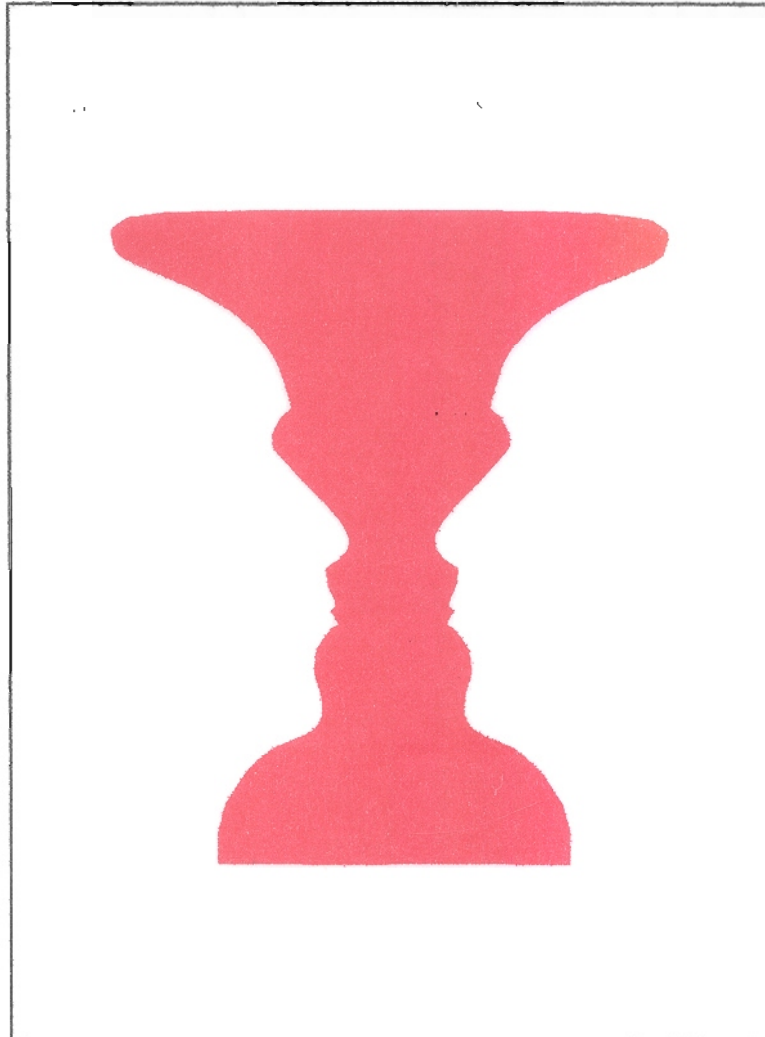


Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial

Rapport de recherche

Guy Archambault et Rachel Aubé



**en collaboration étroite avec Paul-André Bernard
Denis Carignan
Conrad Longchamps
Johane Paradis**

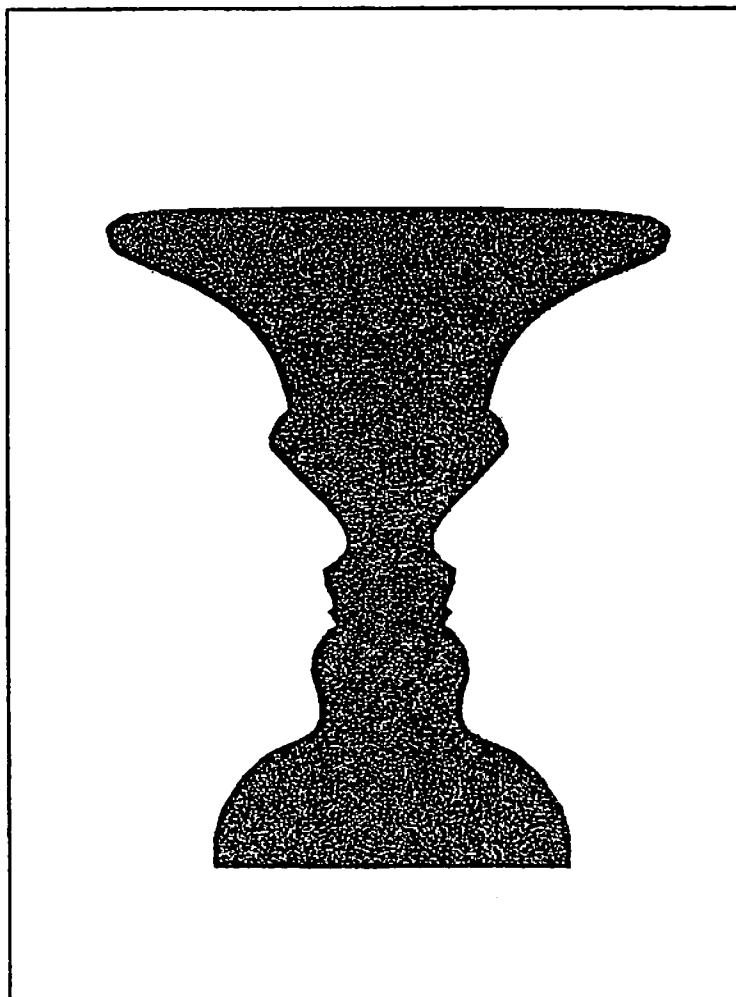
et la participation de Lucette Dutil

Cégep Beauce-Appalaches

Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial

Rapport de recherche

Guy Archambault et Rachel Aubé



**en collaboration étroite avec Paul-André Bernard
Denis Carignan
Conrad Longchamps
Johane Paradis**

et la participation de Lucette Dutil



Ce document est en vente à 15\$ l'exemplaire, taxes en sus.

Prière de s'adresser à: Madame Lucie Poulin
Direction des études
Cégep Beauce-Appalaches
1055, 116e Rue
Ville de Saint-Georges (Québec)
G5Y 3G1
Tél.: (418) 228-8896

71-15863
720638

**Sauf dans le cas où le genre est mentionné de façon explicite,
le masculin utilisé dans le texte désigne indistinctement
les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes.**

**Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention
de la Direction générale de l'enseignement collégial
dans le cadre du Programme d'aide à la recherche
sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).**

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du collègue et de ses auteurs.

Résumé

Cette recherche étudie l'impact de l'intervention du professeur sur la réussite scolaire d'un groupe d'élèves à *risque* en transition du secondaire au collégial et sur l'évolution de leurs perceptions à l'égard de quelques facteurs influençant la réussite (anxiété, comportements et croyances scolaires), lorsque le professeur assume l'initiative des contacts et des rencontres. Cette étude se réalise en comparant ce dernier groupe (expérimental) avec un groupe témoin similaire (contrôle) où le professeur s'abstient d'assumer l'initiative des contacts et rencontres. De plus, la cueillette d'information auprès des élèves à *risque* et des professeurs qui ont assumé l'initiative des contacts et des rencontres a permis de mieux comprendre les conditions qui assurent l'efficacité des rencontres de suivi personnalisé.

L'approche expérimentale conduit à deux résultats significatifs pour la réussite scolaire (moyenne générale combinée au taux de réussite des cours) et l'évolution des perceptions des élèves par rapport à des facteurs influençant cette réussite. 1- Les élèves à *risque* du groupe expérimental qui n'ont pas de travail rémunéré réussissent mieux que les élèves à *risque* du groupe contrôle dans la même situation, et ce pour l'ensemble de leurs trois premières sessions d'étude au cégep. De plus, les scores qu'ils obtiennent sur l'échelle des comportements scolaires favorisant la réussite s'améliorent de mars 1994 (alors qu'ils terminent leur secondaire) à janvier 1995 (après leur première session au cégep), alors que ceux du groupe contrôle se détériorent. 2- Les élèves à *risque* du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré réussissent mieux que les élèves à *risque* du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré, et ce pour l'ensemble de leurs trois premières sessions d'étude au cégep. De plus, les scores qu'ils obtiennent sur l'échelle des comportements scolaires favorisant la réussite se détériorent beaucoup moins de mars 1994 à janvier 1995 que ceux du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré (la performance scolaire des garçons du secteur technique qui ont un travail rémunéré avec une cote finale du secondaire se situant entre 75 et 81 semble être un facteur explicatif important de ce deuxième résultat).

L'approche praxéologique conduit à deux séries de constats: l'une a trait à l'utilité des contacts et des rencontres de suivi personnalisé et l'autre porte sur les conditions favorisant le recours à l'aide du professeur. 1- L'utilité des rencontres de suivi personnalisé est reconnue par les élèves et les professeurs. Les élèves soulignent cinq éléments d'utilité: l'aide au développement de méthodes de travail, l'aide apportée à la compréhension des objets d'étude, le soutien à la motivation aux études, l'intégration au réseau interpersonnel du collège et la valorisation personnelle (pour ce qu'ils sont et non ce qu'ils font). Les professeurs décrivent quatre motifs d'utilité aux rencontres de suivi, motifs proches de ceux mentionnés par les élèves: répondre à des besoins de reconnaissance personnelle, supporter la motivation aux études, comprendre les objets d'étude et développer des méthodes de travail. 2- Les élèves accordent énormément de pouvoir au professeur dans l'établissement et le déroulement des rencontres de suivi. Ils acceptent plus facilement de rencontrer des professeurs qui manifestent explicitement leur disponibilité, qui sont facilement et rapidement à l'écoute de leurs préoccupations telles qu'ils les expriment, qui sont soucieux de respecter le rythme d'apprentissage de chacun et qui sont, par leur personne plutôt que par leur rôle, intéressés à leur réussite. Les professeurs ne s'accordent pas d'entrée de jeu autant de pouvoir sur l'établissement et le déroulement harmonieux des rencontres de suivi que les élèves semblent leur en attribuer. Les occasions d'intervenir de façon naturelle à l'intérieur d'une session sont peu nombreuses; il ne faut pas les rater. Même s'ils reconnaissent comme incontournable que ce soit le professeur qui fasse, de façon répétée, les premiers pas vers les élèves à *risque*, l'aisance à les faire n'est jamais acquise. Les professeurs s'accordent cependant avec les élèves pour dire que l'efficacité et la satisfaction des rencontres passent par la capacité de partir constamment des préoccupations des élèves telles que ces derniers les expriment. Ils soulignent aussi qu'on ne s'improvise pas aidant avec des élèves à *risque*: une bonne dose de motivation intrinsèque et une formation adéquate à la relation d'aide éducative sont essentielles pour gérer la communication dans des situations parfois désespérantes et souvent désespérées.



Table des matières

	page
Remerciements	1
Introduction	2
1- L'origine du projet de recherche	2
2- Le plan du rapport	3
Chapitre un L' objet de la recherche	4
1- L'état de la recherche en 1992 sur le passage de l'élève à <i>risque</i> du secondaire au collégial	4
2- L'objet central de la présente recherche	5
3- Les objectifs de la recherche	7
Chapitre deux Les grands paramètres de la recherche	8
1- L'élève à <i>risque</i> : sa nature, le contexte	8
1.1- Définition de l'élève à <i>risque</i>	8
1.1.1- Une réalité statistique	9
1.1.2- Une histoire de vie	9
1.1.3- Un phénomène psychologique: la réticence à utiliser les mesures d'aide disponibles	13
1.2- Le contexte particulier	15
1.2.1- La transition: un choc pour plusieurs	15
1.2.2- La culture éducative et la notion de réussite scolaire	16
2- Le suivi personnalisé	19
2.1- L'approche choisie	19
2.2- Le processus adopté pour l'expérimentation du suivi personnalisé	22
Chapitre trois La méthodologie	24
1- L'approche méthodologique utilisée	24
2- Les variables en jeu dans les hypothèses	25
2.1- La variable indépendante	25
2.2- Les variables de contrôle	26
2.3- Les variables dépendantes	26
2.4- Les variables intervenantes	26
3- Les hypothèses	27
3.1- Première série d'hypothèses La réussite scolaire	27
3.2- Deuxième série d'hypothèses L'évolution des perceptions	29

4- La constitution des groupes expérimental et contrôle	30
4.1- La cote finale du secondaire	31
4.2- Les données du test <i>TRAC</i> de mars 1994	32
5- Les instruments de la collecte de données	32
5.1- Les listes de résultats scolaires	32
5.2- Le test <i>TRAC</i>	33
5.3- Le test <i>Résultats Plus</i>	33
5.4- Le questionnaire psychosociologique	34
5.5- Les rapports des rencontres de suivi personnalisé	34
5.6- Les rapports d'entrevues d'évaluation de l'expérience	34
6- La démarche de collecte, de saisie et d'analyse des données	35
6.1- La collecte	35
6.1.1- Les instruments de l'approche expérimentale	35
6.1.2- Les instruments de l'approche pragmatique	35
6.2- La saisie	36
6.3- L'analyse	36
7- La chronologie des principales étapes de la recherche	37
7.1- Dimension expérimentale	37
7.2- Dimension pragmatique	37
Chapitre quatre Les résultats	39
1- Les résultats liés à la démarche expérimentale	39
1.1- L'évolution des deux groupes dans le temps et les abandons	39
1.2- Les résultats des analyses statistiques et les hypothèses de départ	41
1.2.1- La première série d'hypothèses	41
1.2.2- La deuxième série d'hypothèses	46
1.3- Le questionnaire psychosociologique administré en janvier 1995	51
1.3.1- La motivation scolaire et vocationnelle	51
1.3.2- Le travail rémunéré	52
2- Les résultats liés à la démarche pragmatique	57
2.1- Les rapports des rencontres de suivi personnalisé	57
2.1.1- Le nombre et la durée des rencontres	57
2.1.2- Les thèmes abordés pendant les rencontres de suivi personnalisé et le processus	58
2.2- Les rapports d'entrevues d'évaluation tenues avec les élèves du groupe expérimental	59
2.2.1- L'utilité des rencontres de suivi personnalisé	59
2.2.2- Les conditions qui facilitent le recours au professeur	60
2.3- Les rapports d'entrevues d'évaluation tenues avec les quatre professeurs	60
2.3.1- L'utilité des rencontres	60
2.3.2- Les conditions d'exercice de la fonction d'aidant auprès des élèves <i>à risque</i>	61

2.4- Les rapports d'entrevues avec des élèves qui ont décroché à la première session	62
2.4.1- Les élèves qui abandonnent assument ce choix	63
2.4.2- La récurrence de motifs similaires pour l'abandon	63
Chapitre cinq Les réflexions sur les résultats	65
1- Le résumé	65
1.1- Les résultats de l'approche expérimentale	65
1.2- Les résultats de l'approche praxéologique	67
1.2.1- L'utilisation des rencontres	67
1.2.2- L'utilité des rencontres	68
1.2.3- Les conditions qui assurent l'efficacité des rencontres	68
2- Quelques réflexions sur les résultats et le processus de recherche	69
2.1- L'impact du suivi personnalisé sur la réussite	69
2.1.1- Le dépistage des élèves à risque	69
2.1.2- Le travail rémunéré	70
2.1.3- La portée de l'intervention	70
2.2- Les limites de la recherche	70
2.2.1- Les limites liées à l'approche expérimentale utilisée	71
2.2.2- Les limites liées à l'approche praxéologique utilisée	71
3- Les pistes d'action pour améliorer l'efficacité de l'encadrement personnalisé	73
3.1- Les types de rencontres de suivi	73
3.2- Le nombre de rencontres de suivi	74
3.2.1- Chaque élève à <i>risque</i> peut être encadré par plus d'un professeur	74
3.2.2- L'encadrement peut se poursuivre en deuxième session	75
3.3- Le choix des cours porteurs du suivi personnalisé	75
3.4- Les compétences requises pour assumer le suivi personnalisé	75
3.4.1- La motivation intrinsèque	76
3.4.2- Une bonne gestion des communications interpersonnelles	76
4- L'apport de la recherche à quelques enjeux actuels en éducation	77
Conclusion	79
Bibliographie	80
Les annexes	

