

Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière

NÉRÉE BUJOLD & HENRI SAINT-PIERRE

Université Laval

Résumé

Plusieurs professeurs d'universités déplorent le fait que de nombreux étudiants semblent étudier seulement pour avoir de bonnes notes et oublient par après ce qui leur a été enseigné. Ils rencontrent alors de nombreuses difficultés lorsque vient le temps de transférer les connaissances dans d'autres cours. Pour explorer ce problème, les auteurs ont réalisé une étude corrélative dans laquelle il ont vérifié trois hypothèses concernant la relation entre trois variables: le style d'intervention pédagogique des enseignants, leurs relations affectives avec leurs étudiants et l'engagement des étudiants envers la matière enseignée. Ils ont aussi vérifié l'interaction entre ces trois variables dites principales et un certain nombre de variables confondantes. Quarante-deux enseignants, professeurs et chargés de cours, choisis au hasard sur le campus de l'Université Laval, ont répondu à un questionnaire mesurant leur perception de leur style d'intervention pédagogique. Plus de trois mille de leurs étudiants ont aussi répondu à un questionnaire mesurant la perception étudiante du style d'intervention pédagogique de l'enseignant, la proximité de la relation enseignant-étudiant, la satisfaction à l'égard de l'enseignement reçu, la positivité des sentiments à l'égard de l'enseignant et l'engagement des étudiants par rapport à la matière enseignée. L'étude a permis d'obtenir des corrélations significatives entre toutes les variables principales. Elle a aussi permis de vérifier des interactions significatives avec certaines variables confondantes.

Abstract

Many faculties deplore the fact that too many students seem to study only to obtain school marks and afterwards rapidly forget what they have learned. Consequently, they meet with difficulties when transferring knowledge in other courses. A correlative research explored this problem by testing three hypotheses concerning the relation between the faculty's teaching style, the quality of their relationship with their students and the latter's involvement in subject learning. Interaction was also tested between these three variables and other confounding variables (nuisance variables). Ninety-four teachers, including faculties and part-time lecturers chosen at random on the Université Laval campus, answered a survey measuring their perception of their teaching style. Over three thousand of their students also answered a survey measuring their perception of their teacher's teaching style, the closeness relationship with their teacher, satisfaction with their teacher's style, positiveness of their feelings for their teacher, global satisfaction with the course and involvement in learning the subject taught by the teacher. Significant correlations were found between the main variables. Significant interactions were also found with certain confounding (nuisance) variables.

Introduction

Les deux auteurs de cette recherche ont oeuvré en pédagogie universitaire à l'Université Laval pendant plusieurs années. Leur travail comme aides et intervenants auprès de nombreux enseignants, concernant entre autres la confection des examens, leur correction et l'interprétation des résultats, les a amenés à se poser plusieurs questions sur les indicateurs de la qualité des activités éducatives en milieu universitaire. Ils ont pu se rendre compte, de l'extérieur, de l'importante somme d'énergie consacrée par les professeurs, les chargés de cours et les étudiants à la préparation et à l'administration des examens et des notes scolaires. Ils ont constaté aussi tout le stress que cette opération engendrait et toutes les frustrations qu'elle provoquait. Leurs nombreux contacts avec le monde du travail leur ont aussi permis de constater le peu d'incidence que les résultats scolaires semblent avoir sur le succès professionnel et ce dans de

nombreux pays. Ils se sont alors mis en quête de découvrir d'autres indicateurs de la qualité des activités éducatives.

Une recherche au niveau du grade de maîtrise avait déjà permis au premier auteur d'étudier la place des objectifs d'ordre affectif dans les plans de formation. Il s'était à ce moment particulièrement intéressé à la formation qu'on donnait aux stagiaires pendant leurs stages pratiques, réalisant l'intérêt manifeste du milieu de stage pour les dimensions affectives de l'apprentissage. Il a cherché, dans le cadre de ses études de doctorat, à explorer des indicateurs de la qualité de l'éducation qui répondraient mieux aux attentes du marché du travail. Il a alors orienté sa recherche vers l'engagement par rapport à la matière enseignée dans chaque cours. Les recommandations d'un groupe de travail sur les conditions d'excellence en enseignement supérieur, groupe formé par le National Institute of Education du Département de l'éducation des États-Unis (1984), ont renforcé le choix du thème de cette recherche. La première de ces recommandations propose de faire de l'engagement des étudiants par rapport aux études, l'objectif premier de l'enseignement supérieur américain. C'est cette dernière variable qui constitue la pierre angulaire de la présente recherche.

Cet article présente la problématique de cette recherche, définit les variables explorées, les situe dans leur cadre théorique, présente les hypothèses vérifiées, un état de la question dans la littérature, la méthodologie utilisée et les résultats obtenus.

La problématique

Le problème à l'origine de la présente recherche s'est manifesté de plusieurs façons. Ainsi, les auteurs ont entendu, à maintes reprises, et ce, dans plusieurs pays, les enseignants se plaindre que les étudiants accordent une trop grande importance aux résultats d'examens et qu'ils démontrent peu de souci pour un apprentissage à long terme de la matière qui leur est enseignée dans chaque cours. Ils ont aussi entendu les enseignants se plaindre de la faible rétention, par leurs étudiants, des connaissances préalables à leurs cours.

Le problème est aussi perceptible dans les principales attentes des employeurs. Ceux-ci souhaitent en effet un meilleur engagement des étudiants diplômés envers leur travail et leurs responsabilités.

Les étudiants ont, pour leur part, leur propre façon de décrire le problème à l'origine de la présente recherche. Ils l'ont d'ailleurs souvent exprimé au cours des nombreuses rencontres organisées à leur intention. Ils souhaitent une formation plus pratique qui leur sera utile dans la vie. Ils veulent de ce fait savoir à quoi leur servira plus tard la formation qu'on leur propose dans chaque cours et s'assurer que cette formation les prépare bel et bien à réussir leur vie professionnelle.

Objet de l'étude

Les considérations qui précèdent mettent en cause de près ou de loin l'engagement de l'étudiant par rapport aux études, une sorte d'attitude générale à l'égard des études. La recherche décrite ici avait pour objet d'explorer l'impact du style d'intervention pédagogique et de la qualité de la relation affective entre les étudiants et leurs professeurs ou chargés de cours que nous désignons comme enseignants sur l'engagement des étudiants par rapport aux études. Elle a consisté plus précisément à examiner, d'une part, la relation entre le style d'intervention pédagogique de l'enseignant et la qualité de la relation qu'il entretient avec ses étudiants, et d'autre part, la relation entre ces deux dernières variables et l'engagement de l'étudiant par rapport à la matière qui lui est enseignée dans chaque cours.

Le style d'intervention pédagogique

Dans la plupart des textes qui traitent de cette première variable, il est question de style d'enseignement. Nous avons préféré utiliser l'expression «style d'intervention pédagogique» pour la désigner, puisqu'une telle expression permet d'inclure dans la définition toutes les interventions de l'enseignant, qu'elles aient lieu en classe ou ailleurs. Le style d'intervention pédagogique de l'enseignant, c'est, dans le cadre de la présente recherche, sa manière personnelle d'être, d'agir et de faire comme enseignant, de s'exprimer, de se comporter, de choisir et de

décider, d'organiser sa pensée, de traiter la matière et même d'entrer en relation avec les étudiants.

