitesse d'exécution. 	34	2	1	10	7	14

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Image négative de soi. • Manque de confiance en soi. • <u>Manque d'estime de soi.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible confiance en soi, manque de confiance en soi. • <u>Manque d'estime de soi,</u> faible estime de soi. • Image négative : historique de succès mitigé, pas réaliste de la connaissance de soi. • Outrecuidance, pense tout savoir, trop de confiance en soi. • Sentiment de culpabilité, dévalorisation personnelle, ne pose pas de questions de peur de déranger, de ralentir le rythme de la classe, insécurité. 	62	13	16	11	11	11
<ul style="list-style-type: none"> • Esprit fermé. • N'aime pas apprendre. • Pas de plaisir. • <u>Pas de goût de réussir,</u> d'apprendre, de s'améliorer, 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprit fermé. • Pas de plaisir à apprendre. • <u>Pas de goût de réussir.</u> 	5	1	1	1	0	2
<ul style="list-style-type: none"> • Démuni devant les problèmes personnels. • Déséquilibre sur le plan émotif. • Déséquilibre sur le plan psychoaffectif. • Fatuité. • Lunatique. • Mal dans sa peau. • <u>Manque de maturité.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Émotif, émotivité, problèmes affectifs, instabilité, pas de maîtrise de soi. • Mal dans sa peau. • Manque de maturité, <u>immaturité,</u> âge, sort de la polyvalente, trop jeune pour le programme de formation. • Troubles socio-affectifs. • Vécu antérieur non réglé, deuil non terminé d'un ancien emploi. 	57	12	7	10	14	14
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comportement asocial</u> • Habiletés relationnelles malhonnêtes. • Cherche à tricher. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Faible intégration sociale</u> : non sociable, retrait social, insertion sociale, personne isolée, très gênée, trop de gêne, très renfermée, solitaire. • Manque d'habiletés relationnelles : pas de patience, est impatiens, manque de respect, intolérance. • Vit sur une autre planète. 	24	2	3	6	8	5

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de motivation.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de motivation</u>, de volonté. 	149	51	37	29	15	17
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de sens des responsabilités.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de sens des responsabilités</u>, irresponsable, responsabilisation, rend les autres responsables de ses apprentissages, peu responsable de leur formation, nécessite beaucoup d'encadrement, sans encadrement l'élève fait peu. 	13	1	1	5	3	3
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mauvaise santé physique et psychologique.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Fatigue, semble toujours fatigué, manque de sommeil. • <u>Mauvaise santé</u> : santé fragile, problème de santé, surmenage, grossesse, surdité, maladie, accident. • Santé mentale, santé mentale perturbée, légère maladie mentale, schizophrénie. 	39	5	9	5	8	12
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Anxiété.</u> • <u>Nervosité.</u> • <u>Stress.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stress élevé</u> : anxiété, nervosité, difficulté à gérer le stress, haut niveau de stress, ressent un stress élevé à l'approche des examens, incapacité à travailler sous pression, manque de résistance à un niveau élevé de stress, mauvaise gestion du stress. 	18	3	2	4	5	4
Total		503	110	94	103	90	106

Tableau I.2
Attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et
comportements liés au domaine cognitif

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Capacités intellectuelles. • Don. • Intelligence inférieure. • <u>Manque (limite) d'intelligence.</u> • Maturité intellectuelle. • Potentiel. • Talent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacités cognitives limitées, n'a pas les capacités, au-dessus de ses moyens, lent, trop lent, lenteur académique, lenteur intellectuelle, manque de rapidité. • Difficulté en mathématiques. • <u>Faible capacité cognitive.</u> • Manque d'intelligence, manque de potentiel, manque de talent, peu doué. 	53	12	10	10	9	12
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de compréhension.</u> • Manque d'intégration. • Manque de transfert. • Métacognition faible. • Pas de sens à leur apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à comprendre, <u>manque de compréhension</u>, de présence d'esprit, ne comprend pas vite, compréhension de la matière, ne comprend pas les consignes, mauvaise interprétation des directives. • Transfert des connaissances, incapacité de transférer ses acquis, ne transfère pas ses apprentissages, difficulté, oubli de mettre en application les concepts appris, écart entre la théorie et la pratique. • Élève à qui il faut toujours faire penser les étapes à suivre, ne sait pas étudier, manque de stratégies. • Non utilisation des références. • Ne comprend pas l'utilité du cours. 	44	14	3	10	9	8
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de curiosité intellectuelle.</u> • Manque de sens critique. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pas de curiosité intellectuelle.</u> • Manque de logique, raisonnement peu logique. • Manque de sens critique, autocritique faible ou nulle, mauvaise autocritique, pas d'introspection. 	5	1	1	1	0	2

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Difficulté à apprendre.</u> • Difficulté de la matière. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Difficulté d'apprentissage</u>, aptitude, pas de prédisposition à l'égard du métier, difficulté au niveau théorique, a de la difficulté à suivre, s'enferme dans les fleurs du tapis, difficulté dans les modules, accumulation d'échecs, légers troubles d'apprentissage, difficultés scolaires antérieures, trop d'échecs accumulés. • Ne performe pas aussi bien que les autres, retour aux études après un certain temps, âge (67 ans). 	82	26	13	20	8	15
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sans expérience</u> en industrie. • Ne travaille pas dans le métier. 	5	0	2	0	2	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque d'intérêt</u> (discipline, cours). • N'aime pas la matière. • N'aime pas ce qu'il fait. • N'aime pas sa profession (choix personnel), son apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu ou <u>pas d'intérêt</u> pour le métier, n'est pas intéressé, ne semble pas intéressé, indifférence, désintéressement général, intérêt personnel seulement, pas d'affinité avec le métier, ne travaillera probablement pas dans le domaine. • N'aime pas ce qu'il fait, n'aime pas la formation, aime plus ou moins le domaine, ennui. • N'est pas un choix personnel de formation, est obligé de suivre des cours, est aux études par obligation. • Vient à l'école pour passer le temps, piètre respect pour la formation. 	160	46	43	32	23	16