Liste des tableaux

Tableau 1	Principe de l'autorégulation et règles de fonctionnement	21
Tableau 2	Les instruments et l'approche méthodologique de la recherche	25
Tableau 3	Proportions d'élèves admis en collège I ayant une CF égale ou inférieure à 81 dans chaque programme visé par la recherche	31
Tableau 4	Moyennes des CF selon le sexe et le programme	31
Tableau 5	Seuils du premier ou dernier quartile de chacune des neuf échelles du test <i>TRAC</i> administré en mars 1994 aux élèves des programmes visés par la recherche	32
Tableau 6	Les principales étapes de la recherche	38
Tableau 7	Évolution du nombre d'élèves des groupes expérimental et contrôle d'août 1994 à février 1996 pour les variables <i>sexe</i> , <i>programme</i> et <i>cote finale du secondaire</i>	39
Tableau 8	Évolution du nombre des élèves dans les groupes expérimental et contrôle au cours des trois sessions de la recherche	40
Tableau 9	Répartition des abandons après trois sessions entre les deux groupes pour les variables <i>sexe</i> , <i>programme</i> et <i>cote finale du secondaire</i>	40
Tableau 10	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du travail rémunéré et du groupe	41
Tableau 11	Moyenne générale à l'hiver 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	42
Tableau 12	Taux de réussite des cours à l'hiver 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	42
Tableau 13	Moyenne générale à l'automne 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	44
Tableau 14	Moyenne générale des élèves pour les trois temps confondus en fonction du travail rémunéré et du groupe	44
Tableau 15	Taux de réussite des cours pour les trois temps confondus en fonction du travail rémunéré	46
Tableau 16	Moyennes des scores sur l'échelle de l'anxiété pour le test <i>TRAC</i> passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	48
Tableau 17	Moyennes des scores sur l'échelle des comportements scolaires pour le test <i>TRAC</i> passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	48
Tableau 18	Moyennes des scores sur l'échelle de l'anxiété en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test <i>TRAC</i>	49
Tableau 19	Moyennes des scores sur l'échelle des comportements scolaires en fonction du travail rémunéré, du groupe et des deux temps de mesure du test <i>TRAC</i>	49

Tableau 20	Moyennes des scores sur l'échelle des croyances scolaires en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test <i>TRAC</i>	49
Tableau 21	Degré de motivation aux études à l'hiver 1995	51
Tableau 22	Évolution de l'intention de compléter un DEC ou un diplôme universitaire entre août 1994 et janvier 1995	52
Tableau 23	Évolution de la perception du choix vocationnel entre août 1994 et janvier 1995	52
Tableau 24	Nombre d'heures consacrées au travail rémunéré par semaine à l'automne 1994	52
Tableau 25	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	53
Tableau 26	Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	53
Tableau 27	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	53
Tableau 28	Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	53
Tableau 29	Moyenne générale à l'automne 1994 au secteur préuniversitaire en fonction du groupe lorsque les élèves n'ont pas de travail rémunéré	56
Tableau 30	Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 au secteur préuniversitaire en fonction du groupe lorsque les élèves n'ont pas de travail rémunéré	56
Tableau 31	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction de la cote finale du secondaire et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	56
Tableau 32	Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction de la cote finale du secondaire et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	56
Tableau 33	Nombre de rencontres en fonction de leur durée	57
Tableau 34	Nombre de rencontres et moyenne de leur durée en fonction de la cote finale du secondaire et de la discipline	58
Tableau 35	Les thèmes abordés dans les rencontres de suivi personnalisé en fonction du nombre de ces dernières	58
Tableau 36	Le processus suivi dans les rencontres de suivi personnalisé avec les élèves du groupe expérimental	59
Tableau 37	Principales caractéristiques des élèves interviewés qui ont abandonné le collège entre le 20 août 1994 et le 20 janvier 1995	63

Liste des figures

Figure 1	Variables en jeu dans les six hypothèses émises	28
Figure 2	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du travail rémunéré et du groupe	43
Figure 3	Moyenne générale à l'hiver 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	43
Figure 4	Moyenne générale à l'automne 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	45
Figure 5	Moyenne générale des élèves pour les trois temps confondus en fonction du travail rémunéré et du groupe	45
Figure 6	Moyenne des scores sur l'échelle de l'anxiété pour le test <i>TRAC</i> passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	47
Figure 7	Moyenne des scores sur l'échelle des comportements scolaires pour le test <i>TRAC</i> passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe	47
Figure 8	Moyenne des scores sur l'échelle de l'anxiété en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test <i>TRAC</i>	50
Figure 9	Moyenne des scores sur l'échelle des comportements scolaires en fonction du travail rémunéré, du groupe et des deux temps de mesure du test <i>TRAC</i>	50
Figure 10	Moyenne des scores sur l'échelle des croyances scolaires en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test <i>TRAC</i>	50
Figure 11	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	54
Figure 12	Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	54
Figure 13	Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	55
Figure 14	Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine	55

Remerciements

La réalisation de ce projet de recherche sur les rapports entre le suivi personnalisé et la réussite des élèves *à risque* dans leurs études collégiales n'aurait pu se réaliser sans la collaboration de nombreuses personnes.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à madame Johane Paradis et à messieurs Denis Carignan, Paul-André Bernard et Conrad Longchamps qui ont assuré le suivi personnalisé auprès des élèves du groupe expérimental. Ils nous ont ainsi permis de recueillir des données inestimables pour analyser les différentes variables en cause dans la recherche. Nous n'oublions pas non plus dans nos pensées madame Lucette Dutil avec qui, pendant plus d'un an, nous avons jeté les premiers fondements de la présente recherche.

Nous éprouvons aussi une grande estime pour les professeurs de choix de carrière des écoles secondaires de la région et pour leur responsable, monsieur Philippe Dallaire; ils ont entrepris la démarche avec nous au tout début dans un échange de services qui a été très fructueux pour nous et, croyons-nous, pour eux et leurs élèves.

Nous remercions messieurs Robert Ducharme, Simon Larose, Roland Roy, Yves St-Arnaud et François Lasnier pour leurs recommandations judicieuses concernant le déroulement de la recherche; sans leur expertise et leur doigté, le projet serait resté une bonne intention.

Nous sommes aussi redevables au personnel professionnel et administratif de la Direction des études pour les nombreux services qu'ils nous ont rendus dans la cueillette et le traitement statistiques des résultats scolaires des élèves.

Nous exprimons aussi notre gratitude à madame Lise Larochelle qui a assuré la correction de ce rapport.

Merci également aux professeurs du département d'arts et lettres qui nous ont grandement aidé dans notre tâche en acceptant d'administrer aux nouveaux élèves différents tests nécessaires à la collecte de données indispensables pour mener à terme notre étude.

Merci enfin à la direction du collège et aux responsables du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial (PAREA) qui ont facilité le cheminement de ce dossier de recherche.

Introduction

Plus de trois ans s'écoulent entre le moment où le PAREA accepte de subventionner la présente recherche et celui de sa publication. Dès lors, avant de présenter le contenu des chapitres, s'impose l'importance de situer l'origine de l'étude.

1- L'origine du projet de recherche

En août 1992, le cégep Beauce-Appalaches jette les bases d'un accueil personnalisé, centré sur l'élève. Cet accueil vise à faciliter au nouvel élève la transition du secondaire au collégial ainsi qu'une appropriation plus rapide du milieu, étape essentielle de l'adaptation au collège. Ce premier contact de l'étudiant avec le collège se fait à travers un accueil par programme où l'on restreint au minimum la dimension administrative.

L'accueil se complète par un suivi individualisé: chaque élève se voit attribuer une personne-ressource pour l'ensemble de la première session. L'initiative du recours à cette ressource est laissée à la discrétion de chaque élève. Cette procédure privilégie l'autonomie, la prise en charge de l'élève par lui-même. Il peut avoir recours à cette personne pour faciliter son adaptation au collège, identifier les ressources disponibles ou comprendre et s'approprier les règles du milieu. En somme, il s'agit d'une mesure qui cherche à tenir compte de la problématique particulière de chaque élève dans sa transition du secondaire au collégial.

On n'utilise pas comme prévu à l'automne 1992 le système de suivi personnalisé. Les nouveaux élèves ne recourent pas nécessairement à la ressource qui leur est attribuée. Un rapport interne d'évaluation révèle que plusieurs rencontrent des personnes-ressources au collège, mais en saisissant l'occasion de rapports créés en situation "normale" pour obtenir l'accompagnement dont ils ont besoin. C'est lors d'une demande d'explication sur le cours, en rencontre individuelle avec un professeur, qu'ils formulent d'autres questions de nature moins académiques ou, encore, lors de leur choix de cours complémentaires qu'ils glissent une inquiétude sur leur orientation ou sollicitent un conseil de l'aide pédagogique individuel (API).

Une réflexion plus poussée sur l'attitude des élèves *à risque* face à l'aide offerte amène à constater qu'elle n'est pas étrangère au peu de fréquentation des ressources affectées au suivi personnalisé. Une revue de la littérature québécoise sur les élèves *à risque* et sur les mesures mises en place dans différents collèges pour faciliter leur réussite suggère alors que le recours à la ressource puisse être interprété par eux comme un aveu, public et gênant, de leur difficulté à s'approprier le milieu. L'élève *à risque* a tendance à éviter tout comportement qui est susceptible de le catégoriser aux yeux de tous comme tel.

Susan H. Frost (1990) fait un constat similaire. Dans une recherche monographique sur le tutorat (*advising* ou *mentoring*), elle conclut de son analyse des nombreuses recherches recensées, qu'un des facteurs les plus importants pour la persistance aux études et pour la réussite scolaire du nouvel élève consiste dans son intégration au collège et son appropriation du milieu. Les rapports, formels et informels, entretenus avec les membres du corps professoral sont des éléments clés de cette intégration. Par contre, constatant que les élèves à *risque* (*underprepared students*) hésitent à entrer en contact avec les professeurs, elle se demande s'il n'est pas souhaitable que les enseignants prennent l'initiative de ces rencontres.

"*Intrusive advising can be particularly useful to advisers who want to help underprepared students remain in college.*"

De cette première expérimentation de suivi personnalisé à l'automne 1992 au cégep Beauce-Appalaches et de son évaluation naît une grande question, objet central de la présente recherche et de la demande de subvention au PAREA en janvier 1993. Un professeur qui prend l'initiative de rencontrer les élèves à *risque* dans ses classes augmente-t-il leurs chances de réussite scolaire?

2- Le plan du rapport

Le premier chapitre situe la présente recherche parmi celles qui, en 1992 au Québec, examinent la problématique des mesures d'aide aux élèves à *risque*. Cette mise en contexte cerne l'objet propre de la recherche et conduit à en présenter les objectifs.

Le deuxième chapitre reprend ce tandem, problème-résolution, dans un cadre théorique, en explicitant la nature des deux grands paramètres de la recherche: l'élève à *risque* et l'intervention de suivi personnalisé.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie utilisée. Il comporte sept sections: l'approche utilisée, les hypothèses en jeu dans l'expérimentation, les variables impliquées dans les hypothèses, la constitution des groupes expérimental et contrôle, les instruments de la collecte de données, la démarche de collecte, de saisie et d'analyse des données et les grandes étapes de la recherche.

Le quatrième chapitre décrit l'évolution des groupes expérimental et contrôle. Il explicite ensuite les données obtenues en regard des hypothèses de départ. Il expose enfin les informations qualitatives recueillies.

Le dernier chapitre fait la synthèse des résultats obtenus et les discute. Il indique des pistes nouvelles de recherche et jette un dernier regard sur ce que cette étude révèle à propos des élèves à *risque* et des mesures d'aide qu'on peut leur offrir.

Chapitre un

L' objet de la recherche

Le premier chapitre situe la présente recherche parmi celles qui, en 1992 au Québec, examinent la problématique des mesures d'aide aux élèves *à risque*. Cette mise en contexte cerne l'objet propre de la recherche, c'est-à-dire le problème spécifique qu'elle aborde et une des voies qui peut contribuer à sa résolution. Le chapitre se termine par la présentation des objectifs de l'étude.

1- L'état de la recherche en 1992 sur le passage de l'élève *à risque* du secondaire au collégial

Plusieurs recherches tentent de définir les élèves *à risque* au collégial et les mesures d'aide qu'on leur apporte dans la transition du secondaire au collégial. Ces études évaluent différentes formules tels le cours d'appoint, le tutorat par les pairs, la formation à partir de groupes stables ou le centre d'aide. Chaque formule expérimentée s'intègre la plupart du temps dans une approche offrant d'autres mesures d'aide à l'apprentissage.

Le Conseil des collèges dans "La réussite, les échecs et les abandons au collégial" (1988), les cégeps de Bois-de-Boulogne et de Sherbrooke (Provencher R., 1989), PERFORMA de l'Université de Sherbrooke dans "Les étudiants de cégep" (Croteau M. et autres, 1990), le Conseil supérieur de l'éducation dans ses avis à la ministre sur "L'éducation des adultes" et sur "Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités" (1992) décrivent plusieurs caractéristiques des élèves *à risque*, circonscrivent les difficultés qu'ils rencontrent dans le passage du secondaire au collégial et esquissent des pistes de solutions.

Plusieurs collèges ont déjà expérimenté à l'époque des mesures d'aide, comme en fait foi l'étude de la Fédération des cégeps "Le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants" (Désilets J. et autres, 1989). Cet organisme, préoccupé par l'aide à l'apprentissage, rend compte de plusieurs de ces expériences dans deux autres documents: "L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage" (Turcotte A. et autres, 1985) et "L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants: problématique et interventions" (Ducharme R., 1989).

De nombreux chercheurs font état de la préoccupation des collèges en ce qui concerne l'aide à l'apprentissage dans des études sur des programmes d'accueil spéciaux pour les élèves *à risque* comme celle menée au collège André-Laurendeau, seul d'abord (Beauchamps Y., 1985), et avec les cégeps Édouard-Montpetit et Rosemont par la suite (Beauchamps Y. et autres, 1988), celle conduite au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu (Brodeur R., 1989), celle de Rimouski (Briand J.-M., 1987, Bernier B. et autres, 1989), celle de Sherbrooke (Duranleau I. et autres, 1991), celle de Matane (Julien S. et autres, 1991) celle de Sainte-Foy, (Larose S. et Roy R., 1991), celle de Trois-Rivières (Proulx J. et Richard D., 1991) et celle du Champlain College (Kerwin S. et Bateman D., 1991).