Nous avons retenu, pour définir cette variable, un modèle bipolaire variant d'un style d'intervention pédagogique centré sur l'étudiant à celui centré sur l'enseignant et son contenu. Un tel choix s'appuie sur de nombreux auteurs tels que Jersild *et al.* (1939), Jones *et al.* (1939), Thorndike *et al.* (1941), Leonard et Eurich (1942), Anderson et Brewer, (1945, 1946). Ces recherches ont toutes été réalisées depuis la fin des années 1930. De nombreux auteurs ont depuis adopté un modèle bipolaire pour catégoriser les styles personnels. Thelen et Withall (1949) l'emploient pour décrire les comportements de l'enseignant. Carl Rogers (1966) utilise un tel modèle pour décrire la relation thérapeute-client. Tennenbaum et Schmidt (1958) s'en servent pour désigner les styles de leadership en management. Flanders (1970) propose, pour sa part, les comportements initiateurs et réactionnels (responsive) des enseignants. Bennett (1976) favorise le style "progressiviste" et le style "traditionnaliste". Lippitt et Lippitt (1978) proposent un pôle centré sur le client et un pôle axé sur le problème pour catégoriser les styles utilisés en consultation. Conti (1978) suggère enfin, pour l'éducation aux adultes, un modèle qui distingue un style centré sur l'étudiant d'un style centré sur l'enseignant.

Voici quelques indicateurs qui caractérisent un style d'intervention centré sur l'étudiant:

1. Les étudiants participent au choix des objectifs pédagogiques.
2. Les étudiants participent à l'élaboration des critères d'évaluation.
3. Les étudiants travaillent à leur propre rythme.
4. Chaque étudiant a droit à sa propre culture et à sa propre hiérarchie de valeurs.
5. Chaque étudiant diagnostique ses besoins d'apprentissage.
6. L'enseignant cherche plutôt à répondre aux besoins des étudiants qu'à transmettre des connaissances.
7. L'enseignant porte attention aux besoins des étudiants.

8. L'étudiant travaille selon son propre style d'apprentissage.
9. Les tests et examens sont vus comme des aides à l'apprentissage plutôt que comme des moyens de contrôle administratif.
10. L'objectif des activités pédagogiques, c'est de développer l'autonomie des étudiants.

La qualité de la relation affective entre enseignants et étudiants

Il n'a pas été facile de circonscrire cette variable que nous désignons comme la qualité de la relation entre enseignants et étudiants. Schank et Abelson (1977) proposent de considérer la relation affective selon trois axes principaux: la positivité - négativité, la proximité - distanciation, et la dominance - participation. La définition proposée ici met en cause surtout l'axe positivité - négativité et l'axe proximité - distanciation. Le troisième axe, la dominance - participation, est déjà mis en cause dans la variable "style d'intervention pédagogique". La relation affective, c'est l'ensemble des états affectifs ("events" selon Kelley *et al.* 1983) impliqués dans les rapports et les interactions entre enseignants et étudiants. C'est un ensemble d'états subjectifs, agréables ou désagréables, qui agissent sur les rapports et sont influencés par eux. Ils font que les rapports sont maintenus et renforcés ou rompus. Si les rapports sont renforcés et maintenus, on dit qu'il y a attirance réciproque ou relation positive. S'il y a désir de rompre la relation, on parle alors d'aversion ou de relation négative. L'attirance réciproque ou relation positive et l'aversion ou relation négative ne sont pas la relation affective, mais elles constituent deux pôles d'un même continuum sur lequel il est possible de classer les indicateurs mesurables de la relation affective.

Voici quelques indicateurs observables d'une relation affective positive:

1. L'enseignant est perçu comme une personne d'approche facile par ses étudiants.
2. L'enseignant est perçu comme un être tolérant envers les erreurs de ses étudiants.
3. L'enseignant est perçu comme intéressant et captivant.

4. L'enseignant se soucie du succès de ses étudiants.
5. L'enseignant est perçu comme disponible pour des rencontres en dehors des heures de cours.
6. L'étudiant ferait une recommandation positive de l'enseignant à d'autres étudiants.
7. L'enseignant entretient des relations étroites avec ses étudiants.
8. L'enseignant et l'étudiant ont de fréquents échanges.
9. L'enseignant est patient dans ses relations avec ses étudiants.
10. L'enseignant exerce une grande influence sur ses étudiants.
11. L'enseignant se soucie de ne pas choquer ou blesser ses étudiants.
12. Les étudiants espèrent que les relations avec l'enseignant vont durer plus longtemps que la durée du cours.

L'engagement par rapport à la matière

La définition de l'engagement par rapport à la matière comme variable est fondée sur les conclusions du groupe d'étude formé par le National Institute of Education (1984). Ce groupe propose trois conditions pour l'excellence en enseignement supérieur:

1. l'engagement des étudiants par rapport à leurs études,
2. des attentes élevées de la part de tous les intervenants,
3. des évaluations fréquentes et des feedback de qualité fournis aux étudiants.

Astin (1984) et plusieurs auteurs dont Batlis (1978), Edwards et Waters (1980), Rabinowitz (1985), Farell et Mudrack (1992) et tout récemment, Willis (1993) ont proposé des définitions variées du concept d'engagement par rapport aux études (academic involvement). Astin (1984) proposait six formes d'engagement par rapport aux études que Willis (1993) a regroupées en deux catégories: 1) l'engagement par rapport à l'institution, qui comprend le lieu de résidence, l'engagement

sportif, et la participation au gouvernement étudiant; 2) l'engagement académique davantage orienté vers l'apprentissage, qui comprend le rendement scolaire, les interactions en classe et un mélange d'expériences affectives. Pour ces auteurs, se préoccuper de l'engagement des étudiants, c'est détourner son attention de la matière ou de la technique enseignée pour se centrer sur la motivation et le comportement de l'étudiant. L'engagement par rapport à la matière tel que défini dans la présente recherche se rapproche de l'engagement académique proposé par Willis (1993). Cette définition rétrécit toutefois la portée de l'engagement à la dimension de chaque matière enseignée. Elle inclut à la fois des aspects affectifs et comportementaux, mettant en cause aussi bien les actions que les sentiments et les intérêts. Elle se centre sur la matière sans toutefois porter attention au rendement académique, contrairement à l'idée avancée par Astin (1984). Par ailleurs, Ainley (1993) propose l'expression "styles of engagement with learning" comme variable de recherche et donne de ce concept une définition qui fait appel surtout aux buts et aux croyances des élèves du secondaire. Notre façon de traiter l'engagement par rapport à la matière fait aussi référence aux buts et aux croyances des étudiants et, par conséquent, se rapproche de la variable définie par Ainley (1993).