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Distract, distraction, éparpillé. • Insoucieux, manque de sérieux. • Loisirs, intérêts externes. • <u>Manque d'investissement</u> dans les études. • N'accorde pas d'importance, néglige les études. • Ne vise pas l'excellence. • Ne valorise pas la réussite. • Ne cherche pas la perfection. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pas d'investissement</u> dans sa formation, dans le programme, détachement, détachement dans l'exécution des exercices, se contente de faire le strict minimum, se contente de peu, inconscient qu'il prépare son avenir. • Distract, distraction, distract lors des démonstrations, manque de sérieux. • Insouciant, prend sa formation à la légère, inconscient, ne saisit pas l'apprentissage par le travail. • Pensée magique, c'est-à-dire espère réussir sans s'investir en dehors des heures de cours, s'imagine que la présence aux cours est suffisante pour réussir. • Toujours leur dire quoi faire, toujours lui faire penser les étapes à suivre, assis en arrière de la classe. • Valeur. 	88	12	21	18	24	13
<ul style="list-style-type: none"> • Faible. • Manque d'analyse. • Manque de capacité d'abstraction. • <u>Manque de jugement</u>. • Manque d'observation. • Manque de raisonnement. • Manque de synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'esprit ou capacité d'analyse, est trop axé sur le résultat, trop axé sur la tâche. • <u>Manque de jugement</u>, difficulté à visualiser une pièce dessinée, difficulté à imaginer le projet à réaliser, perception spatiale, visualisation, n'utilise pas les stratégies d'apprentissage. • Manque de sens d'observation. 	24	5	5	3	5	6

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mauvais français.</u> • Qualité d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté en français depuis le primaire, mauvais français, faiblesse, problème en lecture, compréhension de texte, mauvaise lecture des questions, ne lit pas, difficulté à lire et à écrire. • <u>Difficulté avec la langue d'apprentissage</u>, élève allophone, langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, ne connaît pas la langue française. • Mauvaise compréhension de la langue anglaise. 	29	7	3	3	8	8
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de mémoire.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de mémoire</u>, aucune rétention d'un cours à l'autre. • Mémoire à très court terme et limitée. 	12	1	4	1	3	3
<ul style="list-style-type: none"> • Bagage déficient. • Mauvaise base. • <u>Préalables non acquis.</u> • Pré-requis non maîtrisés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bagage académique, formation de base manquante, antécédents dysfonctionnels, acquis insuffisants, manque de connaissances acquises au cours de la formation, ne possède pas les habiletés requises en informatique. • Différence entre acquis scolaires et exigences du programme d'études, bases faibles ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage. • <u>Manque de préalables</u>, 5^e secondaire non réussie, études secondaires non complétées, équivalences, TDG, niveau faible de scolarité, n'avait pas les sciences physiques, aucun savoir. 	46	14	7	6	9	10
Total		548	138	112	104	100	94

Tableau I.3

Attributions d'échec liées à l'élève, facteurs et comportements liés à la gestion

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Absences régulières. • Absences répétées. • Manque d'assiduité. • Retard. 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence, <u>absentéisme</u>, est souvent absent, n'est pas présent. • Départ hâtif, retard, retard fréquent. 	241	85	61	37	29	29
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la lune. • Manque d'attention. • <u>Manque de concentration</u>. • N'écoute pas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bavardage, parlent de leur vie personnelle durant les exercices, parle beaucoup, fait du social durant les laboratoires. • Clavardage, utilisation d'Internet durant les cours. • <u>Déficit d'attention</u>, absence d'attention et d'écoute en classe, manque, difficulté de concentration, inattention, mauvaise attention, manque d'observation, qui n'observe pas bien. • Dissipation, dérange en classe. • Lunatique, facilement dans la lune, pas d'écoute, idées ailleurs, dormir en classe. 	145	27	43	32	23	20
<ul style="list-style-type: none"> • Ambition (manque de) • <u>Aspirations scolaires limitées</u>. • Aucun plan de carrière. • Objectifs d'études non définis ou trop définis • Orientation scolaire non définie. • Pas de but dans la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspirations scolaires limitées, ne travailleront probablement pas dans leur métier, ils sont là pour avoir un diplôme. • Manque d'ambition, de déterminisme, <u>pas de détermination</u>. • Pas de but, pas d'objectifs précis, projet chancelant, projet initial peu éclairé, ne voit pas la nécessité de réussir. • Vit le moment présent, ne pense pas au futur, pas de vision, manque de vision. 	17	2	3	6	5	1

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Laisser aller, « je-m'en-foutisme ». • Manque d'organisation, de soin, d'ordre. • <u>Manque de discipline.</u> • Manque de précision, ne répond pas aux exigences des travaux. • Manque de rigueur. • Ne s'applique pas, travail brouillon, bâclé, incomplet, de dernière minute. • Ne suit pas les consignes, les directives. • Ne respecte pas les échéanciers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser aller : goût de la facilité, se contente de peu, se fout de ne pas réussir, ce n'est jamais grave, laxisme. • Désordonné, désorganisé, manque de structure, manque de sens de l'organisation (nulle), mauvaise organisation du travail, du plan de travail. • Indiscipliné, <u>manque de discipline</u>, de rigueur, exercices et travaux faits trop rapidement, bâclés, tâche accomplie de façon médiocre, ne soigne pas son travail, manque de fini. • N'est pas studieux, manque de vigilance, de vaillance, ne fait pas les travaux demandés. • Non respect des règles et règlements, entre autres les règles d'hygiène et de sécurité, ne suit pas les consignes, les directives, n'applique pas les techniques. • Non respect des échéanciers. 	119	12	19	35	30	23
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque d'effort.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu ou <u>pas d'effort</u>, manque d'effort soutenu. • Voudrait une transfusion des connaissances sans effort. 	36	9	8	8	8	3
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Étude/travail rémunéré non équilibré (plus de 15 h/sem).</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Emploi extérieur</u>, emploi-études non équilibrés, travaille plus de 15 h/sem à l'extérieur, travaille après l'école, emploi de nuit. 	35	3	6	10	8	8
<ul style="list-style-type: none"> • Communication. • <u>Fermé à la critique.</u> • Incapacité à demander de l'aide. • Ne demande pas d'aide au professeur. • Ne profite pas de l'encadrement scolaire. • Partage d'expérience. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accepte difficilement l'aide, ne vient pas chercher l'aide nécessaire. • Communication. • Élève qui n'accepte pas les conseils de l'enseignant, peu à l'écoute des conseils et des observations, ne veut pas prendre les conseils de l'enseignant, peu réceptif aux commentaires constructifs. • <u>Esprit fermé</u>, manque d'ouverture, fermeture à l'apprentissage en général. 	19	1	3	5	7	3