Au cours des huit années antérieures à 1993, une multitude de mesures d'aide ont surgi dans les cégeps. Que l'on songe, par exemple, aux expérimentations sur les groupes stables (Giguère H., 1985 et Lasnier F., 1992), ou encore aux centres d'aide en français (CAF) qui, de pratiquement inexistantes en 1987, sont plus de 50 à fournir de l'aide en 1993. Les recherches et les expérimentations se poursuivent après 1992, comme en fait foi le répertoire des pratiques d'intégration des nouveaux étudiants produit à la Fédération des cégeps par L. Marchand (1994).

2- L'objet central de la présente recherche

La présente recherche se situe dans le prolongement des résultats des recherches de S. Larose et R. Roy au cégep de Sainte-Foy (1992, 1993 et 1994). Parmi les indicateurs de la réussite des élèves à *risque* au collégial (1992), ils soulignent l'importance pour ces derniers d'avoir une perception positive de leurs enseignants. Cette perception conditionne la qualité de l'investissement dans les études et facilite l'intégration au milieu collégial. Ils recommandent de donner aussi comme but aux interventions d'aide l'amélioration de la qualité de la relation entre le professeur et l'élève et la clarté des règles qui régissent leurs rapports. Dans leur évaluation du programme d'intégration aux études collégiales (1993), ils soulignent l'importance de l'établissement d'une relation significative entre les élèves à *risque* et leurs professeurs pour leur réussite au collégial. Dans leur étude sur le réseau social (1994), les deux auteurs soulignent l'importance de mettre en place des mesures qui entourent les premières évaluations pour faciliter l'adaptation au collégial.

La présente recherche se situe aussi dans le contexte d'une approche systémique telle qu'évoquée par la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps dans "L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants" (1990). La réussite ou l'échec scolaire, l'abandon ou la persistance des études, l'intégration et l'adaptation au collégial ne peuvent être le résultat d'une seule cause. Seul un ensemble plus ou moins complexe de facteurs, souvent reliés, peut réussir à donner une explication suffisante à l'échec ou à l'abandon de chaque élève. Chaque cas est particulier. Ce point de vue est capital pour comprendre l'objet de la présente étude.

Si chaque cas est unique, le dépistage diagnostique doit être précis et les mesures pour influencer les facteurs d'échec et de réussite détectés doivent être appropriées à chaque élève. C'est pourquoi la recherche prend comme objet une intervention stratégique de la part du professeur, intervention qui établit un diagnostic ajusté à chaque élève et une approche corrective qui tient compte des facteurs de réussite propres à chacun et sur lesquels l'élève a la perception d'avoir une certaine prise.

L'objet principal de la recherche est l'intervention du professeur et son impact sur les résultats scolaires et l'évolution des perceptions des élèves à l'égard de certains facteurs liés à la réussite au collégial. Il s'agit de mesurer l'impact sur la réussite de l'initiative prise par le professeur de rencontrer chaque élève à *risque*, alors que la situation la plus courante, dans la pratique actuelle de la plupart des professeurs, est de laisser les élèves assumer la responsabilité d'initier les rencontres après les avoir invités à les consulter si jamais ils éprouvaient des difficultés.

Cette précision a des conséquences méthodologiques et déontologiques. Pris sous cet angle, il apparaît clairement que les élèves ne sont pas des objets d'expérience: ce n'est pas leur vécu qu'on observe, c'est l'impact de l'intervention sur leurs résultats scolaires et sur leurs perceptions de facteurs de réussite qu'ils sont en mesure de contrôler. En conséquence, rien ne doit être changé dans l'environnement de la classe. On doit le conserver intact et intégral pour empêcher de créer l'impression d'être un objet de recherche et pour éviter l'effet *Hawthorne*.

Dans les études citées précédemment, un facteur clé dans la réussite des mesures offertes n'a pas été exploré, ni mesuré. Ce facteur a été révélé par Elton Mayo en 1960 à l'usine Hawthorne au début des années 30 à Chicago. En recherche expérimentale, dans le domaine psychosocial, l'effet *Hawthorne* se définit comme un effet significatif non recherché, mais issu des opérations expérimentales elles-mêmes. Alors que l'on cherche à mesurer l'impact de l'introduction ou de la suppression de diverses mesures sur la productivité des employés à l'usine Hawthorne, on se rend compte finalement que l'augmentation de la productivité est beaucoup plus liée à un facteur de "relations humaines" qu'à l'introduction de mesures taylorisantes. Plus précisément, le fait que l'on se préoccupe des employés et le sentiment de valorisation qu'éprouvent ceux-ci à la suite de cet intérêt contribuent de façon significative à l'augmentation de leur productivité.

Comme le souligne B. Mottez (1987), alors que les chercheurs s'efforçaient de tester les effets d'une variable particulière en maintenant les autres constantes, ils changeaient, sans s'en rendre compte, la situation de l'expérience: ils créaient un climat favorable propice à leur expérience, en se préoccupant des attitudes personnelles de leurs sujets et en établissant des relations interpersonnelles étroites avec eux. N'en est-il pas de même pour bon nombre des mesures d'aide à l'apprentissage introduites dans les collèges? Les élèves ne se mettent-ils pas à investir dans des comportements susceptibles de produire leur réussite tout simplement parce qu'ils perçoivent nettement que le message lancé est le suivant: "*on se préoccupe beaucoup de votre réussite, au point de vous offrir clairement et officiellement une mesure supplémentaire et spéciale*"? Le fait d'accepter de coopérer de façon volontaire aux différentes mesures d'aide dans un cadre de recherche ne provoque-t-il pas un effet *Pygmalion* assez grand pour lui attribuer une part importante dans la réussite de plusieurs des mesures d'aide offertes?

Quelle est la réaction de l'élève lorsqu'il sent qu'on s'intéresse à sa réussite de façon très nette, sans passer par la médiatisation de la valorisation provoquée par sa participation à une étude scientifique? L'intérêt ainsi manifesté a-t-il un impact sur ses résultats scolaires? L'obtention d'une réponse à ces deux questions nécessite une méthodologie et des instruments qui évitent de façon optimale l'effet *Hawthorne*. Ce ne sont pas les élèves qui doivent être isolés, observés, comparés, analysés, mais, d'une part, une variable indépendante (le suivi personnalisé assumé par le professeur) et, d'autre part, un ensemble de variables dépendantes sur lesquelles l'initiative du professeur devrait avoir un impact différent (1- réussite scolaire, 2- perceptions des élèves à l'égard de trois facteurs de réussite, 3- perceptions des professeurs et des élèves à propos de l'utilité des rencontres de suivi personnalisé et des conditions qui les facilitent). Voilà l'objet essentiel de la présente recherche.

3- Les objectifs de la recherche

Les objectifs généraux de la recherche sont, sur un plan expérimental, d'étudier l'impact d'un suivi personnalisé sur la réussite scolaire des élèves définis comme *à risque* lorsque le professeur prend l'initiative de les rencontrer et, sur un plan pragmatique, de cueillir de l'information sur les élèves *à risque* dans leur transition du secondaire au collégial.

De façon plus spécifique, sur le plan expérimental, on veut cerner l'efficacité* extrinsèque des rencontres de suivi personnalisé: 1- en mesurant jusqu'à quel point l'intervention du professeur est un facteur significatif de réussite scolaire pour un groupe d'élèves *à risque* lorsque le professeur initie les rencontres, par rapport à un groupe témoin similaire où le professeur s'abstient de prendre l'initiative de toute rencontre; 2- en comparant l'évolution de la perception d'un groupe d'élèves *à risque* à l'égard de certains facteurs favorisant la réussite scolaire qu'ils sont en mesure de contrôler lorsque le professeur initie les rencontres, par rapport à un groupe témoin similaire où le professeur s'abstient de prendre l'initiative de toute rencontre.

Sur le plan pragmatique, on désire mieux comprendre les conditions qui assurent l'efficacité intrinsèque des rencontres de suivi personnalisé: 1- en analysant certaines réactions des élèves *à risque* du groupe expérimental (satisfaction, utilité, conditions qui facilitent le recours au professeur); 2- en analysant certaines perceptions des professeurs face à l'expérience menée (utilité et conditions qui assurent l'efficacité des rencontres); 3- en analysant quelques éléments menant certains élèves à décrocher (perceptions de leur situation, déclencheur et motifs).

* On retient ici comme définition de l'efficacité extrinsèque et intrinsèque celle de Y. St-Arnaud (1995): "L'efficacité d'une interaction peut s'évaluer selon deux perspectives. La première est extrinsèque; elle consiste à évaluer l'action en fonction de critères externes à l'acteur, à vérifier si l'action respecte les normes établies à l'intérieur d'une sous-culture, [...] La seconde est intrinsèque; l'acteur évalue lui-même son action par rapport aux effets qu'il cherche à produire chez son interlocuteur." (page 24)

Chapitre deux

Les grands paramètres de la recherche

La définition des grands paramètres est essentielle et préalable à la compréhension des résultats de la recherche. Les paramètres, comme l'indique le *Petit Robert* (1989), explicitent les caractéristiques essentielles de la question posée et de la réponse obtenue. Comme la présente étude cherche à comprendre la nature de l'impact d'un suivi personnalisé sur la réussite des élèves à *risque* dans leurs études collégiales, il est important de préciser d'abord les deux notions suivantes: "élève à *risque*" et "suivi personnalisé".

1- L'élève à *risque*: sa nature, le contexte

L'introduction a déjà souligné l'existence de recherches descriptives et analytiques concernant certaines mesures d'aide aux élèves à *risque* dans leur transition du secondaire au collégial. Aucune étude ne s'est vraiment attardée à faire le détail de ce qui se cache sous le vocable "élève à *risque*". Une définition explicite de la nature d'un élève à *risque* est préalable à la compréhension de la spécificité de la présente étude. Chaque élève à *risque* en transition du secondaire au collégial est à la fois une réalité statistique, une histoire de vie et un phénomène psychologique particulier. Tous ces jeunes sont en passage accéléré vers l'autonomie, qualité qui, pour la plupart des espèces animales, distingue l'individu adulte de ses petits. Après avoir précisé la réalité couverte par l'expression "élève à *risque*", on décrira quelques éléments du contexte qui colorent sa problématique. La notion de *réussite* sera définie de façon progressive en trois occasions: en décrivant le contexte, en distinguant l'efficacité interne et externe des rencontres de suivi et en précisant les quatre premières hypothèses à la fin du prochain chapitre.

1.1- Définition de l'élève à *risque*

Que signifie l'expression "élève à *risque*"? Répondre à cette question, c'est d'abord définir la nature du *risque* et ensuite celle de l'élève qui court le *risque*. Il vient aisément à l'esprit que le *risque* consiste à échouer des cours ou à abandonner ses études. La notion de *risque* fait aussi appel à l'idée de probabilité, car la grandeur du *risque* peut varier d'un élève à l'autre. Pour comprendre l'expression, il faut enfin recourir à l'histoire et à la psychosociologie afin de préciser, d'une part, les sources du *risque* et, d'autre part, certains traits de personnalité propres à ces élèves. L'élève à *risque* est en quelque sorte une notion statistique qui comprend une histoire de vie et un phénomène psychosociologique.

1.1.1- Une réalité statistique

L'échec scolaire, l'abandon des études et leurs facteurs sont d'abord des notions statistiques.

Selon des données établies par la Direction générale de l'enseignement collégial en 1990 et par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain en 1992 cité dans R. Terrill et R. Ducharme (1994), seulement 60% des élèves admis au collégial obtiennent leur diplôme dans le temps minimum prévu. Selon les mêmes sources, environ 66% terminent leurs études, et moins de la moitié de ces derniers obtiennent leur diplôme dans le programme auquel ils se sont initialement inscrits. Selon ces données, l'élève *à risque* est celui qui, sur la foi d'études statistiques antérieures, a plus de probabilités que d'autres d'échouer des cours, de changer de programme ou d'abandonner des études collégiales.

Précision importante, cette notion s'applique cependant à un ensemble. Effectivement, on ne peut d'aucune manière identifier individuellement et nommément à l'avance qui, parmi un groupe d'élèves, échouera ou réussira, qui aura une note moyenne inférieure à 63, et qui aura 78 et plus de moyenne pour l'ensemble de ses cours au cégep. On peut, par contre, définir certaines caractéristiques de ceux qui risquent plus que d'autres de subir un échec ou d'abandonner les études collégiales. Ainsi, selon l'étude de R. Terrill et R. Ducharme (1994), on peut prédire que, parmi les élèves ayant obtenu au secondaire une note moyenne se situant entre 60 et 70 pour l'ensemble de leurs cours, 55% auront une moyenne de notes collégiales se situant entre 50 et 63. On peut aussi prédire que seulement 3% d'entre eux auront une moyenne collégiale de 78 et plus pour l'ensemble de leurs cours au cégep.

Les statistiques sur les élèves admis au cégep Beauce-Appalaches à l'automne 1994 vont dans le même sens. La moyenne générale des élèves ayant eu une cote finale du secondaire (CF) de 67 et moins a été de 59,4, pour l'ensemble de leurs cours de première session, celle des élèves avec une CF allant de 68 à 74 a été de 63,4, et celle des élèves avec une CF de 75 à 81 a été de 69,1. Le taux de réussite des cours des élèves avec une CF de 67 et moins a été de 68%, celui des élèves avec une CF de 68 à 74 a été de 78%, et celui des élèves avec une CF de 75 à 81 a été de 92%.

1.1.2- Une histoire de vie

Les facteurs qui expliquent les échecs et les abandons sont un deuxième élément important de la notion d'*élève à risque*. On ne peut deviner dès leur entrée au cégep quels élèves échoueront, mais on peut se demander quels sont les facteurs qui, de façon générale, ont plus de poids sur les réussites, les échecs, les changements de programme et les abandons. Pour répondre à cette question, il faut regarder les caractéristiques des élèves qui, dans le passé, ont abandonné leurs études, subi des échecs ou changé de programme.

Lorsqu'on cherche dans cette direction, on s'aperçoit, après des analyses statistiques approfondies, que la moyenne pondérée du secondaire (MPS) est un des meilleurs prédicteurs statistiques de la réussite au collégial. Selon Terrill et Ducharme (1994), la MPS peut expliquer à elle seule 46% de la variance de la moyenne des notes obtenues par les élèves en première session au cégep. Toujours selon Terrill et Ducharme, aucune autre combinaison de caractéristiques étudiantes n'ajoute plus de 4% à ces 46%. Cette amélioration de 4% est d'ailleurs, selon ces derniers, surtout tributaire de quatre facteurs: le sexe, le temps consacré aux études en dehors de la classe au secondaire, le temps consacré au travail rémunéré au secondaire et le nombre de cours inscrits à l'horaire de l'élève en première session au cégep.