L'engagement par rapport à la matière tel que défini ici est une tendance spontanée chez l'étudiant à étudier une matière avec l'espoir de se servir de la compétence nouvellement acquise dans ses études et sa vie professionnelle futures. C'est un goût personnel de continuer à approfondir cette matière et de poursuivre éventuellement des études plus poussées. C'est, chez l'étudiant, le fait de chercher à connaître cette matière, à l'approfondir par la recherche personnelle, à produire les travaux qui lui sont demandés et même, à fournir plus que ce qui lui est demandé, étant nettement conscient qu'il investit pour son avenir et non uniquement pour réussir un examen. L'étudiant n'étudie plus exclusivement pour avoir de bonnes notes, mais pour devenir plus compétent dans la matière. L'engagement par rapport à la matière consiste aussi pour l'étudiant à se fixer des objectifs personnels à long terme en rapport avec cette matière, par opposition à l'objectif à court terme où l'étudiant vise l'obtention de bonnes notes aux examens ou même simplement, la réussite du cours.

Une telle définition de l'engagement par rapport à la matière nous force à préciser en quoi elle se distingue de la motivation, et plus particulièrement de la motivation intrinsèque telle que définie par de Charms (1968), Deci et Ryan (1985) et reprise par Vallerand *et al.* (1989, 1992). Pour ces auteurs, la motivation intrinsèque est le moteur de l'action; elle se fonde sur la recherche du plaisir ou de la satisfaction dans l'action. Elle est antérieure à l'action et la conditionne. Il s'agit d'un concept englobant qui peut porter sur de multiples objets à la fois. Gagné (1985) utilise dans son ouvrage l'expression "motivation to engage". Il reconnaît alors implicitement, tout comme Deci et Ryan (1985), une antériorité de la motivation par rapport à l'engagement. L'engagement se situe plutôt au coeur même de l'action. Cette variable inclut non seulement les intentions des sujets, mais aussi leurs réalisations en termes d'actions. De ce fait, elle est davantage une attitude, c'est-à-dire une manière d'être et d'agir. Bien sûr, elle suppose la motivation, intrinsèque ou extrinsèque, sur laquelle elle repose en quelque sorte. Elle a, dans le cas de cette recherche-ci, une portée limitée au champ spécifique de l'étude d'une matière et à l'utilisation des connaissances dans cette matière.

Voici les principaux indicateurs observables de l'engagement par rapport à la matière auxquels la présente recherche fait référence:

1. L'étudiant étudie la matière pour s'en servir dans sa carrière future.
2. L'étudiant cherche à lire tout article qui traite de cette matière.
3. L'étudiant déteste manquer un cours quand cette matière est enseignée.
4. L'étudiant résiste à la fatigue quand il travaille cette matière.
5. L'étudiant cherche à ne pas manquer les émissions télévisées traitant cette matière.
6. Les résultats d'examens intéressent moins l'étudiant que la connaissance même de la matière.

7. L'étudiant cherche à rencontrer l'enseignant hors du cours pour échanger sur la matière.
8. L'étudiant veut continuer à approfondir la matière une fois le cours terminé.
9. L'étudiant recueille une documentation personnelle sur la matière.
10. L'étudiant aime bien participer aux discussions sur la matière.

L'état de la question dans la littérature

L'exploration de la littérature visait à examiner les études déjà réalisées sur les rapports entre les trois variables concernées par notre recherche.

Le style d'enseignement et les relations entre enseignants et étudiants

Il existe de nombreuses recherches sur les styles d'enseignement ainsi que sur les relations entre enseignants et étudiants. Nous n'avons toutefois pas trouvé de recherche portant sur les relations entre ces deux variables telles que définies dans la présente recherche. La plupart des recherches répertoriées traitent plutôt du rendement scolaire, la variable de loin la plus utilisée dans les recherches en éducation. Cependant quelques recherches ont étudié les relations entre les styles d'enseignement et l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Erdle et Murray (1986), quoiqu'ils ne mentionnent pas de façon explicite la notion de style d'enseignement, ont pu observer des corrélations positives statistiquement significatives entre des comportements de professeurs qui reflètent l'ouverture et l'intérêt pour les étudiants et l'appréciation de ces derniers pour leurs professeurs.

Lowman (1984) propose une modèle d'enseignement efficace au niveau supérieur qui semble correspondre d'assez près au style d'intervention pédagogique centré sur les étudiants. Ce modèle met l'emphase sur la capacité, chez l'enseignant, de susciter l'enthousiasme intellectuel (intellectual excitement) et d'établir de bons rapports avec les étudiants. Les meilleurs enseignants sont ceux qui sont capables de

communiquer de façon claire et d'avoir un impact émotif positif sur leurs étudiants. Par ailleurs, ces enseignants placent les qualifications académiques au second rang de leurs priorités.

Assar (1980) a réalisé une étude auprès d'étudiants pré-universitaires concernant le type d'enseignant qu'ils choisiraient à nouveau. L'étude a révélé que les enseignants qui seraient à nouveau choisis sont ceux qui leur donnent du feed-back et s'occupent plus d'eux que de leur matière.

Sans que ce ne soit mentionné de façon explicite, plusieurs recherches suggèrent donc un rapport entre un style d'enseignement centré sur l'étudiant et une relation positive entre enseignants et étudiants.

Le style d'enseignement et l'engagement par rapport aux études

Allender, Seitchik, et Goldstein (1980) discutent des résultats de six études mettant en relation les méthodes d'enseignement au niveau supérieur et l'engagement des étudiants par rapport à leurs apprentissages. Ils arrivent à la conclusion que les comportements des enseignants susceptibles de répondre aux besoins de sécurité de leurs étudiants sont aussi les plus susceptibles d'augmenter la participation des étudiants et leur engagement par rapport à leurs études.

Brophy, Rashid, Rohrkemper, et Goldberger (1983) ont étudié les relations entre la manière dont les enseignants communiquent leurs attentes et l'engagement des étudiants par rapport à leurs études. Ils ont découvert que les enseignants qui ont des attentes positives et ceux qui présentent les travaux à exécuter de façon directe provoquent un meilleur engagement.

Friedlander et MacDougall (1991) utilisent la théorie d'Astin (1984) pour déterminer les meilleures stratégies d'enseignement susceptibles de produire l'engagement des étudiants par rapport à leurs études. Ils proposent ainsi quatre stratégies: 1) modifier le processus d'enseignement-apprentissage de manière à augmenter le degré de participation; 2) planifier les techniques d'apprentissage de manière à amener les étudiants à consacrer plus de temps aux activités d'apprentissage; 3) augmenter les contacts entre les étudiants et les enseignants par une réorganisation de la classe, par la consultation individuelle et par l'embauche des étudiants comme assistants d'enseignement et de recherche; et 4) augmenter la

participation des étudiants à des activités d'apprentissage hors cours en liant ces activités aux exigences du cours. Il s'agit comme on le voit, de recommandations, mais pas de résultats de recherches.

Ross (1989) a réalisé une étude auprès d'étudiants adultes au niveau post-secondaire, étude où elle explore la conception que se font ces étudiants d'un bon enseignant. La caractéristique la plus souvent mentionnée correspond au style d'enseignement. Ce style comprend la clarté et la disposition des présentations, la capacité de susciter l'engagement et le talent de faire des exposés intéressants. Les énoncés les plus positifs concernent toutefois les enseignants qui démontrent de la considération pour leurs étudiants, leur apportent de l'aide en dehors des heures de cours, et établissent un climat d'apprentissage chaleureux.