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mauvaise gestion du temps.</u> • Manque de planification. • Temps inadéquat aux études. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mauvaise gestion du temps</u>, mauvaise planification du temps, perd son temps, pauses trop longues. • Manque de disponibilité, peu ou moins ou manque de temps à consacrer aux études. 	26	1	2	11	6	6
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de participation au cours</u>, questionnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'implication. • Ne pose jamais de questions, peu de questions, pas de questionnement. • Participation sur demande, participe à contre cœur, par obligation, <u>faible participation</u> aux cours, assis en arrière de la classe, aime mieux regarder que faire. 	26	2	5	4	6	9
<ul style="list-style-type: none"> • Liens entre les différents éléments, <u>ne fait pas de lien</u> avec d'autres cours. • Utilisation des références. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pas de liens</u>, difficulté à établir des liens, ne fait pas de liens (à quoi cela va servir), ne fait pas facilement de liens. 	16	1	6	5	3	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mauvaise méthode de travail.</u> • Mauvais usage du matériel fourni. • Peu de respect pour le travail d'équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthode d'étude inadéquate, ne sait pas étudier, étude mal organisée, difficulté à étudier (manque d'outils), apprentissage par cœur. • <u>Mauvaises méthodes de travail</u>, misère à se faire une méthode de travail, manque de structure dans la démarche, absence de bonnes habitudes de travail, s'acharne sur des détails. 	27	3	10	3	8	3
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Incapacité à prendre des notes</u>, notes de cours incomplètes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne prend pas de notes. • <u>Prise de notes de cours éparpillée.</u> 	6	0	0	1	4	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Passivité.</u> • Paresse. • Nonchalance. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Passivité</u>, passif dans la formation. • Paresse physique et mentale, paresseux. • Nonchalance. 	28	1	6	7	8	6

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Travail irrégulier. • Lâche (inconsistance). • Manque de ténacité. • <u>Manque de persévérance.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lâche, lâcheur, défaitiste, démissionne, ne se donne pas la peine, découragement, se décourage facilement, rebute à la moindre résistance. • <u>Manque de persévérance</u>, ne travaille pas assidûment, manque de ténacité, d'ardeur au travail. 	30	3	7	6	7	7
<ul style="list-style-type: none"> • N'analyse pas ce qui n'a pas été réussi. • Ne cherche pas à se corriger. • <u>Ne se prépare pas aux examens.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Préparation non sérieuse aux examens</u>, formatifs pas pris au sérieux, ne vient pas en récupération. 	4	0	0	1	2	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque d'étude</u> : lecture, travaux, exercices, devoirs, étude, travail personnel, pas d'exercice supplémentaire, ne complète pas par la recherche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Étude insuffisante, manque d'étude la maison, attend à la dernière minute pour étudier, peu ou aucune étude, n'étudie pas au jour le jour. • <u>Manque d'étude</u>, travaux pas faits, ne fait pas les travaux demandés, pas le temps de faire les travaux à la maison, peu travaillant, ne s'implique pas dans les travaux. • Ne fait pas les devoirs, les exercices demandés, ne révise pas. 	117	23	22	27	28	17
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Attribue ses échecs à des problèmes externes</u>, rejette la responsabilité sur d'autres (correcteur), accepte l'idée d'un échec. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Blâme</u> les autres pour l'échec ou blâme l'enseignant pour le manque d'exercices supplémentaires. 	2	0	1	0	1	0
Total		894	173	202	198	183	138

Tableau I.4
Attributions d'échec liées à la société

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Capital culturel familial. • Culture faible. 		0	0	0	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Argent faible. • <u>Capital économique familial</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sans capital économique</u> : problèmes financiers, situation financière difficile, ressources matérielles. • Prolongement des prestations d'assurance-emploi, subvention CLE, sont là pour la paye. 	25	2	6	5	2	10
<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs familiaux. • <u>Milieu familial</u> des parents (manque d'appui, aide, attention faibles) • Mauvaises conditions socio-émotives et familiales (ex. parents en crise de séparation, etc., violences, pressions parentales). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Milieu familial</u> : peu d'exemples significatifs, type de famille, succès académiques non valorisés dans la famille, manque de support famille et société. • Problème familiaux, amoureux, liens affectifs, problème à la suite d'un divorce, d'une séparation, suicide. • Responsabilités familiales, famille à charge, monoparentale, difficulté à concilier travail – famille – étude. 	45	6	15	6	11	7
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Garçon</u>, ce sont des garçons, virilité qui dévalorise les connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sexe</u> de l'élève. 	1	0	0	1	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Influence des pairs</u>. • Vie personnelle stimulante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influence des collègues, mauvaises fréquentations. • Problèmes sociaux, problèmes externes, vie privée pleine de problèmes, instabilité (facteur externe), préoccupé par autre chose que la formation, autres priorités, casier judiciaire. • <u>Influence sociale</u>, vie sociale active, trop remplie, mauvaise hygiène de vie, va veiller tous les soirs, rythme de vie incompatible avec vie scolaire, élève qui sort de la maison pour la première fois et fête. 	49	11	10	8	13	7
Total		120	19	31	20	26	24