Les Services régionaux d'admission de Montréal et de Québec au collégial considèrent la cote finale du secondaire (CF) comme le prédicteur le plus important du rendement de l'élève en première session au collège, et comme l'élément le plus net pour définir l'élève à *risque* au collégial. La cote finale est une valeur numérique calculée à partir des résultats au secondaire régulier de l'élève. Elle permet de comparer les candidats entre eux pour un même programme d'études au collégial. Le calcul de la cote finale est relativement complexe et tient compte de plusieurs données: ainsi, non seulement les notes de l'école mais aussi les notes du ministère, le nombre d'unités réussies en quatrième et cinquième secondaire régulier et le programme d'études choisi entrent en ligne de compte pour déterminer la cote finale qui varient entre 120 et 50.

Les résultats obtenus à la fin du secondaire, calculés en termes de MPS ou de CF, sont cependant la conséquence et le reflet d'une histoire propre à chaque élève, histoire qui souvent commence dès l'école primaire et est constituée d'une multitude de faits, de situations et d'événements particuliers. Autrement dit, au collégial comme au secondaire, seul un ensemble plus ou moins complexe de facteurs, souvent reliés, explique l'échec ou l'abandon de chaque élève. Chaque cas est particulier. Chaque élève à *risque* possède une histoire différente constituée de facteurs différents avec un poids différent.

On a répertorié ici plus de soixante facteurs ou indicateurs de réussite ou d'échec au collégial; ce répertoire est le résultat d'une étude de documents produits par Hélène Lavoie (1987), Ronald Terrill (1988 et 1995), le Conseil des collèges (1988), M. Lee Upcraft et John N. Gardner (1989), Roland Roy et Simon Larose (1992 et 1993) et la Fédération des cégeps (1990). Suit un aperçu de ces facteurs de réussite et d'échec sommairement regroupés en sept catégories. Cette liste n'est ni exhaustive, ni explicite, chaque facteur étant plus ou moins détaillé. Elle permet cependant de comprendre dès maintenant que la réussite ou l'échec n'est pas qu'une affaire de personnalité, de sexe (être un gars ou une fille), ou d'obtention d'une cote finale du secondaire de 74 ou moins.

Une visualisation de tout ce que sous-tendent ces facteurs évite d'attribuer à un seul de ceux-ci la réussite ou l'échec scolaire de la plupart des élèves, ou même de le localiser à un seul moment de leur vie.

Facteurs ou indicateurs de nature socio-économique

1. Possibilité d'emploi immédiat dans la région.
2. Possibilité d'emploi après les études collégiales.
3. Longueur du trajet à effectuer quotidiennement de la résidence au collège.
4. Nombre d'heures de travail rémunéré par semaine.
5. Nécessité ou non du travail rémunéré pour survivre.
6. Rapport entre la nature du travail rémunéré exercé et les études.
7. Localisation du travail rémunéré.
8. Lourdeur des responsabilités familiales.
9. Revenu des parents.

Facteurs ou indicateurs de nature sociofamiliale

1. Tensions entre les parents.
2. Rupture brutale de l'élève avec sa famille.
3. Niveau de scolarisation des parents.
4. Valorisation des études collégiales et avancées par les parents.
5. Absence ou présence de médiation dans l'apprentissage des opérations mentales fondamentales au préscolaire, à l'élémentaire et au secondaire.

Facteurs ou indicateurs de nature socioculturelle

1. Discrimination ou mépris envers les minorités ethniques ou culturelles.
2. Discrimination basée sur le sexe.
3. Valorisation des différences ethniques et culturelles.
4. Appartenance à une communauté ethnique ou raciale minoritaire.
5. Appartenance à une communauté ethnique très éloignée des traditions culturelles du milieu.
6. Appartenance à un groupe significatif (autre que la famille) qui valorise ou dévalorise les études.

Facteurs ou indicateurs de nature institutionnelle

1. Taille de l'établissement scolaire.
2. Présence, absence ou déficience des services aux étudiants (information scolaire, aide financière, pastorale, santé, activités sportives, culturelles et sociales, etc.).
3. Qualité des attitudes de transparence, d'ouverture et de concertation entre les personnels et entre ces derniers et les élèves.
4. Présence ou absence de circulation d'information sur la pertinence des différents règlements régissant les études collégiales.
5. Équilibre des horaires personnels de cours.
6. Équilibre du calendrier personnel des travaux et des examens.
7. Cloisonnement et manque de concertation entre les départements et entre ces derniers et le Service aux étudiants.
8. Rareté ou abondance des activités sociales et culturelles.
9. Premiers contacts avec le collège.
10. Occasions de rencontres formelles et informelles.
11. Disponibilité de lieux de rencontres divers et diversifiés.
12. Rapports constamment chaleureux et liens de camaraderie entre les élèves et les personnels.
13. Avoir ou pas sous les yeux des modèles exemplaires (parmi les pairs ou parmi les personnels) valorisés par les pairs ou l'institution.

Facteurs ou indicateurs de nature pédagogique

1. Enseignement trop centré sur l'acquisition de connaissances.
2. Enseignement explicite ou non des habiletés intellectuelles.
3. Enseignement explicite ou non de méthodes de travail intellectuel ou technique
4. Enseignement centré ou non sur les deux axes de la formation fondamentale.
5. Enseignement basé ou non sur une approche programme.
6. Présence ou non de mesures d'encadrement scolaire individuel appropriées.
7. Présence ou non de mesures d'aide spécifiques aux difficultés scolaires rencontrées (accueil, orientation, centre d'aide spécialisé, counseling, "remédiation à l'inapprentissage" d'une ou de plusieurs des opérations mentales fondamentales, etc.).
8. Atmosphère de compétitivité ou de collaboration pour les notes.
9. Composition des groupes-classes basée uniquement sur des facteurs aléatoires.
10. Mépris pour ceux qui ont moins de talent ou éprouvent des difficultés d'apprentissage.
11. Valorisation des élèves sans égard à leur sexe, à leur talent ou à leurs difficultés d'apprentissage.
12. Exercice ou non de façon appropriée et en alternance de tous les rôles du professeur en classe: didacticien, expert, animateur, facilitateur, agent de rétroaction, évaluateur, etc.

Facteurs ou indicateurs de nature personnelle

1. Clarté du choix vocationnel.
2. Qualité de l'effort et nombre d'heures de travail consacrées aux études.
3. Valorisation accordée aux études collégiales.
4. Satisfaction ou non des besoins physiologiques (santé, sexualité, grossesse non désirée, malnutrition, etc.).
5. Satisfaction ou non des besoins de sécurité (sentiment d'être protégé, d'avoir des ressources disponibles, d'avoir un territoire à soi, d'avoir du temps, risque d'être agressé, pression du temps, pauvreté, etc.).
6. Satisfaction ou non des besoins d'appartenance (climat d'amitié, liaison amoureuse saine, rejet par quelqu'un de significatif, haine, rupture amoureuse, etc.).
7. Satisfaction ou non des besoins d'identité (sentiment d'être traité avec justice, fierté de soi, valorisation de soi par les autres, sentiment d'être traité avec respect, équité, honte de soi, humiliation par d'autres, attentes et espérances écrasantes des parents ou des professeurs, etc.).
8. Satisfaction ou non des besoins de comprendre (sens à la vie, rapports entre ce qui est vu aux cours et la vie de tous les jours, manque de rapport entre le contenu abordé en classe et ses aspirations, professeurs intéressants et clairs, etc.).
9. Satisfaction ou non des besoins d'expression et de création (se sentir écouté, occasion de s'exprimer publiquement ou de participer à des créations socioculturelles, à des activités sportives, censure, initiatives personnelles condamnées, etc.).
10. Méthodes de travail pour la prise de notes aux cours et le traitement des examens.
11. Bonne ou mauvaise gestion du temps.
12. Recours ou non à l'aide du professeur.
13. Recours ou non à l'aide de ses pairs.
14. Gestion du stress et de l'anxiété face aux travaux et examens.
15. Qualité d'attention et de concentration.
16. Capacité d'observation, d'analyse et de synthèse.
17. Capacité d'inférence et de raisonnement.
18. Capacité de discernement critique.
19. Habiletés à communiquer (lecture, écoute, expression orale et écrite).
20. Attrait pour la discipline étudiée.
21. Attrait pour le programme d'études choisi.

1.1.3- Un phénomène psychologique: la réticence à utiliser les mesures d'aide disponibles

Les élèves *à risque* impliqués dans des mesures d'aide manifestent énormément de réticence à l'aide offerte, même si parfois ils se sont librement engagés dans des programmes d'aide. Cette réticence, ou un simulacre d'acceptation, les rend encore plus *à risque*. C'est là le troisième élément fondamental de la notion "élève *à risque*".

S. Larose et R. Roy (1992) constatent que l'élève qui entre au collégial a besoin de ressources pour faciliter sa transition, pour l'aider à s'adapter aux nouvelles expériences qui s'offrent à lui, aux nouvelles relations qu'il établit et aux nouvelles compétences qu'il doit développer pour s'approprier le milieu collégial et s'y intégrer. De façon générale, l'élève qui a une bonne perception de lui-même en situation d'apprentissage et qui a un réseau social bien développé utilise les ressources mises à sa disposition et s'adapte à sa nouvelle situation. L'élève *à risque*, quant à lui, maintient une distance par rapport aux ressources offertes et s'en méfie. Il a tendance à se percevoir comme peu compétent cognitivement et académiquement. Il cherche à éviter ou à refuser l'aide offerte. Le recours à l'aide est souvent pour lui un aveu public de ses difficultés et il ne tient pas tellement à "avoir l'air pas bon".

Plusieurs autres recherches confortent cette idée. S. Julien (1991), I. Duranleau (1991) ainsi que J. Désy (1991) soulignent la résistance des élèves *à risque* à recourir à une ressource pour les aider à résoudre leur difficulté. Le recours à l'API, au conseiller en orientation, au Centre d'aide en français ou même à l'aide d'un pair semble être plus l'apanage des élèves qui ne sont pas vraiment *à risque* ou en difficulté. Ainsi, autant l'élève *fort* a tendance à percevoir l'aide comme un *plus*, autant l'élève *à risque* a tendance à sentir l'aide offerte comme un renforcement de la perception négative qu'il a de lui-même en situation d'apprentissage.

Cependant, un des aspects importants de la recherche de Roy et Larose est de souligner que, même si l'élève a une perception négative de lui-même, lorsqu'il a recours à un encadrement et un soutien adéquats à son entrée au collège, il a de bonnes chances de réévaluer assez rapidement la perception qu'il se fait de ses compétences, des conditions et de ses possibilités de réussite.

Parmi les mesures d'encadrement, la personnalisation des rapports entre la personne-ressource et l'élève s'impose comme un atout très important de la réussite scolaire, un pivot majeur de la motivation intrinsèque. Elle facilite chez l'élève l'émergence du désir d'apprendre pour lui-même tout autant que pour la personne responsable de l'accompagner dans sa démarche. Les élèves *à risque* semblent profiter de l'aide lorsque les circonstances et l'encadrement les obligent en quelque sorte à être en contact avec des ressources. Lorsqu'ils le peuvent, ils évitent ces mesures qu'ils jugent marginalisantes à leur égard, tout en retenant comme positifs les rapports personnalisés, soutenus et structurés avec les intervenants.

Le contact personnalisé entre le professeur et l'élève, même si ce dernier a tendance à fuir les offres d'aide, le fait d'être considéré comme une personne et non comme un numéro, ou *un élève qui doit obéir au maître*, facilitent-ils le recours à l'aide et à son acceptation? Voilà une question importante à laquelle la présente recherche désire apporter des éléments de réponse.

1.2- Le contexte particulier

Deux autres éléments précisent la nature des élèves à *risque* dont il est question ici: la transition du secondaire au collégial et la réforme en cours dans les cégeps.

1.2.1- La transition: un choc pour plusieurs

L'examen de la transition du secondaire au collégial met en lumière le choc vécu par plusieurs élèves lorsqu'ils quittent le monde encadré du secondaire pour s'inscrire à un programme collégial. Lorsque des jeunes passent du secondaire au collégial, c'est plus qu'un simple changement d'école dont il s'agit. Ils quittent un monde où la loi oblige à la fréquentation scolaire et atterrissent dans un système qui les laisse libres de poursuivre des études. Ils quittent l'enfance et l'adolescence et se dirigent, dans une dernière étape de maturation, vers l'âge adulte. Plusieurs d'entre eux quittent le domicile familial, nouent de nouvelles relations amicales ou amoureuses et commencent à subvenir à leurs besoins économiques en exerçant un travail rémunéré. Une transition accélérée se fait dans la vie du jeune en passe migratoire du secondaire vers le cégep. Le bon vieux groupe d'amis n'existe plus, même si chacun des élèves peut retrouver quelques-uns d'entre eux au cégep. En province, moins de 40% des élèves d'une même école secondaire se retrouvent dans le cégep de la région. À Montréal et à Québec, ce pourcentage est encore plus bas compte tenu du nombre de cégeps accessibles.

Plusieurs prennent de la distance face à leur famille. L'âge de la majorité approchant, ils se sentent de moins en moins soumis aux contraintes familiales. Certains s'exilent, s'éloignent du domicile familial et logent en chambre ou en appartement. D'autres commencent à travailler de façon régulière à temps partiel pour subvenir à quelques-uns de leurs besoins. Le nouveau cégépien se rend vite compte que si le temps passé en classe est moindre qu'à l'école secondaire, le temps d'étude exigé par les professeurs du collège est plus grand que celui requis pour chacune des années du secondaire. Habitué depuis cinq ans à l'environnement architectural de son école, il atterrit dans un décor complètement étranger, le labyrinthe du cégep. À la fin du secondaire, l'élève a une identité définie en grande partie par sa liaison prolongée avec la famille et l'école primaire de son quartier et la polyvalente du coin.

Cette identité se redéfinit rapidement dans un nouveau contexte: de nouveaux réseaux d'amis se créent, de nouvelles habitudes d'étude se développent, de nouvelles habiletés de pensée sont maîtrisées. Avec tous ces changements, la vie émotionnelle en prend un coup et, en parallèle, les relations affectives ou amoureuses deviennent plus significatives: l'apprentissage à une gestion autonome des émotions devient alors, lui aussi, une nécessité. Comme le souligne le mémoire de la Corporation des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, présenté à la Commission chargée de faire le point sur l'enseignement collégial en 1992: "Il ne fait pas de doute que les jeunes en provenance du secondaire ont à vivre une transition qui demeurera problématique pour un certain nombre d'entre eux, et qu'ils sont à une étape de quête d'identité qui provoque de la confusion chez certains."

Déjà en 1988, dans son avis *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que le cégep est un lieu d'orientation et de maturation. Plusieurs des recherches précédemment citées appuient et explicitent ce point de vue. Comment peut-il en être autrement? La croissance physiologique de ces jeunes s'achève, leur cerveau est prêt à développer et à enraciner une réflexion et une pensée autonomes. Ainsi, tout est en place pour la recherche et la découverte d'une identité plus personnelle, différente de celle d'une simple affiliation familiale.