Les recherches répertoriées ne font donc pas mention explicite d'une relation entre le style d'enseignement de l'enseignant et l'engagement de ses étudiants par rapport à la matière, bien que plusieurs textes incitent à y croire.

Les relations enseignants-étudiants et l'engagement ou la motivation

De nombreux chercheurs ont étudié la relation entre la motivation des étudiants et le rendement scolaire. Les études répertoriées portant sur la motivation et les relations entre enseignants et étudiants sont toutefois moins nombreuses. Hunt (1987), dans une revue de la littérature, conclut à l'influence importante des relations entre enseignants et étudiants sur le rendement et le comportement des étudiants. Il constate le peu de recherches concluantes, mais soutient que des facteurs comme le concept de soi, l'estime de soi, la confiance en soi, la motivation et la perception de ses habiletés peuvent être améliorés par une relation affective positive entre enseignants et étudiants. Pour Rheinberg (1988), l'application au rendement et à l'apprentissage scolaire du concept classique de motivation a jusqu'à maintenant obtenu des succès mitigés. Smart (1987) soutient que le choix, par les étudiants, de leur domaine d'études graduées est relié à leur satisfaction par rapport à la qualité des relations entretenues avec leurs enseignants au cours de leurs études de premier cycle. Selon une recherche réalisée par Iverson *et al.* (1984), les relations entre enseignants et étudiants, en dehors des salles de cours, influencent

le niveau d'aspirations des étudiants. Frost (1991) rapporte un certain nombre de recherches indiquant que des contacts fréquents et significatifs avec les enseignants, spécialement les contacts comportant des échanges orientés vers des aspects intellectuels ou liés à la carrière, semblent augmenter la motivation des étudiants et leur engagement par rapport aux études (Astin 1984; Pascarella 1980, 1985; Terenzini, Pascarella et Lorang 1982; Tinto 1987).

Perry et Dickens (1983) ont voulu vérifier si la séduction en éducation (phénomène par lequel un enseignant charismatique et divertissant peut obtenir de bonnes évaluations de cours tout en présentant des exposés où le contenu est dilué) ne compromet pas la validité des évaluations de cours par les étudiants. Ils ont ainsi réalisé quatre études auprès de groupes de 532, 229, 220, et 165 étudiants et étudiantes de collèges. Ils ont découvert un meilleur rendement, plus d'attribution causale (locus de contrôle) interne et une plus grande confiance en soi chez les étudiants recevant l'enseignement de la part d'enseignants charismatiques.

Pace (1984, 1988) a réalisé plusieurs études sur la validité prédictive de "College Student Experiences Questionnaire (CSEQ), lequel comprend au moins un facteur relié à l'engagement par rapport à la matière. L'auteur a découvert des relations positives et significatives avec de nombreux autres facteurs reliés à la vie universitaire, laissant entendre que l'étudiant engagé a tendance à réussir mieux dans ses activités universitaires que l'étudiant non engagé. L'engagement y est toutefois considéré comme une variable d'entrée, une sorte de préalable tandis que l'engagement par rapport à la matière est ici considéré comme une variable de sortie, comme un produit des activités pédagogiques. La question demeure donc entière. Quels facteurs sont susceptibles d'expliquer l'engagement par rapport à la matière enseignée dans chaque cours?

Les études répertoriées dans la littérature scientifique ne font pas mention explicite de relations entre le style d'enseignement, la relation affective entre enseignants et étudiants et l'engagement des étudiants par rapport à la matière enseignée dans chaque cours. Plusieurs études font tout au plus état de relations entre des variables qui s'apparentent aux variables considérées ici.

Les hypothèses de recherche

La recherche décrite ici visait à tester les trois hypothèses suivantes:

1. Il y a une relation significative entre la perception que l'enseignant a de son style d'intervention pédagogique (PPSIP) et la qualité de la relation affective entre cet enseignant et ses étudiants.
2. Il y a une relation significative entre la qualité de la relation affective d'un enseignant avec ses étudiants et l'engagement de ces étudiants par rapport à leur apprentissage dans la matière enseignée par cet enseignant.
3. Il y a une relation significative entre la perception que l'enseignant a de son style d'intervention pédagogique (PPSIP) et l'engagement des étudiants envers la matière enseignée par cet enseignant.

Méthodologie

La méthodologie de la présente recherche consiste essentiellement, puisqu'il s'agit d'une recherche descriptive et exploratoire, à mesurer les corrélations entre trois variables que nous désignons comme principales: une variable dépendante, une variable intermédiaire et une variable indépendante. Elle consiste aussi à contrôler l'effet de certaines variables dites confondantes. Plusieurs instruments ont servi à mesurer la variable indépendante et la variable intermédiaire, de manière à maximiser la généralisabilité (Laamamri, 1991). Voici les instruments de mesure choisis ou développés pour mesurer les trois principales variables avec les résultats des études de validité et de fidélité qui ont été réalisées à leur sujet.

Le style d'intervention pédagogique

Le style d'intervention pédagogique des enseignants a été mesuré au moyen de deux instruments: la perception professorale du style d'intervention pédagogique (PPSIP) et la perception étudiante du style d'intervention pédagogique (PESIP).

La perception professorale du style d'intervention pédagogique (PPSIP)

Le PPSIP est une traduction et une adaptation d'un instrument américain, le "Principles of Adult Learning Scale" (PALS de G. J. Conti, 1978), développé à l'origine pour mesurer le style d'enseignement des éducateurs aux adultes. Le PALS a été révisé, à plusieurs reprises, par de nombreux juges et a fait l'objet d'une validation de contenu dans sa version finale par une douzaine de juges reconnus, dans le domaine, au niveau national américain. Plusieurs expérimentations de l'instrument ont été réalisées afin d'en vérifier les qualités psychométriques. L'étude de fidélité réalisée par la méthode du test-retest auprès de 23 sujets enseignant aux adultes, a permis d'obtenir un coefficient de constance de .92. Le PALS comprend 43 items. Il mesure les habitudes de comportement et les croyances personnelles des enseignants qui enseignent aux adultes. Il détermine si l'enseignant se voit comme centré sur l'étudiant ou centré sur lui-même. Cet instrument a été traduit et adapté pour les étudiants des niveaux d'enseignement collégial et universitaire. Une traduction de l'anglais au français a d'abord été réalisée indépendamment par quatre traducteurs. Par la suite, vingt juges, considérés comme parfaitement bilingues ont choisi la meilleure des quatre traductions pour chaque item. L'instrument a d'abord été expérimenté auprès d'un échantillon de 132 sujets, tous enseignants au Québec au niveau collégial ou universitaire. Il a par la suite été administré en France auprès d'un échantillon d'une trentaine d'enseignants universitaires afin de vérifier si le niveau de langage pouvait convenir ailleurs dans la francophonie. Quelques corrections mineures ont alors été apportées. Une étude de fidélité par consistance interne a permis d'obtenir le coefficient alpha .87. Une analyse factorielle a ensuite été réalisée et a produit les quatre facteurs suivants:

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| 1. développement de l'autonomie | 20% de la variance |
| 2. intervention individualisée | 8% de la variance |
| 3. rejet de la compétition | 5% de la variance |
| 4. attitude permissive | 4% de la variance |

La perception étudiante du style d'intervention pédagogique du professeur (PESIP)

Le test PERPE (Gagné, 1976), largement utilisé au collégial, comprend un facteur qui, selon les auteurs, mesure la perception étudiante du style d'intervention pédagogique. Ce facteur, comprenant onze items, a donc été inclus dans l'ensemble des outils utilisés par les étudiants et a été désigné comme la perception étudiante du style d'intervention pédagogique du professeur (PESIP). Lors de son utilisation, une analyse d'items a révélé un coefficient de consistance interne alpha de .86 et ce, avec plus de trois mille sujets. On remarque au tableau 1 présenté plus loin, une corrélation de .50 entre la perception professorale du style d'intervention pédagogique du professeur (PPSIP) et la perception étudiante du style d'intervention pédagogique du professeur (PESIP). Cette corrélation est la plus élevée des corrélations entre la variable PPSIP et les autres variables. Elle confirme ainsi la validité convergente et discriminante selon la théorie de Campbell et Fiske (1974).