Tableau I.5
Attributions d'échec liées à l'école

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
• Caractère non obligatoire des cours, cours peu important pour la discipline.		0	0	0	0	0	0
• Manque d'encadrement.		0	0	0	0	0	0
• Effet de groupe, <u>groupe trop gros</u> (impersonnel).	• <u>Effet de groupe</u> : groupe trop gros.	2	0	0	0	0	2
• Cours repris		0	0	0	0	0	0
	• <u>Mesure disciplinaire</u> : élève suspendu.	1	0	0	0	0	1
	• <u>Le milieu scolaire</u> : locaux et ventilation. • Transport pour les stages.	3	0	0	0	1	2
• Caractéristiques de la discipline. • <u>Mauvaise orientation</u> .	• Méconnaissance du programme de formation, ne sait pas dans quoi il s'embarque, peu de connaissance du métier, fausse perception de la formation, du métier, n'aime pas la structure du cours, ne croyait pas que c'était aussi dur physiquement, pense que c'est facile, ne croit pas au programme d'études. • <u>Mauvaise orientation</u> , mauvais choix de carrière, choix transitoire, n'est pas certain de son choix, n'est pas à sa place, pas dans le bon domaine, ne correspond pas à ses attentes, se cherche, sort d'une mauvaise sélection, n'est pas fait pour le métier.	35	9	3	5	7	11

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Durée d'études trop courte. • Matière difficile. • <u>Programme trop chargé.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation trop courte pour répondre aux exigences du marché du travail, exigences trop grandes, critère d'admission trop bas, tests d'équivalence peu crédibles. • Difficulté de la matière, trop de matière à étudier par cœur, <u>programme d'études trop lourd</u> pour ces élèves, cours trop intensif, sujet trop difficile. 	13	2	3	4	1	3
Total		54	11	6	9	9	19

Tableau I.6
Attributions d'échec liées à l'enseignant

Catégorisation Bouchamma (1999)	Facteurs et comportements tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance				
			1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Impuissance. • Je n'ai pas réussi à les accrocher. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence de l'enseignant, <u>incompétence</u> pédagogique de l'enseignant. 	3	0	0	1	0	2
<ul style="list-style-type: none"> • Professeur. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Motivation de l'enseignant.</u> 	1	0	0	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relation maître-élèves.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Incompatibilité, mauvaise <u>relation maître-élèves.</u> 	2	0	1	1	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Encadrement.</u> • Manque de temps pour viser les élèves à problèmes. • Stimulation. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Manque de support</u>, manque d'encadrement de l'équipe des enseignants, manque d'encouragement, attention que l'enseignant a donnée. • Manque de temps pour leur venir en aide. 	4	1	0	0	3	0
Total		10	1	1	2	3	3

ANNEXE J

Tableau J.1
Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur élève

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner à l'entrée. • Admission plus stricte. • Sélection à l'entrée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection, meilleure sélection des candidats, meilleur classement selon les aptitudes et motivation, test d'aptitude avant admission. • Vérifier les préalables, scolarité, choisir des élèves qui ont les maths 436. L'élève qui a passé un TDG est faible. 	36	20	7	3	6
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un encadrement. • Supervision (rigueur). • Ressources d'aide. • Ressources matérielles et humaines. • Réseaux de tuteurs entre étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'encadrement pour élèves en difficulté, encadrement par une conseillère d'élèves, par la maison d'enseignement et la direction, rencontre par la direction • Moins d'accès Internet, contrôler drogue, boisson. • Faire rencontrer des ressources si en difficulté. • Ressources administratives, matérielles du centre, ressources humaines, offrir plus de ressources que possible. • Réseau de tuteur entre élèves, aide entre élèves, parrainage. 	24	4	4	9	7
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer des cours de méthodes de travail, de prise de notes, de connaissance de soi, d'outils de motivation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Outiller l'élève à apprendre, améliorer la capacité à apprendre par des ateliers. 	5	2	2	0	1
<ul style="list-style-type: none"> • Orienter. • Réorienter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter, orienter selon les capacités (analyse des choix de carrière), bonne orientation. • Bonne information, informer davantage l'élève sur le nouveau métier avant le début de la formation, meilleure compréhension du programme d'études avant le début de la 	31	10	7	6	8

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
	formation, savoir si l'élève est dans le bon domaine, faire découvrir différentes spécialités. • Diriger vers un autre programme, changement de carrière, rediriger ailleurs.					
<ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens entre les collèves. • Préparation aux études collégiales. • Préparer un secondaire plus intelligent. • Préparer à la compréhension, à l'effort et non à la mémoire. • Préparer à la capacité d'analyse et à apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer l'élève face à sa formation, obligation d'avoir une mise à niveau, uniformité des niveaux dans la classe, formation de base en informatique. • Cours de rattrapage par les soirs, cours supplémentaires le soir. 	9	5	1	2	1
<ul style="list-style-type: none"> • Développer le sentiment d'appartenance. • Valoriser, revaloriser les études. • Récompenser les efforts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un esprit d'appartenance, sentiment d'appartenance. • Reconnaissance par les pairs. 	6	0	2	0	4
<ul style="list-style-type: none"> • Limiter le travail rémunéré. • Interdire aux employeurs d'étudiants de 16 à 18 ans la limite d'un nombre d'heures. • Exiger des frais pour la reprise. • Attribuer des bourses pour ceux qui sont dans le besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le travail à l'extérieur, encourager l'élève à ne pas travailler durant les études, le travail à temps partiel est une nuisance. 	11	2	2	4	3
<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'intégration au collège. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'accueil. 	1	0	0	1	0
<ul style="list-style-type: none"> • Être critique à l'égard des recherches. 		0	0	0	0	0
Total		123	43	25	25	30