E.H. Erikson (1972), spécialiste américain de la maturation humaine, considère l'adolescence comme un point tournant de la vie. C'est à ce moment que se forge l'identité. L'adolescent s'essaie à différents rôles sociaux et intériorise ceux qui lui semblent positifs, en concordance avec sa personnalité et ses talents. Pour entrer dans le monde des adultes, l'adolescent doit trouver des personnes significatives qui lui ouvrent les portes. Il y a, dès lors, recherche, hors de la famille, d'adultes réels ou fictifs auxquels il peut s'identifier.

Une étude de L. Dutil et S. Pouliot (1992) auprès de 139 collégiens décrit la perception que l'adolescent a des difficultés qu'il rencontre à son entrée au cégep. Le jeune cégépien perçoit ces difficultés comme des expériences à vivre, comme une étape normale de son développement dans le passage vers l'âge adulte. Il souhaite rencontrer au collégial des yeux attentifs à son vécu, des personnes conscientes de ses problèmes quand ils surviennent. Mais il ne veut pas de conseils ni de solutions. Il veut des personnes simplement disponibles à l'écouter, à l'accompagner dans l'exploration de ce qu'il vit, dans son adaptation au monde adulte, et il croit cette écoute suffisante pour l'aider à faire face à ses difficultés. Ce besoin d'être accompagné, et non pas *conseillé*, rejoint l'expérience de E.T. Gendlin (1972). Pour celui-ci, ce ne sont pas d'abord les opinions de l'aidant sur les difficultés du client qui font évoluer ce dernier vers une solution, mais la centration de l'aidant sur le processus d'actualisation qui se déroule à l'intérieur du client.

Roger B. Winston et Janet A. Sandor (1984), Lynda L. Fielstein (1987 et 1989) et Susan H. Frost (1990) se sont aussi attardés à examiner ce que les collégiens américains attendent de leur "advisor". D'après ces chercheurs, il semble que les collégiens américains trouvent normal que les "advisors" prennent l'initiative d'intervenir dans les domaines relevant de leur rôle, de la relation professeur à élève, dans les matières dites académiques. De plus, une majorité d'entre eux s'attendent à ce que les "mentors" et "advisors" aient une oreille attentive à des préoccupations ou problèmes plus personnels ou motivationnels. La plupart d'entre eux résistent cependant à ce qu'à ce niveau plus personnel les "mentors" prennent l'initiative. Ces opinions rejoignent celles de nos élèves de Beauce-Appalaches, telles qu'on a pu les examiner lors de deux sondages internes menées par Rachel Aubé (1992), d'une part, et par Lucette Dutil et Simon Pouliot (1992), d'autre part.

1.2.2- La culture éducative et la notion de réussite scolaire

En introduisant l'approche par compétence et l'approche programme, le renouveau collégial a mis en lumière l'existence de deux modèles pédagogiques dans les collèges québécois. Chaque modèle teinte à sa manière la façon de considérer la réussite scolaire et, par voie de conséquence, la nature de l'aide à offrir aux élèves *à risque*.

Une culture pédagogique commune à beaucoup de personnels éducatifs est tributaire, en partie, du modèle que le béhaviorisme trace depuis presque un siècle de la vie en société. Ce modèle, empreint de déterminisme, base la vie éducative essentiellement sur le conditionnement des personnes et sur la motivation extrinsèque. Par ailleurs, comme le mentionnent de nombreuses études dont celle de C. Delannoy et J.-C. Passegand (1992), des découvertes scientifiques soulignent avec insistance l'originalité de l'apprentissage chez l'être humain qui se fonde d'abord sur des éléments naturels: des opérations mentales fondamentales qui transcendent tous les apprentissages, une médiation méthodologique indispensable à l'acquisition et à la maîtrise de ces opérations où les schèmes intellectuel et affectif se côtoient constamment dans un contexte de liberté, de nécessité ou de contrainte, c'est-à-dire de motivation (intérieure ou extrinsèque) ou de résistance. Prenant leurs distances par rapport à l'approche béhavioriste, des chercheurs spécialisés en psychologie, en linguistique, en philosophie, en biologie et en cybernétique se réunissent régulièrement depuis trente ans dans des colloques, congrès et séminaires de toutes sortes pour se pencher sur le phénomène de l'apprentissage humain. Ils découvrent que ce dernier est vraiment différent de celui des animaux, qu'il est plus que du dressage, du conditionnement ou du formatage, plus que de la mémorisation.

Les sciences cognitives ne nient pas l'apport des béhavioristes. Elles reconnaissent, par exemple, le rôle de la répétition ou de la récompense dans l'apprentissage. Mais elles se refusent à être réductionnistes et considèrent qu'il y a bien d'autres manières de motiver à l'apprentissage que la punition et la récompense. À la motivation extrinsèque, elles ajoutent la motivation intrinsèque.

La pédagogie béhavioriste et la pédagogie cognitiviste sont en rupture. La pédagogie béhavioriste, dans son essence même, favorise des rapports de pression, comme celui du *maître* à l'élève. La réussite d'un élève est proportionnelle à sa capacité de reproduire les comportements et les résultats attendus de lui tels que définis par des programmes d'études. La pédagogie cognitiviste, tout en reconnaissant une autorité d'expertise au pédagogue, est d'abord basée sur un rapport de coopération entre les personnes impliquées dans le processus de l'apprentissage. Elle postule l'inaliénable intimité du processus d'apprentissage, de nature essentiellement *organismique* et individuelle. Sans négliger la réussite académique, elle privilégiera toujours la réussite de l'actualisation du potentiel personnel, la réussite de sa vie.

Si l'apprentissage est de nature organismique et personnelle, les mesures mises en place pour favoriser son processus doivent tenir compte du style propre à chaque élève. L'approche cognitiviste implique une pédagogie différenciée. Chaque élève au collégial possède des différences de personnalité qui se manifestent sous plusieurs angles à considérer dans l'enseignement; elles ont, la plupart du temps, un impact important sur le processus interne de l'apprentissage. Des différences d'âge, d'expérience de vie, de culture personnelle ou ethnique, des différences de motivation et d'intérêt se combinent à des formes variées d'intelligence* pour produire un mode d'apprentissage propre à chacun.

* Ces formes, selon H. Gardner (1985), sont les suivantes: logicomathématique, linguistique, musicale, spatio-temporelle, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle.

L'approche cognitiviste invite aussi à l'adoption d'une approche différenciée dans l'aide qu'on apporte aux élèves à *risque*, dans l'agir sur leur problématique personnelle face à l'apprentissage, une approche où l'on doit tenir compte de l'histoire de chacun. Elle oblige à les traiter individuellement, autrement que comme un vol de canards et de bernaches sur lesquels on tire une volée de plombs en espérant attraper plus de canards que de bernaches, tout comme elle oblige, au niveau de l'enseignement, à les traiter autrement que comme des "oies à gaver", pour reprendre l'idée émise par Carl Rogers en 1969 en réaction au courant béhavioriste.

En résumé, l'élève à *risque* est d'abord une notion de nature statistique qui, lorsqu'on l'examine de près, englobe un phénomène psychosociologique et une histoire de vie.

Même si l'on connaît la plupart des facteurs qui influent sur la réussite, l'échec et l'abandon du programme, cette connaissance n'indique pas qui échouera en première session au cégep. Elle permet pourtant de comprendre que la réussite ou l'échec n'est pas qu'une affaire de personnalité, mais est aussi tributaire de facteurs environnementaux ou systémiques.

Par ailleurs, la transition du secondaire au collégial est un tournant de la vie, une étape naturelle et un rite de passage incontournable. Cette découverte et l'appropriation d'un nouveau mode de vie académique provoquent chez plusieurs élèves un choc. Ceci est particulièrement vrai pour ceux que l'on considère à *risque*. Pour plusieurs d'entre eux, la première session au cégep est une étape importante dans la clarification de ce qu'ils attendent de la vie, de ce qu'ils veulent faire de cette vie, de ce qu'ils veulent être maintenant et plus tard.

Enfin, on sait que les élèves à *risque* impliqués dans des mesures d'aide manifestent énormément de réticence à l'aide offerte, même si parfois ils s'engagent librement dans des programmes d'aide. Or, des recherches en psychologie, dont celle de E.T. Gendlin (1972) et celle de P. Audy (1992), tendent à démontrer que l'efficacité dans le changement, dans un contexte thérapeutique ou éducatif, nécessite une médiation entre le changement à opérer et la personne qui doit le réaliser, et cette médiation doit être *affectivement* positive.

Comme les élèves à *risque* ont tendance à fuir les offres de médiation, une approche où un professeur se contente d'offrir sa disponibilité est peu efficace. Ils ignorent ou refusent les invitations. Par ailleurs, les écoles et les approches coercitives, contraignantes ou paternalistes favorisent rarement une relation professionnelle affectivement positive. Elles semblent plutôt provoquer chez les élèves, à l'expérience des praticiens, de la fermeture, de la résistance passive, de l'évitement ou un conformisme de surface.

Le centre du problème est donc d'arriver à mettre en contact les élèves à *risque* avec les ressources disponibles. Comment solutionner ce problème? En utilisant, comme dans la pédagogie cognitiviste, une approche coopérative qui s'ingénie à trouver un intérêt commun à la rencontre de suivi individualisé. Le point suivant précise cette approche.

2- Le suivi personnalisé

À proprement parler, l'approche de suivi personnalisé n'est pas une démarche tutorale. C'est une démarche proche de la mesure adoptée par une fédération syndicale de professeurs pour réduire les coûts dus aux échecs, c'est-à-dire l'heure d'encadrement hebdomadaire. Le suivi personnalisé est une mesure d'aide ponctuelle s'inscrivant dans l'exercice quotidien des fonctions pédagogiques dévolues à un professeur, plus précisément dans le cadre de l'évaluation formative.

Par ailleurs, parmi les recherches menées dans les cégeps sur des mesures qui prennent la forme d'une approche tutorale, seule celle de C. Malouin (1988) a isolé cette dernière pour en évaluer les effets sur la réussite. Mais le petit nombre des élèves mis à contribution, onze, interdit d'en conclure quoi que ce soit de certain. Plusieurs cégeps, comme ceux de Rimouski (1989), Sainte-Foy (1991) ou Sherbrooke (1991), ont intégré le tutorat parmi un train d'autres mesures d'aide aux élèves *à risque*. Ils n'ont cependant pas cherché à évaluer isolément et en profondeur cette mesure. Comme la présente recherche veut contribuer à combler cette lacune en examinant l'apport d'une mesure proche du tutorat à la réussite des élèves *à risque*, il importe donc de prendre ici un certain temps pour décrire l'approche de suivi personnalisé adoptée pour mieux comprendre et apprécier les résultats de la recherche.

Après avoir décrit l'approche choisie pour suivre personnellement les élèves *à risque*, on exposera le processus adopté pour son expérimentation concrète.

2.1- L'approche choisie

On a pris un soin particulier à choisir l'approche de suivi personnalisé de manière à concilier les objectifs de la recherche avec ceux de l'intervention, les objectifs de la découverte scientifique avec ceux de l'action professionnelle. L'approche permet au professeur de rencontrer l'élève *à risque*, avec à-propos, dans le contexte des rôles exercés normalement par un professeur en classe; elle ne nuit pas à la collecte des données utiles pour infirmer ou confirmer les hypothèses de la recherche expérimentale; elle évite à cette dernière de produire, par des exigences méthodologiques déplacées, des effets indésirables, l'effet *Hawthorne* par exemple, qui peuvent attaquer la validité de la recherche ou la vérité de la rencontre. L'approche choisie permet aussi de ramasser des données utiles pour la résolution du problème posé par la résistance des élèves *à risque* à recourir à l'aide du professeur. Ces données contribuent à comprendre ce qui se passe dans une rencontre lorsque c'est le professeur qui la provoque et lorsque l'approche utilisée tend à établir un processus de coopération.

Qui plus est, de par sa nature même, le type de suivi personnalisé utilisé dans la recherche est conséquent avec la problématique des élèves *à risque* au collégial telle que décrite jusqu'ici. De façon plus spécifique, les professeurs adoptent l'approche de Yves St-Arnaud (1992, 1994 et 1995). Cette approche s'appuie, selon l'auteur, sur un humanisme existentiel et une vision épistémologique "personnaliste-systémique" de l'être humain, vision l'où on ne dissocie pas l'unité fonctionnelle individu/environnement. Ce modèle valorise l'utilisation des ressources personnelles de chacun pendant la rencontre et s'appuie sur l'ajustement constant des interventions en fonction des besoins et des perceptions que les deux personnes engagées ont d'elles-mêmes et de leur environnement au moment de leur rencontre. Même s'il est de la responsabilité du professionnel de l'initier de façon récurrente au fil de la rencontre, cet ajustement est inhérent à la structure de coopération qui s'établit entre les deux personnes participant à l'entrevue.

Tout acte professionnel responsable semble obéir, selon Y. St-Arnaud, aux lois suivantes.

"Tout praticien procède, implicitement ou explicitement, à une évaluation continue de son efficacité à partir d'un ensemble de critères plus ou moins définis."

"Tout praticien structure, implicitement ou explicitement, la relation qui s'établit entre son interlocuteur et lui-même."

"Tout praticien dispose d'un répertoire de procédés qui se développe avec l'expérience et qui constitue sa technique d'intervention."

"Tout praticien est le gestionnaire d'un processus d'intervention qui comporte des étapes dont l'agencement est réglementé."

"Tout praticien est un agent de changement qui utilise, implicitement ou explicitement, une théorie du changement."

"Tout praticien utilise un ensemble de normes et de valeurs" [...] (incluses dans un cadre d'analyse 1- de l'interlocuteur auprès duquel il exerce sa pratique; 2- de la situation à l'origine de l'intervention; et 3- du rapport existant entre la situation et l'interlocuteur).

Selon Y. St-Arnaud (1995), la coopération est essentielle à l'efficacité du type de rencontre visé ici car, l'expérimentation des praticiens a permis de vérifier " [...] une hypothèse très généralisée dans le domaine des sciences humaines, à savoir qu'il y a une corrélation très forte entre l'efficacité d'une pratique (*professionnelle*) et le degré de coopération qui s'établit entre les partenaires". La validation de cette hypothèse a permis de mieux préciser la nature de cette coopération en circonscrivant les situations où elle est possible et en définissant les conditions de son émergence. L'auteur résume la nature de la coopération et ses conditions d'émergence en un principe et cinq règles. Le tableau 1, tiré du volume de Y. St-Arnaud (1995), les illustre.