La qualité de la relation affective entre enseignants et étudiants

La qualité de la relation affective entre enseignants et étudiants semblait la variable la plus difficile à mesurer. Nous avons de ce fait choisi, afin de maximiser la généralisabilité, de la mesurer au moyen de quatre instruments de mesure différents. Nous aurions bien voulu faire appel, comme cela a été fait pour le style d'intervention pédagogique, aux perceptions des enseignants. Malheureusement, il eut été utopique de leur demander d'exprimer la perception de leur relation affective avec leur grand nombre d'étudiants. Nous avons donc dû nous résigner à limiter la mesure de cette variable aux seules perceptions étudiantes. Nous avons toutefois choisi de le faire en utilisant les quatre mesures suivantes: la perception étudiante des relations professeurs-étudiants (PERPE), la proximité des relations (PROXIM), les sentiments des étudiants à l'égard de leur enseignant (POS.) et la satisfaction des étudiants par rapport au cours donné par l'enseignant (satis.).

La perception étudiante de la relation professeur-étudiant (PERPE)

Le premier outil choisi mesure la perception étudiante de la relation enseignant (professeur)-étudiant (PERPE). Il est tiré du test du même nom. Il est en quelque sorte l'interface de PESIP. Il s'agit de la situation souhaitée moins la situation observée, PESIP étant la situation observée. L'étudiant fournit deux réponses au regard de chaque énoncé et pour obtenir le score PERPE, la deuxième réponse (la situation observée) est soustraite de la première (la situation souhaitée). Lors de l'utilisation de cet outil, l'analyse d'items effectuée avec plus de deux mille sujets a donné un coefficient de consistance interne alpha de .86. Une analyse factorielle a permis d'identifier deux facteurs mesurés par cet outil. Ce sont:

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. Perception positive | 41% de la variance |
| 2. Travail d'équipe | 8% de la variance |

La proximité (PROXIM)

Le deuxième outil utilisé pour mesurer la qualité de la relation affective est une mesure de la proximité-distanciation (PROXIM). Il s'agit d'un instrument traduit et adapté du "Closeness Relationships Inventory" (Berscheid *et al.* 1989). Vingt et un items de cet inventaire ont été sélectionnés et reformulés pour les adapter au contexte éducatif d'ici. Une étude de fidélité, réalisée lors de l'application auprès de plus de trois mille sujets, a permis d'obtenir un coefficient de consistance interne alpha de .90. Une analyse factorielle a permis d'extraire cinq facteurs. Ce sont:

- | | |
|------------------------------------|----------------------|
| 1. impact de la relation | 33.6% de la variance |
| 2. influence sur la carrière | 10.3% de la variance |
| 3. influence sur l'emploi du temps | 6.5% de la variance |
| 4. fréquence des rencontres | 6.0% de la variance |
| 5. durée de la relation | 4.8% de la variance |

Les sentiments des étudiants à l'égard de leur enseignant (POS)

La variable POS a été mesurée au moyen d'un seul item tiré du test PERPE. Voici cet item:

Supposons que des étudiants vous demandent si vous leur recommandez un cours donné par cet enseignant. Quels commentaires feriez-vous?

- a. Extrêmement négatifs
- b. Très négatifs
- c. Plutôt négatifs
- d. Plutôt positifs
- e. Très positifs
- f. Extrêmement positifs.

Concernant la validité des mesures de la relation affective entre l'enseignant et ses étudiants, la corrélation de .54 entre les variables PERPE et POS retrouvée au tableau 2 présenté plus loin, suggère qu'il s'agit bien de deux mesures de la positivité de la relation, alors que les corrélations de .25 entre PERPE et PROXIM et de .37 entre POS et PROXIM laissent entendre que positivité et proximité sont bien deux aspects distincts des relations entre enseignants et étudiants comme le suggèrent Schank et Abelson (1977).

La satisfaction des étudiants par rapport au cours (SATIS)

Il s'agit encore là d'un item tiré du test PERPE. Voici comment il se présente:

Face à ce cours, vous êtes:

- a. Extrêmement insatisfait
- b. Très insatisfait
- c. Plutôt insatisfait
- d. Plutôt satisfait
- e. Très satisfait
- f. Extrêmement satisfait

L'engagement par rapport à la matière

La mesure de l'engagement par rapport à la matière a été réalisée au moyen d'un instrument nouveau que nous avons construit et validé spécifiquement pour cette recherche. Cette opération était nécessaire puisqu'il s'agit d'un concept relativement nouveau. Ce nouvel instrument, construit à partir de la définition opérationnelle de cette variable proposée par Astin (1984), comprend 30 items. Au départ, il en contenait 35. Une fois rédigé, il a été révisé par trois spécialistes du domaine. Par la suite, il a été validé par la méthode des juges à deux reprises. Des corrections ont été faites après la première validation, puis une expérimentation de la deuxième version a été réalisée avec trois échantillons de 50 à 100 sujets. Chaque expérimentation permettait de retoucher certains énoncés. Cinq items, dont la corrélation avec le résultat total était plus faible et réduisait de ce fait la consistance interne, ont été abandonnés. L'étude de fidélité par consistance interne, réalisée avec près de trois mille sujets ayant participé à la recherche, a permis d'obtenir un coefficient alpha de .94. Une analyse factorielle exploratoire a aussi été réalisée et a permis d'extraire les cinq facteurs suivants:

- | | |
|---------------------------------|----------------------|
| 1. temps consenti | 37.5% de la variance |
| 2. utilité de la matière | 6.3% de la variance |
| 3. résistance à la fatigue | 4.4% de la variance |
| 4. non intérêt pour les examens | 4.0% de la variance |
| 5. assiduité aux cours | 3.6% de la variance |

Le contrôle des variables confondantes

Plusieurs variables, autres que les trois variables principales, sont susceptibles d'influencer l'engagement des étudiants par rapport à la matière et de jeter ainsi de la confusion sur nos résultats. Il serait impensable de vouloir les contrôler toutes. La façon habituelle de contrôler l'effet de ces variables, c'est de choisir un échantillon au hasard. C'est ce que nous avons fait. Nous avons quand même voulu, dans une perspective exploratoire, et dans la mesure où cela était possible, contrôler l'effet de

quelques-unes de ces variables. Nous avons ainsi recueilli les données suivantes auprès des sujets qui ont collaboré à notre recherche:

1. l'âge de l'étudiant, son sexe, son niveau d'anxiété, son expérience de travail;
2. l'âge de l'enseignant, son sexe, son statut et son expérience en enseignement;
3. la dimension des groupes classe;
4. le caractère facultatif ou obligatoire des cours;
5. le résultat scolaire anticipé (R.A.);
6. le domaine ou la concentration auquel(le) appartient la matière;
7. le niveau d'anxiété des étudiants tel que mesuré à l'aide d'un extrait du test MMPI (Anx).