Tableau J.2
Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur elle-même

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
• Articuler des niveaux scolaires (secondaire, collégial).		0	0	0	0	0
• Réduire les effectifs de la classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe classe, nombre trop grand d'élèves par groupe, plus petit groupe égale meilleur encadrement, ne pas surcharger les classes d'élèves. • Composition du groupe-classe. 	11	5	0	4	2
• Rendre disponible les ressources d'aide pédagogique et psychologique.	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir les ressources d'aide psychologique, donner du support psychologique, travailleur social et psychologue en support aux élèves, personne-ressource comme conseiller pédagogique pour enseignants et élèves. 	28	4	4	8	12
• Établir le bulletin de mi-session.	<ul style="list-style-type: none"> • Plus de résultats scolaires, attribuer des notes sommatives au cours du module. • Seuil de réussite moins élevé, méthode de correction, instaurer les notes de passage. 	11	4	1	1	5
• Valoriser les sports.		0	0	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Articuler étude emploi, lien avec marché du travail. • Approcher les cours du marché d'emploi. • Inviter des gens du marché de l'emploi. • Assurer l'emploi. • Stage dans le milieu du travail. • Ouvrir l'école sur le marché du travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stage en entreprise, stage au milieu de la formation, plus de pratique dans les lieux de stage, augmenter les expériences en entreprise. • Alternance travail-étude. • Lien avec le marché du travail, relation avec l'industrie, conférenciers, rencontre d'employeurs, perception du marché du travail informer mieux les jeunes sur le marché du travail, visite en situation réelle. • Emploi assuré en terminant. 	25	3	9	7	6

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Programme (alléger, adapter). • Cohérence, moins compartimenté. • Simplifier, réalistes, réorganisés. • Horaires humains. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modules mieux adaptés à la réalité du marché du travail, adapter la formation au profil de l'élève. • Élaguer certains modules pour ne pas surcharger le programme. • Degré de difficulté de la matière, donner plus de temps, plus d'heures pour certains modules, accorder des heures supplémentaires aux élèves plus lents que la moyenne. • Diminuer le temps de formation. • Flexibilité des horaires, ajout de temps enseignant au début de la formation, diminution du temps de présence avec les élèves (enseignement). 	22	4	6	6	6
<ul style="list-style-type: none"> • Bien gérer les ressources financières (meilleure gestion). 	<ul style="list-style-type: none"> • Détacher le financement du nombre d'examens. 	1	0	1	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Impliquer les étudiants dans la vie du département, du collège comme milieu de vie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la vie sociale, relation entre l'élève et le milieu scolaire, réalisation à travers du parascolaire motivant. • Avoir un centre plus attrayant, environnement stimulant, avoir de meilleurs locaux d'enseignement. 	8	1	1	1	5
Total		106	21	22	27	36

Tableau J.3

Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur et avec la famille

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
• Soutien pédagogique à la famille.	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure d'aide parentale. • Communiquer avec les parents. 	2	0	0	2	0
Total		2	0	0	2	0

Tableau J.4

Moyens de lutter contre l'échec : solutions école sur l'enseignant

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
• Valorisation des enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager mieux les enseignants, renforcer la valorisation des enseignants. 	2	0	0	1	1
• Améliorer la pédagogie.	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien pédagogique, soutien et aide pédagogique. • Matériel pédagogique fonctionnel et locaux adéquats, plus de matériel didactique, rendre disponibles les ressources nécessaires pour développer des outils pédagogiques appropriés à l'élève, bons outils de travail, équipements modernisés. • Support à l'enseignant, avoir de l'aide, assistance pédagogique, support dans l'élaboration de stratégies d'enseignement, méthodologie de l'enseignement, augmentation du temps complémentaires pour l'élaboration des cours. 	28	3	6	7	12

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Qualité des professeurs (choix). • Professeur bien formé, ayant la passion de l'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bon enseignant, compétence pédagogique, compétence de l'enseignant. • Stabilité des enseignants dans leur poste. 	16	4	6	4	2
<ul style="list-style-type: none"> • Former les enseignants. • Perfectionner en pédagogie. • Programme de perfectionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation, perfectionnement de l'enseignant, mieux former les enseignants, permettre aux enseignants de faire des stages en industrie pour se ressourcer et mettre leurs connaissances à jour, formation continue en pédagogie liée aux nouveaux défis de l'enseignement. 	11	1	2	5	3
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les enseignants au problème de l'échec. 		0	0	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Allouer plus de temps aux professeurs pour établir les relations avec l'élève. • Libérer l'enseignant des tâches administratives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus de temps/élève hors horaire. 	1	0	1	0	0
Total		58	8	15	17	18

Tableau J.5
Moyens de lutter contre l'échec : solutions enseignant sur l'élève

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Exiger l'assiduité. • Vérifier les présences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Politique de gestion des absences; assurer un suivi constant des absences, retards et départs hâtifs, appliquer les règlements des absences. • Bien surveiller les absences, ne pas permettre les absences, exiger la présence aux cours, diminuer le taux d'absentéisme. • Ne pas compter les absences, ne pas compter les retards. 	27	11	7	5	4
<ul style="list-style-type: none"> • Faire prendre conscience de l'importance des études. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientiser le travail et l'effort, faire voir ce à quoi peut mener sa formation, lui montrer l'importance de suivre ce cours, l'importance de chaque exercice pour le marché du travail. • Susciter chez l'élève l'importance de fournir des efforts. 	7	2	1	1	3
<ul style="list-style-type: none"> • L'autonomie et la créativité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de beaucoup de créativité. 	1	0	0	1	0
<ul style="list-style-type: none"> • Comblé les lacunes. • S'assurer des pré-requis, des acquis, de la compréhension. • Lui donner les moyens appropriés. • Renforcer les habiletés de base. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignements correctifs, récupération, récupération français, math, autres. • Convoquer à la récupération, intervention rapide si l'élève a de la difficulté. • Offrir des séances d'aide et de récupération en dehors de l'horaire, comprendre l'élève et lui donner des pistes de solutions. 	94	21	26	27	20