Tableau 1

Principe de l'autorégulation et règles de fonctionnement

Énoncés	Aide-mémoire
<p>Principe de l'autorégulation S'ADAPTER EN FONCTION DE L'EFFET PRODUIT J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie, soit ma stratégie, soit mon intention.</p>	<p><i>Savoir ce qu'on veut et vouloir ce qu'on peut.</i></p>
<p>Règle du partenariat CHERCHER ET NOMMER UN INTÉRÊT COMMUN Quelle que soit la structure de la relation au point de départ - structure de pression ou structure de service -, je crée un partenariat en cherchant avec mon interlocuteur un objectif vers lequel nos intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble.</p>	<p><i>Pourquoi se battre lorsqu'on peut être alliés?</i></p>
<p>Règle de l'alternance CHANGER SOUVENT DE CANAL DE COMMUNICATION J'utilise des canaux de communication spécifiques pour la réception, la facilitation, l'entretien et l'information; j'alterne systématiquement entre la fonction de facilitation et les autres fonctions.</p>	<p><i>Le plus court chemin n'est pas la droite.</i></p>
<p>Règle de la concertation GÉRER LE PROCESSUS DE COMMUNICATION Je prends le temps de préparer le terrain par une entrée où j'annonce mes intentions; puis je préviens ou supprime les obstacles en donnant de l'information sur le processus.</p>	<p><i>Rien ne sert de courir, il faut partir ensemble.</i></p>
<p>Règle de la non-ingérence RECONNAÎTRE SES LIMITES ET SUPPRIMER L'INGÉRENCE Lorsque je vise un changement, je reconnais les limites de mon pouvoir, puis j'utilise celui-ci sans interférer avec le pouvoir de mon interlocuteur; j'évite l'ingérence pour favoriser les choix personnels.</p>	<p><i>Prendre sa place, toute sa place et rien que sa place.</i></p>
<p>Règle de la responsabilisation RESPECTER ET SE FAIRE RESPECTER Je nous traite, mon interlocuteur et moi, comme des êtres uniques, capables de faire des choix personnels.</p>	<p><i>Chacun a le droit d'être ce qu'il est.</i></p>

L'utilisation du principe de l'autorégulation et des cinq règles comme guides dans l'interaction établit, à l'expérience, plus facilement le climat et le processus de coopération si nécessaires à l'efficacité des rencontres. L'interaction est jugée efficace, par rapport à la communication, pour reprendre les termes mêmes de Y. St-Arnaud (1995) "lorsque premièrement l'effet visé par l'acteur est produit et peut être observé dans le comportement verbal et non verbal de son interlocuteur et, deuxièmement, il ne se produit aucun effet secondaire indésirable, du point de vue de l'acteur".

La relation de coopération se définit par rapport à deux autres types de relations: une relation de pression et une relation de service. Dans un contexte d'enseignement, la structure de relation s'établit en fonction du contrôle que le professionnel tente d'exercer sur la motivation de l'élève et en fonction du degré de liberté de mouvement qu'il lui accorde dans l'apprentissage.

La structure de pression s'exerce lorsque l'éducateur accorde peu d'importance aux motivations de l'élève et peu de choix dans les mouvements propres à réaliser les apprentissages. L'élève est perçu et traité comme un exécutant qui doit suivre à la lettre les directives de l'éducateur. La structure de service survient lorsque l'éducateur exerce sa compétence pour répondre aux besoins de l'élève tels que ce dernier les exprime. C'est souvent ce qui arrive lorsqu'un élève demande une explication à un professeur en dehors de la classe. Dans la structure de coopération, l'éducateur et l'élève partagent le contrôle de l'interaction entre eux sur les besoins à satisfaire et la manière d'y arriver. Un ajustement est exercé tout au long de l'interaction à partir d'une évaluation des effets produits en comparaison avec les intentions de départ et les stratégies adoptées. Le professeur possède habituellement dans cette situation la responsabilité d'initier et d'entretenir le processus qui favorise la coopération.

2.2- Le processus adopté pour l'expérimentation du suivi personnalisé

Quatre professeurs se chargent en première session du suivi personnalisé d'un groupe d'élèves *à risque*. Les professeurs prennent l'initiative du plus grand nombre possible de contacts et de rencontres avec ces élèves en fonction des difficultés que ces derniers croisent dans l'évolution du cours de français ou de psychologie auxquels ils sont inscrits. Chaque rencontre ou contact a lieu dans un contexte normal; l'objet et le prétexte de l'invitation du professeur sont liés à ses fonctions en classe (fonctions de didactique, de facilitation, d'animation ou d'évaluation formative*).

Cette façon de procéder permet à chaque élève du groupe expérimental, qui accepte l'offre de rencontre, de recevoir une aide appropriée à ses besoins. Les élèves du groupe expérimental sont comparés à un groupe contrôle identique quant au nombre d'élèves, au programme, au sexe et à la répartition des cotes finales du secondaire. Le professeur ne prend jamais l'initiative du contact ou de la rencontre avec les élèves du groupe contrôle. Chaque professeur a un groupe expérimental et un groupe contrôle répartis dans l'ensemble de ses groupes-classes.

Les enseignants appelés à jouer un rôle de ressource au suivi personnalisé auprès des élèves *à risque* reçoivent une formation spécifique les habilitant à développer des attitudes et des stratégies d'intervention qui facilitent la prise de contact et le déroulement des rencontres en fonction d'un processus où l'on tente d'établir une relation de coopération. Un séminaire de quatre jours, à la fin de mai et au début de juin 1994, consolide l'appropriation théorique et pratique de l'approche de suivi personnalisé et réduit les écarts de perception à son propos entre les professeurs responsables du suivi; c'est aussi l'occasion pour eux de s'approprier le protocole des rencontres de suivi personnalisé des élèves. De courtes rencontres périodiques de suivi avec les professeurs se tiennent à l'automne 1994 pour répondre aux besoins de support théorique et pratique quant au processus de l'entrevue ou à l'enregistrement des observations sur le formulaire des rapports de rencontres.

* Pour une information plus substantielle sur la nature de ces fonctions spécifiques à la profession enseignante, nous suggérons de consulter le document pédagogique de Guy Archambault sur l'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages (1996).

Le nombre de contacts et de rencontres est fonction des besoins réels de l'élève tels que perçus par lui et le professeur. Cependant, chaque professeur tente de contacter et de rencontrer chacun des élèves du groupe expérimental au moins trois fois pendant la session d'automne. Un premier contact d'accueil et de mise en confiance doit prendre place à la rentrée au mois d'août. Un deuxième contact, vers la fin de septembre, permet d'inviter formellement l'élève à rencontrer le professeur pour échanger sur les résultats d'un premier examen et sur ceux du test *Résultats Plus* (administré au moment de la communication en classe des résultats de l'examen). Le troisième moment est la rencontre d'échange sur les résultats de l'examen et du test *Résultats Plus*, si l'élève a répondu à l'offre de rencontre. Les autres contacts et rencontres dépendent du cheminement scolaire de chacun des élèves en octobre et novembre 1994. Mais à chaque fois, le professeur ne se contente pas de manifester sa disponibilité; il fait une offre concrète d'intervention immédiate sur un thème précis ou de rencontre ultérieure en proposant de fixer une heure, une date et un lieu de rencontre. Il laisse aussi entendre explicitement, en même temps, que l'élève peut accepter ou refuser l'offre faite.

En résumé, l'approche de suivi adoptée place l'intervention dans un contexte de recherche (expérimentale et pragmatique), tout en évitant l'effet *Hawthorne*, car elle normalise les rencontres en les situant dans le cadre d'exercice des fonctions professionnelles d'un éducateur. Elle vise essentiellement à répondre aux besoins des élèves *à risque* dans leur transition du secondaire au collégial, en favorisant l'interaction entre eux et le milieu enseignant et en respectant l'autonomie et la liberté des élèves *à risque*. Elle s'appuie non pas sur un rapport autoritaire de pression, mais sur un rapport interpersonnel de coopération entre les deux partenaires.

Même en respectant la "réalité scolaire", l'approche tend à rencontrer les objectifs de la recherche: étudier l'impact sur la réussite scolaire d'un suivi personnalisé en fonction de la variable "initiative de la rencontre" (variable introduite pour contrer la forte réticence de l'élève *à risque* à utiliser l'aide disponible) et analyser l'utilisation des rencontres de suivi par les élèves *à risque* (motifs d'utilisation ou non, satisfaction ou insatisfaction, utilité, thèmes abordés, exercice de la fonction d'aidant, décrochage).

Chapitre trois

La méthodologie

Le présent chapitre comporte sept sections. Il décrit: 1- l'approche utilisée; 2- les hypothèses en jeu dans l'expérimentation; 3- les variables impliquées dans les hypothèses; 4- la constitution des groupes expérimental et contrôle; 5- les instruments de la collecte de données; 6- la démarche de collecte, de saisie et d'analyse des données; et 7- les grandes étapes de la recherche.

1- L'approche méthodologique utilisée

La présente recherche est expérimentale: l'exploration des résultats de recherches antérieures sur les élèves à *risque* et sur des mesures susceptibles de les aider amène la formulation d'hypothèses à vérifier. La recherche décrit les relations significatives établies entre les variables impliquées dans les hypothèses et, à partir d'autres considérations, émet des pistes explicatives sur les résultats obtenus. En vérifiant jusqu'à quel point le *locus* de l'initiative des rencontres de suivi personnalisé a un impact sur la réussite scolaire des élèves à *risque*, la recherche vise à contribuer à la découverte d'éléments d'un système d'aide approprié.

Elle est aussi pragmatique: elle tend à trouver une solution au problème paradoxal des élèves à *risque* (besoin d'être aidé *vs* refus d'être identifié comme ayant besoin d'aide). La recherche tente de vérifier le bien-fondé de l'utilisation d'une approche coopérative de suivi personnalisé en la plaçant dans un contexte praxéologique: on cherche, d'une part, à optimiser l'intervention de suivi personnalisé par l'énoncé de règles de conduite facilitant la résolution des problèmes survenant pendant les rencontres et, d'autre part, à vérifier la validité de la démarche de suivi et à la qualifier à partir des accords de perception entre les utilisateurs de l'approche. Dans une approche pragmatique, le vécu de la situation problématique précède la perception que s'en fait celui qui la vit, et sa perception de la situation précède ce qu'il en dit. Il y a double transformation et double construit. Le vécu devient conscient, d'abord irréfléchi puis réfléchi: cette conscience donne naissance à des émotions et ensuite à une reconstruction symbolique qui inclut des rapports plus distanciés entre le sujet et l'expérience. La traduction de ces construits intérieurs à des tierces personnes transforme aussi ce vécu en un construit langagier, oral ou écrit, qui tient compte des rapports d'altérité acceptés et acceptables dans le milieu tels que perçus par celui qui vit la situation problématique. Dans un tel contexte, la construction d'un savoir stratégique et praxéologique s'appuie sur les perceptions réfléchies des acteurs vivant la situation problématique, à propos de ce qui fait problème et de ce qui contribue à le résoudre dans l'expérimentation d'une solution.

La présente recherche vise la production de savoirs descriptifs et stratégiques. Elle utilise des méthodes et des techniques de collecte et de traitement de données appropriées à l'obtention de ces deux résultats. Le tableau 2 illustre, de façon simplifiée, les approches, instruments et démarches en fonction des savoirs recherchés.

Tableau 2

Les instruments et l'approche méthodologique de la recherche

Approche	Instruments	Démarche	Savoir produit
<p>expérimentale</p> <p>(données métriques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - test <i>TRAC</i> complété par les élèves alors qu'ils étaient encore au secondaire en mars 1994 - test <i>TRAC</i> complété par les nouveaux élèves au début de leur deuxième session - test <i>Résultats Plus</i> complété par les élèves des groupes expérimental et contrôle à la fin de septembre 1994 - résultats scolaires de l'automne 1994, de l'hiver et de l'automne 1995 - questionnaire psychosociologique complété par les nouveaux élèves au début de leur deuxième session - rapports des rencontres de suivi personnalisé 	<p>vérificatoire</p>	<p>Description et discussion des résultats obtenus en regard des hypothèses</p>
<p>pragmatique</p> <p>(données perceptuelles)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rapports des rencontres de suivi personnalisé - rapports d'entrevues d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> . avec les quatre professeurs responsables du suivi . avec des élèves du groupe expérimental . avec des "décrocheurs" - test <i>Résultats Plus</i> complété par les élèves à la fin de septembre 1994 	<p>analytique</p>	<p>Stratégie qui se dégage de la pratique réfléchie des professeurs</p>

2- Les variables en jeu dans les hypothèses

2.1- La variable indépendante

La véritable variable indépendante est le suivi personnalisé assumé par le professeur. On veut vérifier l'impact d'un suivi personnalisé sur la réussite scolaire d'élèves à *risque* dans leur transition du secondaire au collégial lorsque le professeur prend l'initiative de les rencontrer. Pour y arriver, on constitue deux groupes équivalents d'élèves à *risque* en provenance du secondaire.

A- Un groupe expérimental de 76 élèves: chaque professeur tente de rencontrer aussi souvent que nécessaire chaque élève (mais au moins 3 fois) dans la session d'automne 1994 selon une approche identique à partir de situations scolaires réelles.

B- Un groupe contrôle identique auprès de qui chaque professeur s'abstient d'initier des rencontres, tout en restant disponible à recevoir les élèves dans une approche identique à celle du groupe expérimental.

La seule différence majeure porte sur l'initiative de la rencontre; dans un cas (contrôle), c'est l'élève qui la possède exclusivement, dans l'autre cas (expérimental), le professeur intervient de façon systématique auprès de l'élève.

2.2- Les variables de contrôle

Les variables suivantes aident à vérifier l'équivalence du nombre et des caractéristiques des élèves *à risque* dans les groupes expérimental et contrôle: A- les programmes préuniversitaires vs les programmes techniques; B- la cote finale du secondaire; C- le sexe; D- le professeur responsable du suivi; E- la discipline enseignée; F- les résultats du test TRAC passé en mars 1994.

L'équivalence concerne la distribution proportionnée des élèves dans chacun des deux groupes en fonction de chacune des six variables. Le hasard détermine lequel des deux groupes est "expérimental" et lequel est "contrôle".

2.3- Les variables dépendantes

On s'attend à ce que l'expérimentation conduise à des résultats différents entre les deux groupes quant aux facteurs suivants:

A- réussite scolaire (abandons, taux de réussite des cours et moyenne générale pour l'ensemble des cours);
B- perception d'eux-mêmes (anxiété, comportements scolaires, croyances scolaires).

Si les résultats scolaires sont des données évidentes, les données liées à l'évolution de la perception que les élèves se font à propos de leurs compétences le sont peut-être moins. Le choix d'inclure des variables perceptuelles relativement à des compétences liées à la réussite scolaire tient à l'argumentation développée dans le cadre des recherches menées ces dernières années au cégep de Sainte-Foy. Selon ces rapports de recherches, même si le nouvel élève a une perception négative de lui-même, lorsqu'il a un support et un encadrement adéquats à son entrée au collège, il a de bonnes chances de réévaluer assez rapidement la perception qu'il se fait de ses compétences. L'intégration des variables du test TRAC (anxiété, comportements scolaires, croyances scolaires) trouve là sa justification en tenant compte, par ailleurs, du fait que ce sont des facteurs sur lesquels les élèves peuvent avoir une certaine prise.

2.4- Les variables intervenantes

On analyse les différences statistiquement significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, de manière à identifier jusqu'à quel point chaque variable intervenante affecte l'impact de la variable indépendante sur les variables dépendantes. Les variables intervenantes en cause sont les suivantes: A- le professeur responsable du suivi; B- la discipline enseignée; C- la cote finale du secondaire; D- le programme; E- le sexe; F- le travail rémunéré.