L'échantillon

La population cible de cette recherche était exclusivement composée d'étudiants poursuivant leurs études de premier cycle à l'Université Laval. On a sollicité, par la poste, la participation de trois cents professeurs ou chargés de cours sélectionnés au hasard, représentant un échantillon de dix pour cent du corps professoral. De ce nombre, quatre-vingt-quatorze ont répondu favorablement à l'invitation. Deux questionnaires ont alors été administrés de façon anonyme, dont l'un aux enseignants et l'autre, à leurs 3249 étudiants. Nous avons au préalable obtenu une lettre d'appui des présidents des deux syndicats regroupant les deux catégories d'enseignants visés par notre recherche.

Les résultats de la recherche

Cette recherche étant exploratoire et descriptive, les corrélations obtenues entre les différentes variables et l'analyse de régression multiple (entre la variable dépendante et les variables indépendantes) constituent l'essentiel des résultats.

Le tableau 1 présente les corrélations obtenues entre les réponses fournies par les enseignants à la mesure de la perception professorale du

style d'intervention pédagogique (PPSIP) et la moyenne des réponses fournies par les étudiants à la mesure des autres variables soit: la perception étudiante du style d'intervention pédagogique de leur enseignant (PESIP), la perception étudiante de la relation professeurs-étudiants (PERPE), la proximité entre professeurs et étudiants (PROXIM), la positivité des sentiments des étudiants envers leur enseignant (POS), la satisfaction des étudiants par rapport au cours (SATIS) et leur engagement par rapport à la matière (ENG). Toutes ces corrélations sont positives et significatives à $P < .01$. La corrélation entre la perception du style d'intervention pédagogiques du professeur par lui-même (PPSIP) et celle obtenue de la part de ses étudiants (PESIP) est la plus haute à .50. La deuxième corrélation la plus élevée a été obtenue entre la perception professorale du style d'intervention pédagogique du professeur (PPSIP) et l'engagement à .45. S'ajoutent à ces variables principales, la mesure de cinq variables confondantes dont deux mesurées auprès des étudiants: le résultat scolaire anticipé (R.A.) et l'anxiété des étudiants (ANX); et trois auprès des enseignants: le nombre d'étudiants par groupe (NET), l'âge de l'enseignant et le nombre de ses années d'expérience en enseignement (EXP). Le nombre d'étudiants dans les groupes (NET) fournit les corrélations les plus significatives avec une corrélation négative de -.34 avec PPSIP et de -.24 avec l'engagement par rapport à la matière.

Le tableau 2 présente les corrélations obtenues, à partir des réponses données par les étudiants à leur questionnaire, entre les variables principales et deux variables confondantes, les résultats scolaires anticipés (R.A.) et l'anxiété (ANX). La perception professorale du style d'intervention pédagogique (PPSIP) est alors éliminée. Il faut noter que le nombre d'étudiants participant à la recherche décroissait au fur et à mesure qu'augmentait le nombre d'items du questionnaire. La durée moyenne d'application de ce questionnaire étant de cinquante minutes, quelques enseignants n'ont pas permis de prolonger le temps d'administration du questionnaire au delà d'une heure. L'ensemble des corrélations alors obtenues sont positives et significatives à l'exception de celles obtenues avec l'anxiété. Il convient de signaler d'une part la corrélation particulièrement élevée de .63 entre la perception étudiante

Tableau 1
 Corrélations entre les réponses des enseignants et les moyennes de groupes

Variables	PESIP	PERPE	PROX	POS	SATIS	R.A.	ANX	ENG	NET	ÂGE	EXP
PPSIP	.50**	.42**	.41**	.36**	.38**	.43**	.00	.45**	-.34**	.12	.17
NET	-.33**	-.25**	-.17	-.18	-.22*	-.06	-.16	-.24*		.06	.10
âge	.09	-.02	.16	-.13	.00	.32**	.12	.06			83**
Exp.	.12	.03	.08	-.07	-.04	.32**	.10	-.03			

(* si P<.05, ** si P<.01)

Tableau 2
Corrélations obtenues à partir des réponses des étudiants (N > 2600)

Variables	PERPE	PROX	ENG	POS	SATIS	R.A.	ANX
PESIP	.69**	.35**	.41**	.63**	.44**	.21**	-.02
PERPE		.25**	.30**	.54**	.38**	.16**	.06**
PROXIM			.47**	.37**	.28**	.06**	.06**
ENGAGEM				.51**	.44**	.18**	-.00
POS					.62**	.18**	-.03
SATIS						.24**	-.04*
R.A.							-.12**

(* si P < .05, ** si P < .01)

du style d'intervention pédagogique (PESIP) et la positivité des sentiments des étudiants et d'autre part, la corrélation de .51 entre la positivité des sentiments des étudiants à l'égard de leur professeur et leur engagement par rapport à la matière.

Le tableau 3 présente la régression multiple entre la variable dépendante, l'engagement par rapport à la matière et les variables indépendantes que sont la positivité des sentiments des étudiants à l'égard de leur enseignant (POS), la proximité avec leur enseignant (PROXIM), leur satisfaction par rapport au cours (satisfaction), la perception du style d'intervention pédagogique de leur enseignant (PESIP), leur perception de la relation professeur-étudiants (PERPE), leurs résultats scolaires anticipés (R.A.) et leur niveau d'anxiété (ANX). Notons que la régression multiple a été calculée uniquement à partir des réponses des étudiants, car le nombre de sujets étudiants beaucoup plus élevé que le nombre de sujets enseignants, permettait d'obtenir plus facilement des résultats significatifs. Soulignons le fait que la corrélation multiple obtenue s'élève à .61 et permet d'expliquer 38% de la variance au niveau de l'engagement de l'étudiant par rapport à la matière.