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer l'encadrement de l'étudiant. • Renforcer les relations. • Rencontre de l'élève, disponibilité. • Cibler les élèves en difficulté, discuter les raisons d'échec. • Comment gérer son stress. • Support dans les moments de crise. • Support, améliorer l'image de soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un suivi de l'élève en difficulté, suivi des résultats par un responsable, encadrement serré chez les jeunes élèves, encadrement et soutien constant, carnet d'employabilité. • Renforcement positif, relations harmonieuses, confiance en l'enseignant, augmenter la motivation en renforçant positivement les efforts et le travail de l'élève. • Temps consacré par l'enseignant à l'élève, plus de disponibilité des enseignants en cours, disponibilité pour donner des explications supplémentaires, interventions individuelles, rencontre avec l'élève. • Cibler les élèves, être attentif, porter une plus grande attention aux élèves qui ont des besoins autres que scolaires, intervenir au moment opportun, écoute active, vigilance aux premiers signes, déterminer les cas problèmes le plus tôt possible. • Discuter des raisons d'échec, trouver les points manquants dans la façon de travailler, analyser avec l'élève les causes de l'échec (mode d'apprentissage, intérêt pour l'obtention de son diplôme), ne pas parler d'échec mais de défi. • Éliminer le stress des examens, atelier de gestion du stress. • Rassurer, support et relation d'aide, plus d'écoute par l'enseignant, écoute lorsque les élèves vivent une situation personnelle, intervention si problème personnel, améliorer image de soi, redonner confiance, mise en valeur des qualités de l'élève, reconnaître les forces de chacun et aider à les utiliser, stimuler l'estime de soi, la confiance en soi. 	283	74	75	77	57

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Petits groupes tutorat. • Les pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assigner un tuteur aux élèves, rencontre de groupe pour explication. • Travail en équipe, placer en équipe avec un bon élève, influence et intervention des pairs, mentor, parrainage. 	20	1	8	4	7
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative. • Droit de reprise. • Proposer des choix. • Travailler les examens. • Exercices diagnostics personnalisés sur ce qui n'a pas été réussi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation constante des apprentissages, examens formatifs. • Vérifier régulièrement l'acquisition des connaissances, évaluer régulièrement afin de détecter les difficultés et d'intervenir. • Évaluer avant le début d'un module et en cours de module, s'assurer que tous les élèves complètent les exercices préalables à l'examen. 	66	11	15	22	18
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuster les exigences, les élever, les baisser, les rendre réalistes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigences moins élevées, être réaliste. • Être plus sévère, être exigeant et rigoureux comme enseignant, avoir des situations de travail identique avec des conséquences de mise à pied (fin de formation), mettre fin temporairement à la formation. • Exiger de l'élève le meilleur de lui-même. 	9	3	0	0	6
<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes de travail. • Gestion (temps, travail). • Méthodes d'organisation. • Études régulières. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inculquer de bonnes méthodes de travail, techniques d'étude. • Gestion du temps, ne pas accepter de perte de temps. • Supporter l'élève dans ses choix et développer des stratégies d'apprentissages, donner des outils pour aider l'élève à s'organiser, développer son autonomie, faire travailler l'élève par lui-même au lieu de toujours expliquer verbalement, aider à s'organiser et à structurer les étapes. 	26	3	6	8	9

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation. • L'intérêt (motivateur). • Encourager, féliciter. • Susciter l'effort. • Valoriser la réussite. • Susciter sa curiosité. • L'impliquer. • Favoriser les groupes d'études. • Lui montrer l'importance de la réussite, du diplôme, des études. • Récompenser la participation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motiver l'élève, motiver en variant les outils pédagogiques, motiver par le style d'apprentissage, trouver avec l'élève ce qui peut le motiver et lui montrer ses réussites, source de motivation (intérêt). • Encourager et féliciter la réussite et les efforts (régulièrement), encourager à persévérer. • Valorisation, l'élève doit savoir que l'enseignant appuie sa démarche pédagogique, sensibiliser pour l'effort donné, valoriser le travail bien fait. • Favoriser l'implication de l'élève dans des projets, impliquer l'élève dans sa formation, faire participer l'élève aux divers apprentissages, stimuler l'élève en l'impliquant davantage, améliorer l'engagement face à sa formation. • Faire prendre conscience des apprentissages déjà faits, faire faire un travail qu'on sait que l'élève va réussir, faire vivre de succès. • Récompense. 	155	59	33	35	28
<ul style="list-style-type: none"> • Référer à des ressources du collège (CAF, etc.), à des cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Référer au centre d'aide à la réussite, référer à des personnes ressources. 	5	1	0	1	3
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliser de son apprentissage. • Informer du risque d'échec. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliser, responsabiliser l'élève face à ses apprentissages, responsabiliser avec des règlements stricts. 	23	7	4	5	7
<ul style="list-style-type: none"> • Travaux (modérer, alléger, les faire travailler continuellement, varier). 	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux stimulants, exercices, complémentaires donnés à l'élève, exercices nombreux, travaux à faire à la maison, travail le soir, travail supplémentaire, travaux spécifiques à l'élève, imposer du travail personnel. 	25	1	11	8	5