L'introduction de la variable *travail rémunéré* vient de l'importance que lui accordent Terrill et Ducharme (1994) pour expliquer la variance de la moyenne des notes obtenues par les élèves en première session au cégep. La figure 1, inspirée de François Lasnier (1992), illustre et regroupe l'ensemble des variables en jeu dans la démarche vérificatoire impliquée par la formulation des six hypothèses.

3- Les hypothèses

La participation de la présente recherche à l'étude collective entreprise au Québec sur la nature de l'élève à *risque* et sur les mesures pour l'aider a amené à formuler les deux objectifs généraux dans le premier chapitre. L'étude de l'impact d'un suivi personnalisé sur les élèves à *risque* a conduit à y ajouter cinq objectifs spécifiques: trois à visée pragmatique et deux à visée expérimentale. Au plan expérimental, il y a avantage à mesurer l'impact et à énoncer des hypothèses. Ces dernières sont de type explicatif (*post facto*). Une première série d'hypothèses a trait à l'impact du suivi personnalisé sur la réussite scolaire, une deuxième se rapporte à l'évolution des perceptions des élèves à propos de comportements, d'attitudes et de stratégies susceptibles de favoriser la réussite scolaire.

La seule variable intervenante utilisée dans les analyses statistiques est celle du travail rémunéré. En voici la raison. Dans une étude inédite, R. Aubé (1992), un des deux auteurs de la présente recherche note des différences importantes quant à la proportion des élèves du cégep ayant un travail rémunéré et la proportion observée ailleurs par M. Vigneault (1991). Cette différence pique la curiosité des deux auteurs. Cette variable sera traitée comme une variable dichotomique (avec ou sans travail rémunéré) lors de la vérification des hypothèses. Le nombre insuffisant de sujets oblige à la traiter ainsi. Quatre catégories sont cependant utilisées dans les analyses exploratoires (0, 1 à 9, 10 à 15 et 15 heures et plus de travail rémunéré par semaine).

Par ailleurs, la disproportion du nombre d'élèves mis à contribution dans les variables *groupe*, *programme* et *professeur* explique leur rejet. Les variables *sexe* et *cote finale du secondaire* ne sont pas retenues non plus pour les analyses statistiques compte tenu des études antérieures à leur sujet; la redondance des résultats semble prévisible. Enfin, une analyse statistique exploratoire du taux de réussite des cours et des moyennes générales des élèves avec la variable *discipline enseignée* montre une différence significative dans les moyennes obtenues par les groupes expérimental et contrôle à l'automne 1994: 63,31 pour la psychologie et 67,45 pour le français (MANOVA avec lambda de Wilks = 0,912 où $p = 0,0025$ et ANOVA où $p = 0,0069$). Mais comme cette différence ne se répercute pas entre les groupes expérimental et contrôle et ne se reproduit pas aux sessions suivantes, on ne retient pas la variable *discipline enseignée* pour les analyses statistiques liées aux hypothèses. Toutes ces variables seront cependant utilisées pour des analyses exploratoires lorsqu'il s'agira d'expliquer les résultats obtenus.

3.1- Première série d'hypothèses

La réussite scolaire

La réussite scolaire se définit à l'aide de deux variables: le taux de réussite des cours (nombre de cours réussis sur nombre de cours suivis) et la moyenne générale obtenue pour l'ensemble des cours d'une session en excluant les cours d'éducation physique. On exclut des calculs statistiques tous les élèves qui ont une moyenne générale inférieure ou égale à 30; l'analyse de leur cas (leur absence quasi généralisée de tous leurs cours en première session) autorise à les considérer comme des élèves qui ont abandonné le cégep.

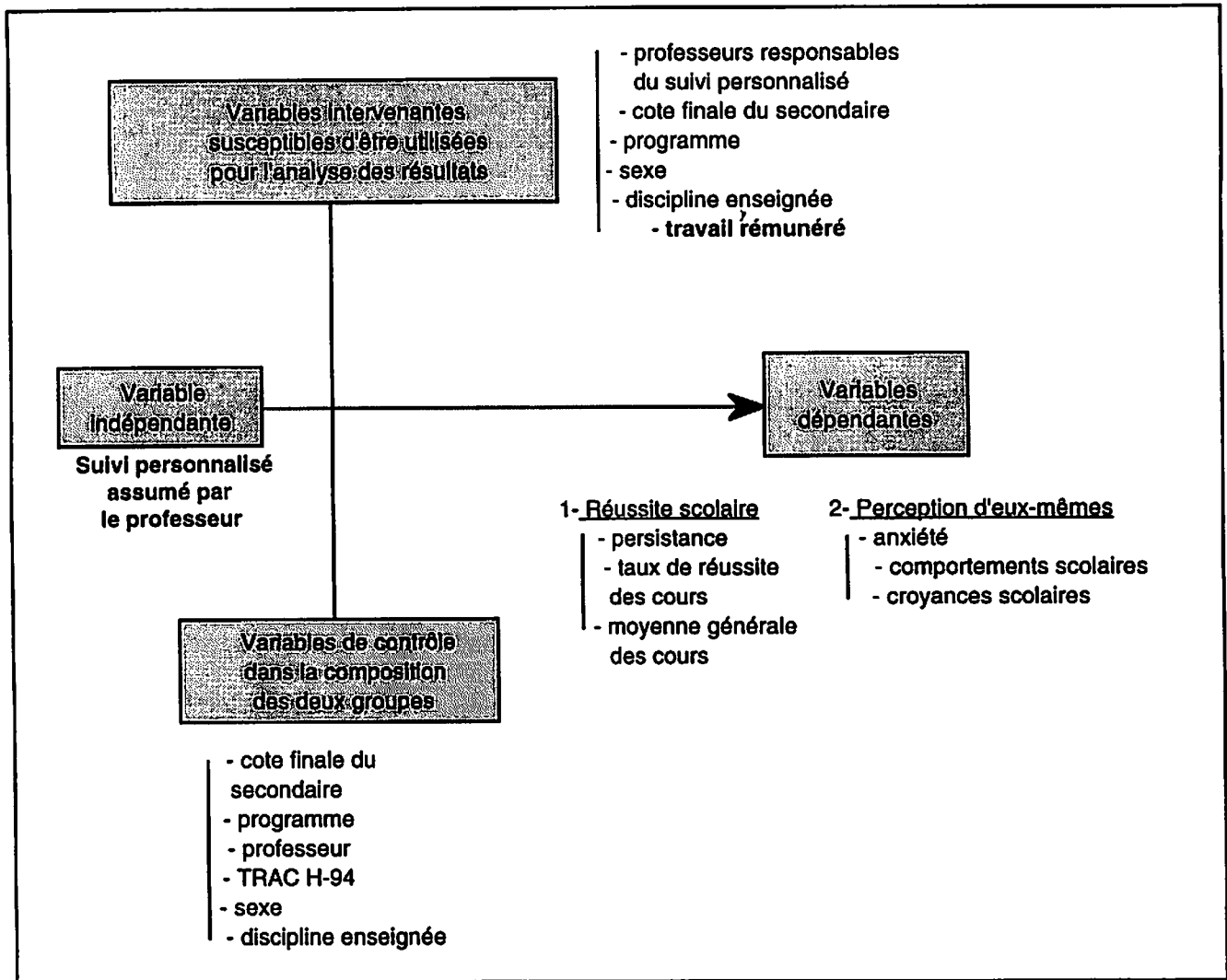


Figure 1

Variables en jeu dans les six hypothèses émises

Compte tenu de la variable intervenante retenue pour les analyses statistiques, voici les hypothèses que l'expérimentation tente de vérifier.

Hypothèse 1

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure réussite scolaire que ceux du groupe contrôle à l'automne 1994, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Hypothèse 2

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure réussite scolaire que ceux du groupe contrôle à l'hiver 1995, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Hypothèse 3

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure réussite scolaire que ceux du groupe contrôle à l'automne 1995, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Hypothèse 4

La réussite scolaire (tant sur la moyenne générale que sur le taux de réussite des cours) sera différente pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans les trois temps de mesure, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

3.2- Deuxième série d'hypothèses

L'évolution des perceptions sur les trois échelles regroupées du test TRAC

(anxiété, comportements scolaires, croyances scolaires)

Les neuf échelles originelles (6 positives et trois négatives) du test TRAC sont les suivantes: préparation aux examens (PE+), recours à l'aide des professeurs (RP+), priorité accordée aux études (PAE+), croyance que de bonnes méthodes d'étude facilitent la réussite (CM+), qualité de l'attention en classe (QA+), entraide entre élèves (E+), anticipation de l'échec (AE-), réaction d'anxiété notamment face aux examens (RA-), croyance que si l'on est doué il est facile de réussir et que cette facilité suffit à la réussite (CF-). Simon Larose et Roland Roy (1994) ont regroupé les neuf échelles du test TRAC en trois nouvelles échelles: l'anxiété avec 27 items (RA et AE), les comportements scolaires avec 25 items (QA, PE, RP, E et PAE) et les croyances scolaires avec 8 items (CM et CF). Des analyses factorielles ont justifié ces regroupements. Les deux hypothèses suivantes (et tout le texte par la suite) renvoient à ces trois échelles regroupées.

Hypothèse A

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure perception que ceux du groupe contrôle sur chacune des trois échelles du test TRAC passé en janvier 1995 (anxiété, comportements et croyances scolaires), peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Hypothèse B

Les perceptions sur les trois échelles du test TRAC (anxiété, comportements et croyances scolaires) seront différentes pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans les deux temps de mesure, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

4- La constitution des groupes expérimental et contrôle

Est habituellement considéré à *risque* l'élève qui a une cote de 74 ou moins. Cependant, les limites de la population au collège Beauce-Appalaches obligent à un raccourci: quelques élèves, à nombre égal dans le groupe expérimental et le groupe contrôle, ont une cote entre 75 et 81. Le *risque* dépend donc ici de la comparaison avec les élèves qui ont 82 et plus de cote finale. Les 469 élèves admis au 20 juin 1994 et qui ont complété le test TRAC en mars 1994 constituent le bassin d'où sont tirés les groupes expérimental et contrôle. L'étude de leurs caractéristiques préfigure la possibilité de constituer des groupes expérimental et contrôle équivalents, avec des nombres suffisants pour assurer des études statistiques intéressantes du début à la fin de l'expérimentation sur un nombre important de variables.

La sélection du groupe contrôle et du groupe expérimental s'est faite au hasard en mai 1994 à l'aide d'une table de nombres aléatoires parmi tous les élèves inscrits au premier et deuxième tours d'admission au cégep Beauce-Appalaches et qui avaient passé le test TRAC à l'hiver 1994 dans une des sept écoles secondaires de la région. Les autres variables contrôlées ont été la cote finale du secondaire (inférieure ou égale à 81) et le programme d'études (sciences humaines, arts et lettres, techniques administratives et techniques de l'informatique). Pour diminuer le facteur "personnalité du professeur", chaque professeur a des élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental dans ses classes. La discipline enseignée est la psychologie en sciences humaines et le français dans les programmes techniques (techniques administratives et techniques de l'informatique) et dans le programme arts et lettres. On vérifie *a posteriori* la proportion entre gars et filles pour chaque programme. Les diverses contraintes impliquées dans la confection des horaires et dans la répartition des élèves entre les groupes-classes empêchent d'obtenir des groupes absolument égaux sous tous rapports pour chacun des professeurs. Mais une étude se fondant sur les faits constate que les écarts pour chacune des variables de contrôle en jeu dans la répartition des élèves à chaque professeur sont minimales. L'examen des données suivantes amène à conclure à l'équivalence des groupes expérimental et contrôle.

4.1- La cote finale du secondaire

On remarque tout d'abord que 253 des 469 élèves ont une cote finale du secondaire (CF) égale ou inférieure à 81. Parmi eux, 181 ont été admis dans les programmes retenus pour l'expérimentation, sciences humaines (87), arts et lettres (18), techniques administratives (36) et techniques de l'informatique (24). La proportion des élèves avec une CF égale ou inférieure à 81 est à peu près équivalente lorsqu'on compare entre eux chacun des deux programmes de techniques ou chacun des deux programmes préuniversitaires. L'écart est cependant assez grand entre ces deux types de programmes. Le tableau 3 résume ces données.

Tableau 3

Proportions d'élèves admis en collège I ayant une CF égale ou inférieure à 81 dans chaque programme visé par la recherche

Programmes ---->	Techniques		Préuniversitaires	
	administratives	informatique	sciences humaines	arts et lettres
CF égale ou inférieure à 81	69,2 % (n = 36)	77,4 % (n = 24)	52,4 % (n = 87)	51,4% (n = 18)
CF supérieure à 81	30,8 % (n = 16)	22,6 % (n = 7)	47,6 % (n = 79)	48,6 % (n = 17)

L'analyse de la CF des 284 élèves admis aux quatre programmes concernés et qui ont complété le test TRAC en mars 1994 relève une différence entre les gars (n = 108) et les filles (n = 176), peu importe le type de programme. La moyenne de la CF des filles (80,1) semble assez nettement supérieure à celle des gars (75,9). Une analyse de variance confirme que cette différence est statistiquement significative. Ce constat est similaire à celui fait dans d'autres recherches sur le sujet au Québec, comme celles de R. Ducharme et Terrill (1994) et de S. Larose et R. Roy (1993 et 1994). Une analyse de variance de la cote finale en fonction du groupe expérimental et du groupe contrôle a permis de constater leur équivalence sous ce rapport. Le tableau 4 rend compte du phénomène.

Tableau 4

Moyennes des CF selon le sexe et le programme

Programmes ---->	Techniques		Préuniversitaires	
	filles	gars	filles	gars
moyenne de la CF	78,4 (n = 39)	75,4 (n = 44)	80,6 (n = 137)	76,3 (n = 64)

Les analyses de variance faites en fonction du secteur d'enseignement (préuniversitaire ou technique), de la discipline enseignée (français ou psychologie) ou des élèves les plus à *risque* selon les échelles du test TRAC (5 % extrême) nous révèlent aussi l'équivalence des deux groupes. Lorsqu'on tient compte du sexe dans l'analyse de variance des cotes finales des deux groupes, on observe une interaction significative ($p = 0,04$). Une analyse de contraste met en lumière que les filles du groupe contrôle semblent avoir une cote finale significativement plus élevée que celles du groupe expérimental.

4.2- Les données du test TRAC de mars 1994

Les normes établies par Roy et Larose au cégep de Sainte-Foy pour définir les élèves à *risque* à partir du test TRAC sont rencontrées par les résultats des élèves du cégep Beauce-Appalaches au test complété en mars 1994. Lorsqu'on compare les seuils des quartiles délimitant les élèves à *risque*, il n'y a en effet pas d'écart significatif entre les élèves des deux cégeps pour le dernier quartile de chacune des six échelles positives, et pour le premier quartile des trois échelles négatives du questionnaire. Le tableau 5 illustre ces données.