Discussion des résultats

Les résultats obtenus dans cette recherche sont importants à plusieurs titres. D'une part, ils indiquent que le style d'intervention pédagogique de l'enseignant universitaire, s'il est centré sur l'étudiant, contribue à expliquer des relations affectives positives entre l'enseignant et ses étudiants. Ils indiquent d'autre part que des relations affectives positives entre l'enseignant et ses étudiants contribuent à expliquer l'engagement des étudiants par rapport à la matière qui leur est enseignée dans chaque cours. Ils indiquent enfin qu'un style d'intervention pédagogique centré sur l'étudiant contribue à expliquer l'engagement des étudiants par rapport à la matière qui leur est enseignée dans chaque cours. Les trois hypothèses de cette recherche s'en trouvent ainsi confirmées. Il est permis de rejeter les hypothèses nulles et de retenir, par conséquent, les trois hypothèses de cette recherche puisque toutes les corrélations obtenues sont positives et significatives à $P < .01$. On peut ainsi affirmer

Tableau 3
La régression multiple (variable dépendante = engagement)

Variables	R mult	R ²	P <	R ² chang.	P < chang.	R
POS	.51	.26	.00	.26.	.00	.51
Proximité	.59	.35	.00	.09	.00	.47
SATIS	.61	.37	.00	.02	.00	.43
R. A.	.61	.37	.00	.003	.00	.17
PESIP	.61	.38	.00	.005	.00	.41
PERPE	.61	.38	.00	.007	.20	.32

(* si P < .05, ** si P < .01)

qu'il y a une relation positive et statistiquement significative entre le style d'intervention pédagogique de l'enseignant centré sur l'étudiant, qu'il soit mesuré par le biais des perceptions professorales (PPSIP) ou par le biais des perceptions étudiantes (PESIP), et la relation affective entre enseignants et étudiants telle que mesurée aussi bien par PERPE que par PROXIM, POS ou par SATIS.

Une telle relation ne permet toutefois pas de conclure à un lien de causalité. Le style d'intervention pédagogique centré sur l'étudiant peut produire une meilleure relation affective, mais l'inverse est aussi possible. Ce pourrait être l'existence d'une relation affective positive qui incite l'enseignant à adopter un style d'intervention pédagogique centré sur les étudiants.

Les résultats obtenus permettent encore de conclure qu'il y a une relation statistiquement significative entre la relation affective de l'enseignant avec ses étudiants telle que mesurée par PERPE, PROXIM, POS et SATIS et l'engagement des étudiants par rapport à la matière (ENG).

On peut encore affirmer avec moins de 1% de risque d'erreur qu'il existe une relation statistiquement significative entre le style d'intervention pédagogique d'un enseignant selon qu'il est centré ou non sur l'étudiant, que ce style soit mesuré par la perception professorale (PPSIP) ou par la perception étudiante (PESIP) d'une part, et l'engagement des étudiants par rapport à la matière enseignée dans chaque cours d'autre part. En interprétant ce résultat, il est permis de croire que si l'enseignant se centre sur sa matière, les étudiants ont tendance à se centrer sur les notes d'examens, tandis que si l'enseignant se centre sur les étudiants, ces derniers ont tendance à se centrer sur la matière.

Le calcul de corrélations multiples entre les variables indépendantes reliées au style d'intervention pédagogique et à la qualité de la relation affective, d'une part, et l'engagement par rapport à la matière considéré comme variable dépendante d'autre part, permet aussi d'arriver à certaines conclusions. Le style d'intervention pédagogique de l'enseignant et la relation affective entre enseignant et étudiants occupent une place importante dans l'explication des phénomènes qui influencent l'engagement des étudiants par rapport à la matière. Ainsi, le

R multiple étant de .61, ce qui donne une variance commune (R²) de 38%, il est possible d'expliquer 38% de la variance au niveau de l'engagement par rapport à la matière à partir de la relation affective d'abord et du style d'intervention pédagogique par la suite. D'autre part, les résultats scolaires anticipés, quoiqu'ayant une relation significative avec l'engagement, occupent à cet égard une importance beaucoup moins grande que les variables affectives. On s'est pourtant, depuis longtemps, servi surtout des résultats scolaires pour motiver les étudiants (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987). Il faudrait peut-être cesser de croire qu'un travail scolaire doit être comptabilisé ou sujet à examen pour que les étudiants y accordent de l'importance.

Limites de la présente recherche

Les résultats obtenus ne permettent pas de conclure à l'existence de relations causales entre les variables principales. Ainsi, on ne peut affirmer que le style d'intervention pédagogique de l'enseignant et la relation affective entre enseignants et étudiants sont à l'origine de l'engagement par rapport à la matière. L'engagement de l'étudiant par rapport à la matière peut tout aussi bien être à l'origine de la relation affective positive et peut avoir amené l'enseignant à adapter son style d'intervention pédagogique. Il est permis cependant de proposer comme hypothèse, pour des recherches ultérieures, que, si le style d'intervention pédagogique de l'enseignant est centré sur lui-même et sur son expertise, c'est-à-dire sur sa matière, et que, si la relation affective est mauvaise, les étudiants étudient pour les examens et une fois la note de passage obtenue, ils oublient cette matière. Une telle hypothèse pourrait être testée par le biais d'une étude longitudinale avec des groupes expérimentaux et des groupes contrôles.

Si les variables mesurées permettent d'expliquer 37% de la variance au niveau de l'engagement par rapport à la matière, on peut s'interroger sur les autres facteurs susceptibles d'expliquer le reste de la variance. Plusieurs hypothèses pourraient alors être examinées dans des recherches ultérieures. On peut ainsi, en s'inspirant des théories et des recherches citées entre autres par Fraser *et al.* (1987) et Bloom (1976),

suggérer d'examiner entre autres, l'estime de soi des étudiants, la qualité des relations avec les enseignants au cours des études antérieures, la maîtrise des connaissances préalables, la conception que se font les étudiants des buts de la formation qu'ils reçoivent, les procédures d'évaluation des apprentissages en vigueur dans le cours, etc.

Conclusion

La recherche descriptive et exploratoire en pédagogie universitaire qui vient d'être décrite, mettait en cause trois variables principales. L'engagement des étudiants par rapport à la matière qui leur est enseignée dans chaque cours en constituait la variable dépendante. La qualité des relations affectives entre enseignants et étudiants était considérée comme variable intermédiaire et le style d'intervention pédagogique des professeurs et des chargés de cours désignés comme enseignants était considéré comme variable indépendante. Plusieurs instruments différents ont servi à mesurer la variable intermédiaire et la variable indépendante, de manière à maximiser la généralisabilité des résultats.

Par ailleurs, quelques variables confondantes continues ont été contrôlées chez les enseignants, telles leur âge, leur expérience en enseignement et le nombre d'étudiants par groupe classe. D'autres variables confondantes continues ont été contrôlées chez les étudiants. Il s'agit de leur âge, de leur niveau d'anxiété mesuré à l'aide d'un extrait du test MMPI (ANX), de leur expérience de travail et de leur résultat scolaire anticipé (R.A.). Toutes ces variables confondantes continues ont significativement moins de relation avec l'engagement par rapport à la matière que le style d'intervention pédagogique et la qualité des relations affectives entre enseignants et étudiants. Des analyses de multivariance ont été réalisées pour comparer les moyennes obtenues par des groupes de sujets formés selon les variables confondantes discrètes telles que le sexe des enseignants, le sexe des étudiants, le caractère facultatif ou obligatoire des cours, le statut des enseignants et le domaine auquel appartient chaque cours. Ces analyses n'ont pas permis de mettre en doute les conclusions qui viennent d'être présentées. Quels que soient les groupes de sujets, les corrélations entre les variables principales

demeurent fortement significatives. Ces études ont toutefois permis de faire plusieurs observations intéressantes qui n'ont pas de relation avec les objectifs de la présente recherche. Elles feront donc l'objet d'une publication ultérieure.