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
• Climat de confiance, d'entraide.	• Mettre l'élève en confiance, climat favorable, créer un milieu de vie stimulant, garder une ambiance agréable, créer un environnement stimulant, régler rapidement les problèmes du groupe, favoriser la concentration des élèves, créer un climat d'apprentissage sain pour faciliter les échanges enseignant - élèves.	25	6	8	4	7
• Développer les capacités intellectuelles.	• Lui donner confiance par des démarches plus faciles en allant vers le plus difficile, avoir un cheminement de difficulté croissant, guider l'élève dans son cheminement, mettre à la disposition des élèves, des outils nécessaires pour augmenter ses connaissances, promouvoir le goût du travail bien fait.	5	1	0	1	3
Total		771	201	194	199	177

Tableau J.6
Moyens de lutter contre l'échec : solutions enseignant
sur ses pratiques pédagogiques

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Varier et adapter les activités. • Méthodes pédagogiques variées, adaptées, originales. • Enseignement individuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifier la façon d'enseigner, activités en classe dynamiques, varier et adapter les activités d'apprentissage et les méthodes pédagogiques, diversifier les stratégies, apprentissage par projets, faire participer davantage les élèves pour les garder attentifs, utiliser divers outils de communication pour s'assurer que la matière est bien assimilée, briser la routine. • Essayer de s'ajuster à l'élève, reconnaître le type d'apprenant, tenir compte des différentes façons d'apprendre, découvrir les sortes d'intelligence, enseignement individualisé, exercices individualisés. 	105	29	31	27	18
<ul style="list-style-type: none"> • Donner des consignes claires. • Informer l'étudiant sur l'encadrement et le respecter. • Objectifs motivants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes bien expliquées, faire répéter les consignes par l'élève, cohérence des règlements, clairs, concis, constants, conséquents, conséquences directes et claires, mettre des barrières, mettre de la pression sur l'élève pour qu'il finisse son travail. • Fixer des objectifs et des buts, aider l'élève à se fixer des objectifs réalisables, créer et soutenir les objectifs, connaître l'exactitude des objectifs, but poursuivi, confronter l'élève sur ce qu'il veut réellement, sensibiliser à l'utilité du concept objectif. 	21	3	5	5	8

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Contenus de cours stimulants. • Projets d'étude adaptés, vulgarisés, actualisés, significatifs. • Liens entre les cours et la vie courante. • Exercices formatifs. • Enseignement approprié. • Bonne préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités stimulantes, vulgariser, apprendre à vulgariser la matière, cohérence, clarté des explications, connaissance, maîtrise de la matière, simplifier rendre intéressante la matière, trucs du métier, activités pratiques intéressantes, rendre pertinents les apprentissages. • Pratique, projet concret, bâtir plus d'exercices dans les cours, proposer de nouvelles tâches qui permettent à l'élève de mettre ses connaissances à l'épreuve, mettre en place défis réalistes, atteignables et stimulants, associer connaissance à l'expérience, cours technique. • Bonne cohérence entre théorie et pratique, capacité de faire des liens, partir des connaissances antérieures parce que c'est plus facile de faire des liens, faire des liens avec le métier, le marché du travail. • Qualité des examens, révision. • Cours le plus près possible de la réalité, rattacher les notions à la vraie vie, augmenter la pratique et non la théorie. • Structuration des cours, être bien préparé pédagogiquement, bonne préparation de cours, cours structurés avec objectifs précis, organisation des idées, retour sur les matières acquises et planification des modules. 	120	24	31	37	28
<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer, vérifier la compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la compréhension des élèves suite à un enseignement; vérifier la compréhension par des tests, savoir si l'élève comprend la matière, favoriser l'introspection, • Superviser les exercices, corriger les travaux, suivi des travaux effectués, travaux de recherche présentés devant le groupe. 	30	9	11	5	5

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Bien gérer le temps, habitudes de travail, calendrier régulier, raccourcir les délais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien connaître sa classe et bien la gérer, rigide mais compréhensif, outils organisationnels pour enseignants, meilleure gestion des groupes, optimiser les heures d'enseignement. • Établir un calendrier pour la remise des travaux, donner plus de temps en classe pour les travaux et les expériences. • Plus de pratique de machine. 	13	1	4	4	4
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir des intérêts forts pour sa matière. • S'impliquer pour la réussite. • Motivés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation de l'enseignant, crédible, motivé, transmettant des valeurs, aimant son métier pour bien l'enseigner, donner le goût d'apprendre servir d'exemple. • Implication enseignant - élève, être dynamique et actif en classe, humour, caractéristiques personnelles de l'enseignant • Demeurer passionné. 	48	13	16	5	14
<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer les relations avec l'élève. • Esprit ouvert. • Favoriser l'interaction. • Améliorer les relations avec les pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître l'élève, améliorer la qualité de vie et de la relation enseignant – élèves, relation de confiance, avoir un bon rapport avec les élèves, établir des liens de confiance avec l'élève. • Accepter, aimer et respecter les élèves pour ce qu'ils sont. • Ouverture d'esprit. • Communication, être un bon communicateur, permettre à l'élève de s'exprimer, considérer son vécu, manifester une ouverture d'esprit • Respect des personnes, respect de l'équipe enseignante vis-à-vis les élèves. 	61	18	20	10	13
Total		398	97	118	93	90

Tableau J.7
Moyens de lutter contre l'échec : solutions élève

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à utiliser les ressources disponibles. • Poser des questions. • Demander de l'aide. 		0	0	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Équilibre physique et psychologique. • Stabilité émotionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de faire face, de comprendre et d'accepter les petits échecs pour éviter les plus gros. • Stabilité émotionnelle, estime de soi, santé physique et psychologique. 	3	0	1	1	1
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité. • Présence aux cours. • Responsabilité. • Aptitude. • Capacité. • Engagement. • Discipline. • Régularité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence à l'école, être présent, assiduité des élèves. • Gérer ses influences, influences des autres, responsabilisation, travailler de façon autonome, maturité, âge de l'élève. • Tenue vestimentaire, patience. • Faire un choix de formation selon ses forces, ses aptitudes, être réaliste dans ses démarches. • Capacité de l'élève de réussir ses objectifs, comprendre la matière, capacité intellectuelle et manuelle, connaissance, compréhension, lire, écrire, apprendre à apprendre, bonnes méthodes de travail et d'étude, se trouver des trucs pour retenir, acquérir des connaissances pour développer des compétences, • Renforcer l'autocritique, implication de l'élève dans les cours, élève doit être réaliste dans ses démarches, contrôle sur sa formation, faire des efforts pour réussir. • Être discipliné, autodiscipline. • Ténacité, persévérance, travailler régulièrement. 	88	29	27	18	14

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de son temps. • Temps suffisant à l'étude. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de la vie personnelle et sociale, faire comprendre que c'est à l'élève de travailler, insister sur le travail d'étude à la maison. • Savoir si l'élève étudie, étude et travail personnel, élève doit étudier, réviser, pratiquer. 	22	7	10	3	2
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation, une plus grande motivation, voir sa motivation, être stimulé par la matière, se fixer des buts, avoir un but à atteindre et prendre les moyens pour l'atteindre, défi, aspirations de l'élève. • Développement de l'intérêt, intérêt pour le métier, intérêt démontré à chaque activité, goût d'apprendre, l'élève doit avoir du plaisir à apprendre. 	62	31	11	11	9
<ul style="list-style-type: none"> • Bonne intégration au groupe. 		0	0	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Engagement de travail élève – enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrat d'engagement direction – élève, sanction. 	3	1	1	1	0
Total		178	68	50	34	26

Tableau J.8
Moyens de lutter contre l'échec : solutions société

Catégorisation Bouchamma (1999)	Moyens tels que formulés par les enseignants de la FP	Nombre de fois choisis	Ordre d'importance			
			1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer les chances d'emploi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chance d'embauche, ouverture du marché du travail, croire aux chances de placement. 	3	0	0	2	1
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleur bagage culturel. • Changer le système social actuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser le secteur professionnel, reconnaître l'importance par la société et ses pairs. 	2	1	1	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • Milieu familial, harmonie. • Disposer d'un lieu propice pour étudier. • Disposer de l'argent nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Type de famille, soutien familial, bonne relation à la maison et autonomie financière, aider à améliorer le cadre de vie de l'élève. • Aide sociale, améliorer sa condition sociale, argent, aide financière, offrir de l'aide financière à quelques élèves dans le besoin, améliorer les conditions monétaires précaires, formation sur 4 jours/sem pour permettre à l'élève de travailler pour payer ses études. 	19	2	7	7	3
Total		24	3	8	9	4



UNIVERSITÉ
DE MONCTON

Un **accent.**
sur le **savoir**

Yamina Bouchamma
Professeure adjointe *agrégée*
Faculté des sciences de l'éducation

Moncton (Nouveau-Brunswick)
Canada E1A 3E9
Téléphone : (506) 858-4403
Télécopieur : (506) 858-4317
Courriel : bouchay@umoncton.ca

*Voici le
questionnaire
tel que
demandé
YB*

Québec, le 8 novembre 2004

Madame Yamina Bouchamma, Ph.D.
Professeure agrégée
Département Enseignement au secondaire et des ressources humaines
Faculté des sciences de l'éducation
B 138 Pavillon Jeanne-de-Valois
Université de Moncton
Moncton, (N.-B.) E1A 3E9

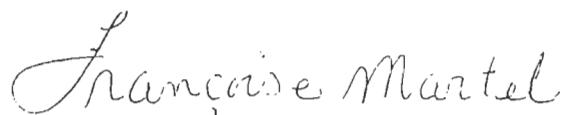
Madame,

Je suis une étudiante inscrite à l'Université du Québec à Rimouski en Maîtrise en éducation. J'ai pris connaissance de votre article paru dans la *Revue des sciences de l'éducation* (2002) intitulé « Les croyances des enseignants au regard de la réussite et de l'échec de leurs élèves ». Cet article m'a intéressée au plus haut point.

J'aimerais, pour le compte de mes propres recherches, explorer cette question de la croyance des enseignants. Mon travail sera quelque peu différent du vôtre puisqu'il sera orienté vers un groupe d'enseignants d'un autre niveau d'enseignement.

Ma demande est de voir avec vous s'il est possible d'utiliser le questionnaire que vous avez mis au point pour effectuer votre cueillette de données. Je m'engage dès à présent à citer mes sources et à mentionner clairement votre nom comme auteure du document en question si vous me permettez de l'utiliser.

Je vous remercie à l'avance de l'attention portée à la présente et vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.



Françoise Martel
1075, av. Brown
Québec (Québec) G1S 3A1
Tél. rés. : (418) 684-0091

 Reply |  Reply All |  Forward |  Delete |  Block |  Junk ▾ |  Put in Folder ▾ |  Print View | |

From : Yamina Bouchamma <bouchay@UMoncton.CA>

 |  |  |  Inbox

Sent : November 2, 2004 11:54:16 AM

To : <frmartel@hotmail.com>

Subject : Contact

Bonjour Mme Martel,

J'ai reçu du CRIFPE ton intention de rentrer en contact avec moi. Alors tu peux m'écire à cette adresse.

Yamina

Yamina Bouchamma Ph.D.

Professeure agrégée

Responsable du programme Administration scolaire

Département Enseignement au secondaire et des ressources humaines

Faculté des sciences de l'éducation

B 138 Pavillon Jeanne-de-Valois

Université de Moncton

Moncton, N.-B

E1A 3E9

Téléphone: (506) 858 44 03

Télécopieur: (506) 858 43 17

courriel: Bouchay@umoncton.ca

 |  | 

 |  |  |  Inbox