Une analyse de régression multiple a permis d'identifier la positivité des sentiments des étudiants envers leur enseignant comme étant la variable expliquant le mieux l'engagement des étudiants par rapport à la matière qui leur est enseignée dans chaque cours. La combinaison de tous les résultats de mesure des variables principales a permis d'obtenir une corrélation multiple de .61, expliquant 38% de la variance au niveau de l'engagement par rapport à la matière.

De tels résultats mettent en évidence l'importance à accorder au style d'intervention pédagogique des enseignants au niveau universitaire ainsi qu'à la qualité de leurs relations affectives avec leurs étudiants, si l'on veut produire chez ces derniers des apprentissages plus durables. L'engagement par rapport à la matière défini par des comportements mesurables apparaît être une composante importante de la relation pédagogique et des activités de formation des étudiants. Cet engagement ne pourra probablement jamais être utilisé comme critère de sanction des études avec les instruments de mesure actuels trop sensibles à la désirabilité sociale, un important facteur de falsification des résultats lorsqu'on leur donne une valeur sanctionnelle. Il s'agit toutefois d'une variable qui pourrait facilement être utilisée par les enseignants et les administrateurs comme un critère d'amélioration de l'intervention pédagogique. 🍁

Références

- Ainley, M.D. (1993). Styles of engagement with learning: multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*(3) 395-405.
- Allender, J.S., Seitchik, M., & Goldstein, D. (1981). Student involvement and patterns of teaching. *Journal of Classroom Interaction, 16*(2), 11-20.
- Anderson, H.H., & Brewer, H.M. (1945). Studies of teachers' classroom personalities I. Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. *Applied Psychological Monograph, 6*.

- Anderson, H.H., Brewer, J.E., Reed, M.F., & Wrighstone, J.W. (1946). Studies of teachers' classroom personalities III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. *Applied Psychological Monograph*, 11.
- Aspy, D.N., & Roebuck, F. N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, Inc.
- Assar, K.E. (1980). *Like to learn! Why not? Results of a study analyzing the teaching procedures of instructors students most prefer*. Paper presented at the annual meeting of the northeast regional conference on English in the two-year college (15th, New York, October, 26-28), ED197378.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 298-307.
- Batlis, N.C. (1978). Job involvement as a predictor of academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1177-1180.
- Bennett, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A.M. (1989). The relationship closeness inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of personality and Social Psychology*, 57(5), 792.
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book company.
- Brophy, J.E., Rashid, H., Rohrkemper, M. & Goldberger, M. (1983). Relationships between teachers' presentations of classroom tasks and students' engagement in those tasks. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 544-552.
- Bujold, N. (1991). *Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline*. Thèse de doctorat. Québec, Université Laval.
- Campbell, D.T., & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 81-105.
- Conti, G.J. (1978). Principles of Adult Learning Scale: An instrument for measuring teacher behavior related to the collaborative teaching-learning mode. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University). *Dissertation Abstracts International*, 39, 7111A.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

- Edwards, J. E., & Waters, L.K. (1980). Academic job involvement: multiple measures and their correlates. *Psychological Reports, 47*, 1263-1266.
- Erdle, S., et Murray, H. G. (1986). Interfaculty differences in classroom teaching behaviors and their relationship to student instructional ratings. *Research in Higher Education, 24*, (2), 115-127.
- Farrell, G.M., & Mudrack, P.E. (1992). Academic involvement and the nontraditional student. *Psychological Reports, 71*(3: 1), 707-713.
- Flanders, N. (1970). *Analysing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fraser, B.J., Walberg, H., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). Synthesis of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research, 11*, 1- 252.
- Friedlander, J, & MacDougall, P. (1991). *Achieving student success through student involvement*. Texte inédit. ED329310.
- Frost, S.H. (1991). Academic advising for student success: A system of shared responsibility. *ASHE-ERIC Higher education report No. 3*. Washington DC: Association for the Study of Higher Education, ED340274.
- Gagné, F. (1976). *Questionnaire PERPE supérieur, manuel de l'utilisateur*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hunt, W.C. (1987). *Teaching and learning in the affective domain: A review of the literature*. Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction, Olympia, ED288871.
- Iverson, B.K., Pascarella, E.T., & Terenzini P.T. (1984). Informal faculty-student contact and Commuter College Freshmen. *Research in Higher Education, 21*(2) 123-136.
- Jersild, A., Goldman, B., Jersild, C., & Loftus, J. (1941). Studies of elementary school classes in action: Pupil participation and aspects of pupil-teacher relationship. *Journal of Experimental Education, 10*, 119-137.
- Jones, H.E., Conrad, H S., & Murphy, L.B. (1939). Emotional and social development and the educative process. In G.M. Whipple (Ed.), *Yearbook of the National Society for Studies in Education, 38*, (part. 1), 361-389.
- Kelley, H.H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J.H., Huston, T.L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L.A., & Peterson, D.R. (1983). *Close relationship*. New York: W.H. Freeman and Co.

- Laamamri, A. (1991). *Évaluation, prédiction et optimisation de la fiabilité des mesures de besoins à l'aide de la théorie de la généralisabilité*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Leonard, J.P., & Eurich, A.C. (1942). *Evaluation of modern education*. Appleton Century.
- Lippitt, G., & Lippitt, R. (1978). *The consulting process in action*. La Jolla, CA.: University associates.
- Lowman, J. (1984). *Mastering college teaching: Dramatic and interpersonal skills*. Paper presented at the National Institute on Teaching of Psychology to Undergraduates (6th, Clearwater Beach, FL, January).
- National Institute of Education. (1984). *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Washington, D.C.
- Pace, R.C. (1984). *Measuring the quality of college student experiences. An account of the development and use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate school of Education, UCLA, ED255099.
- Pace, R.C., et al. (1988). *Uses of the College Student Experiences Questionnaire*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, St-Louis, Mo, ED303101.
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pascarella, E.T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development. in Higher Education. In J.C. Smart (Ed.), *Handbook of theory and research*, vol. 4. New York: Agathon Press.
- Perry, R.P., & Dickens, W.J. (1983). *Educational seduction: An attributional analysis*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (91st, Anaheim, CA, August 26-30), ED240470.
- Rabinowitz, S. (1985). Academic job involvement and performance: Another look. *Psychological Reports*, 57, 1007-1012.
- Rheinberg, F. (1988). Motivation and learning activities: How research could proceed. *International Journal of Educational Research*; 12(3), 299-306.
- Rogers, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Ross, J.M. (1989). *Critical teaching behaviors as perceived by adult undergraduates*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, March 27-31), ED311015.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

- Smart, J.C. (1987). Student satisfaction with graduate education. *Journal of College Student Personnel*, 218-222.
- Tennenbaum, R., & Schmidt, W.H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101.
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T., & Lorang, W.G. (1982). An assessment of the academic and social influences on freshman year educational outcomes. *Review of Higher Education*, 5, 86-109.
- Terenzini, P.T., & Wright, T.M. (1987). *Differences in academic skill development among men and women during the first two years of college*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Washington, DC, April 20-24), ED283466.
- Thelen, H.A., & Withall, J. (1949). Three frames of reference: The description of climate. *Human Relations*, 2, 159-176.
- Thorndike, R.L., Loftus, J.J., & Goldman, B. (1941). Observations of the behavior of children in activity and control schools. *Journal of Experimental Education*, 10, 138-145.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25(2), 133-150.