Tableau 5

Seuils du premier ou dernier quartiles de chacune des neuf échelles du test TRAC administré en mars 1994 aux élèves des programmes visés par la recherche

Échelles —>	PE +	RP +	PAE +	CM +	QA +	E +	AE -	RA -	CF -
284 élèves des 4 programmes visés par la recherche	26	21	18	22	26	20	21	69	19
1979 élèves du cégep de Sainte-Foy	24	21	17	21	25	18	22	70	19

Une analyse des élèves les plus à *risque* de chaque programme (le 5 % extrême) ne révèle cependant aucune anomalie, car, pour chacune des échelles du test TRAC, la proportion d'individus se situant aux positions extrêmes est relativement petite et n'exerce pas d'influence indue sur la proportion d'élèves se situant dans le dernier ou le premier quartiles. Des analyses de variance (ANOVA) permettent de constater que les groupes expérimental et contrôle ont des résultats semblables sur les trois échelles regroupées du test TRAC (anxiété, comportements et croyances scolaires).

5- Les instruments de la collecte de données

La collecte des données s'effectue à des moments et dans des contextes différents à l'aide d'une banque et de sept instruments: les listes de résultats scolaires, le test TRAC, le test *Résultats Plus*, un questionnaire psychosociologique, les rapports des rencontres de suivi personnalisé et trois rapports d'entrevues d'évaluation de l'expérience.

5.1- Les listes de résultats scolaires

Les indices de rendement scolaire, obtenus à partir des données officielles du collège, sont: la cote finale du secondaire, en mai 1994; le taux de réussite des cours, la moyenne générale et la persistance en janvier 1995, septembre 1995 et janvier 1996.

5.2- Le test TRAC

Ce test conjugué avec la cote finale du secondaire dépiste les élèves à *risque* de manière à pouvoir constituer les groupes expérimental et contrôle. Il constitue aussi un instrument de mesure pour vérifier les hypothèses émises. Le test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC) est une mesure d'acquis personnels liés à l'apprentissage scolaire. On choisit ce test parce que les facteurs qui le composent sont associés au rendement scolaire au collégial. Le test TRAC, composé de 60 items, est un rapport d'autoévaluation mesurant trois dimensions liées aux acquis d'apprentissage de l'élève: l'anxiété, les comportements scolaires et les croyances scolaires.

Neuf facteurs reposant sur un cadre théorique sociocognitif (Bandura, A., 1986) sont mesurés par l'instrument: l'anticipation de l'échec, l'anxiété aux examens, la qualité d'attention, la préparation aux examens, l'entraide, le recours à l'aide du professeur, la croyance aux bonnes méthodes de travail, la croyance à la facilité et la priorité aux études collégiales. Ce questionnaire est validé en 1989 au cégep de Sainte-Foy pour une population d'élèves qui débutent leurs études collégiales. Il présente une structure factorielle claire et les coefficients de consistance interne varient de 0,63 à 0,95. La majorité des sous-échelles sont en corrélation avec le rendement scolaire de l'élève obtenu au premier semestre, de même qu'avec la moyenne pondérée au secondaire.

5.3- Le test Résultats Plus

Ce test de 65 items dépiste qui est véritablement à *risque* à un moment donné précis (le premier examen de la première session) parmi les élèves du groupe expérimental. Il facilite aussi la démarche pragmatique des professeurs en leur fournissant un médium et une occasion naturelle d'intervenir auprès d'eux. Il recueille enfin des données utiles pour apprécier les résultats de la recherche tant sur le plan expérimental que pragmatique. Le test *Résultats Plus* est à l'origine un instrument d'aide à l'apprentissage d'inspiration cognitiviste. Questionnaire diagnostique basé sur la perception de l'élève à propos de ses résultats à un examen passé dans le cadre régulier d'un cours, il porte sur des variables susceptibles d'entraver la démarche d'apprentissage. Il cerne la nature des difficultés éprouvées par l'élève dans une discipline.

Une validation de l'instrument est réalisée auprès de 275 élèves de sciences de la nature et de sciences humaines du Collège de la région de l'Amiante en 1992. Les conclusions des analyses de fidélité et de validité apparaissent assez fiables pour les fins principales auxquelles la présente recherche destine l'utilisation de cet instrument, un support médiatique naturel à une rencontre de suivi personnalisé et un instrument de collecte de données descriptives. L'étude exploratoire et le processus de validation montrent que l'analyse conjointe professeur-élève des résultats du test et de l'examen conduit à des pistes d'action assez précises, à l'intérieur d'un temps équivalant à celui qu'accorde habituellement un professeur à un élève dans une rencontre hors de la classe.

5.4- Le questionnaire psychosociologique

Les professeurs de français soumettent en janvier 1995 (en même temps que le test TRAC), selon un protocole commun, tous les élèves de collège I, à un questionnaire psychosociologique composé de 22 items (en annexe avec son protocole de validation). Les deux chercheurs ont préalablement testé et validé ce questionnaire auprès de deux groupes d'élèves. Il recueille des données factuelles (résidence, programme, sexe, travail rémunéré, etc.) et perceptuelles (motivation aux études et choix de carrière) auprès de l'ensemble des élèves de deuxième session.

5.5- Les rapports des rencontres de suivi personnalisé

Les rapports écrits des rencontres cueillent des données qui déterminent si l'entrevue s'est réalisée selon un mode coopératif et si elle a bénéficié d'une efficacité intrinsèque. Ces données apportent aussi des informations utiles sur les thèmes abordés pendant les rencontres et sur les caractéristiques des élèves qui ont, en termes de nombre ou de durée, plus et moins utilisé ces rencontres. La formule du rapport de rencontre (en annexe au rapport) a été validée par Yves St-Arnaud, les chercheurs et les quatre professeurs responsables du suivi, de manière à assurer une compréhension uniforme entre les professeurs et les chercheurs de chacun de ses items.

5.6- Les rapports d'entrevues d'évaluation de l'expérience

On mène trois types d'entrevues d'évaluation: un premier auprès d'élèves *à risque* ayant participé à des rencontres de suivi personnalisé, un deuxième auprès des quatre professeurs responsables du suivi personnalisé et le troisième auprès de décrocheurs.

5.6.1- Les entrevues menées par les quatre professeurs cueillent, auprès des élèves *à risque* du groupe expérimental, des données sur les motifs d'utilisation et de non-utilisation de la ressource, sur leur perception de l'utilité d'une telle mesure et sur la nature de leur satisfaction face aux rencontres de suivi personnalisé. Ces entrevues donnent l'occasion aux professeurs de construire leur perception sur l'utilité des rencontres qu'ils ont menées à l'automne 1994 et sur les conditions qui contribuent ou nuisent à leur efficacité. Les deux chercheurs, les quatre professeurs responsables du suivi personnalisé, madame Hélène Fortin, conseillère en orientation au cégep Beauce-Appalaches et madame Louise Patoine, docteure en sciences de l'éducation, adjointe à la direction générale à la Télé-Université ont validé le protocole d'entrevue (joint en annexe), de manière à s'assurer que les questions posées facilitent l'expression de réponses spontanées et naturelles sur les thèmes abordés en entrevue.

5.6.2- Les entrevues auprès des quatre professeurs récoltent du matériel sur l'utilité des rencontres et sur les conditions d'exercice de la fonction d'aidant auprès des élèves *à risque*. Une rencontre de groupe avec les quatre professeurs valide la synthèse des propos tenus lors des entrevues individuelles. Le protocole d'entrevue individuelle (joint en annexe) est validé par les deux chercheurs et par mesdames Hélène Fortin et Louise Patoine pour s'assurer de la pertinence des questions.

5.6.3- Les entrevues avec les décrocheurs permettent de recueillir les motifs qui ont mené des élèves au décrochage au cours de l'automne 1994. Cette compréhension est utile pour guider la pratique des professeurs dans les rencontres de suivi personnalisé face à des élèves susceptibles d'abandonner les études collégiales. Les deux chercheurs et mesdames Hélène Fortin et Louise Patoine ont validé le protocole d'entrevue des décrocheurs (joint en annexe), de manière à s'assurer que les questions posées facilitent l'expression de réponses spontanées et naturelles sur les thèmes abordés en entrevue.

6- La démarche de collecte, de saisie et d'analyse des données

6.1- La collecte

6.1.1- Les instruments de l'approche expérimentale

Le test *TRAC* est administré en mars 1994 à 980 élèves de secondaire V dans sept des huit écoles secondaires les plus proches du cégep à l'occasion d'un cours "Choix de carrière" par les professeurs responsables de ce cours. Chaque professeur a reçu au préalable une formation individuelle selon un protocole commun joint en annexe. L'administration du test est une activité éducative qui fait partie intégrante du cours; elle est une occasion offerte aux élèves de découvrir des facteurs qui favorisent la réussite au collégial et d'y réfléchir.

Elle est aussi une occasion pour eux de connaître la perception qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à ces facteurs puisque les résultats leur sont communiqués sous pli confidentiel. Cette manière d'introduire le test *TRAC* dans le cours normal d'une activité éducative au secondaire respecte la démarche pragmatique adoptée pour recueillir des données et évite l'effet *Hawthorne*. Le test *TRAC* est aussi soumis en janvier 1995 aux 600 élèves de collège I (dont 408 qui l'avaient complété en mars 1994) par des professeurs de français, selon un protocole commun semblable à celui des professeurs du secondaire.

Le test *Résultats Plus* est administré, à l'occasion de la remise des notes du premier examen, par les quatre professeurs responsables du suivi à tous leurs élèves de collège I, entre le 20 septembre et le 5 octobre 1994, et selon un protocole commun à tous.

Les professeurs de français font passer, selon un protocole commun, à tous les élèves de collège I, le questionnaire psychosociologique en même temps que le test *TRAC*, en janvier 1995. Les entrevues avec les décrocheurs se déroulent en février 1995.

6.1.2- Les instruments de l'approche pragmatique

Les 283 rencontres de suivi personnalisé se réalisent par les quatre professeurs à l'automne 1994 auprès de 71 des 76 élèves du groupe expérimental. Un rapport type selon le modèle en annexe est complété après chaque rencontre de suivi personnalisé, qu'elle soit initiée par l'élève ou le professeur à l'automne 1994.

Les entrevues d'évaluation des rencontres de suivi sont menées par les quatre professeurs en situation de face à face auprès de 29 élèves à *risque* du groupe expérimental en janvier et février 1995. Celles menées auprès des quatre professeurs, enregistrées avec leur accord dans un contexte de face à face, se situent en mars et avril.

Un des professeurs responsables du suivi personnalisé a invité à le rencontrer en février 1995, parmi les élèves à *risque* ayant complété le questionnaire *TRAC* en mars 1994, tous ceux qui avaient abandonné le cégep à l'automne 1994 ($n = 28$). Onze d'entre eux ont accepté de le rencontrer. Sept entrevues sont enregistrées, avec l'accord des élèves, dans un contexte de face à face.

6.2- La saisie

Une vérification minutieuse (un dossier sur cinq) après chacune des saisies de données permet d'affirmer que ces dernières sont fiables. Cette fiabilité est en outre assurée par des analyses exploratoires sur les données des tests *TRAC* et *Résultats Plus* par l'analyse des cas extrêmes (sept pour l'ensemble des réponses sur les trois échelles du test *TRAC* de mars 1994 et janvier 1995) et des répondants déviants (un seul pour l'ensemble des réponses sur les trois échelles du test *TRAC* de mars 1994 et janvier 1995); les réponses de ces derniers ont été éliminées dans les calculs statistiques. Aucune réponse n'ayant pas de sens n'a été détectée (ex. :trouver une réponse cotée à "9" alors que le choix offert va de "1" à "7").

6.3- L'analyse

Le plan d'analyse des résultats de l'expérimentation implique l'étude de statistiques compilées concernant les diverses variables en jeu dans la recherche. Pour les hypothèses 4 et B, des analyses de variance univariées à mesures répétées (3 temps de mesure pour les résultats scolaires et 2 temps de mesure pour les perceptions), avec un protocole de type factoriel (groupes et temps), sont utilisées pour vérifier l'évolution des résultats et les changements de perception depuis l'admission au cégep. Pour les hypothèses 1, 2, 3 et A, des analyses multivariées de la variance sont effectuées sur la réussite scolaire (moyenne générale et taux de réussite des cours) de même que sur les perceptions (anxiété, comportements et croyances scolaires en janvier 1995). Lorsque ces analyses sont significatives, des analyses univariées suivent pour vérifier quelle variable est en jeu dans le changement. On trouve en annexe le plan d'analyses statistiques.

L'examen des perceptions des professeurs en regard de leurs pratiques réfléchies apporte des données essentielles pour apprécier la stratégie utilisée dans le suivi personnalisé auprès des élèves à *risque*. Des analyses de contenu sur les rapports des rencontres de suivi et sur les rapports d'entrevues d'évaluation menées auprès de 11 "décrocheurs" et de 29 élèves du groupe expérimental complètent et contextualisent cette appréciation.

7- La chronologie des principales étapes de la recherche

Alors que la dimension expérimentale de la recherche s'articule autour de cinq grands moments, la dimension pragmatique en traverse sept.

7.1- Dimension expérimentale

A- Dépistage à l'aide du test *TRAC* et des cotes finales du secondaire des élèves à *risque* et composition des groupes expérimental et contrôle;

B- Dépistage à l'aide du test *Résultats Plus* des élèves vraiment à *risque*;

C- Interventions de suivi personnalisé assumées par le professeur;

D- Collecte de données complémentaires à l'aide du test *TRAC* et d'un autre questionnaire;

E- Mesure statistique de l'impact du suivi personnalisé sur la réussite scolaire.

7.2- Dimension pragmatique

A- Appropriation de l'approche coopérative et du test *Résultats Plus* par les professeurs;

B- Repérage des élèves à *risque* en classe;

C- Dépistage des élèves en difficulté après un premier examen à l'aide du test *Résultats Plus*;

D- Interventions de suivi personnalisé assumées par les quatre professeurs;

E- Vérification de l'utilité de l'intervention auprès des élèves;

F- Partage des perceptions entre les professeurs sur l'intervention auprès des élèves;

G- Exploration des motifs et des circonstances d'abandon au premier trimestre auprès de quelques décrocheurs.

Dans le tableau 6, les étapes de la recherche sont caractérisées par l'approche à laquelle chacune est surtout contributive (prag. = pragmatique, exp. = expérimentale).

Tableau 6

Les principales étapes de la recherche

Étapes	Approches
1- Examen de l'approche de "relation professionnelle" de Y. St-Arnaud	<u>prag.</u>
2- Simulation d'échantillon des deux groupes à partir des élèves de 1993	<u>exp.</u>
3- Définition du protocole d'administration de TRAC	<u>exp.</u>
4- Sélection des professeurs responsables du suivi personnalisé	<u>prag.</u>
5- Validation du devis de recherche	<u>prag. et exp.</u>
6- Choix des analyses statistiques sur données cueillies avec TRAC	<u>exp.</u>
7- Préparation des chiffriers pour tous les logiciels	<u>exp.</u>
8- Administration de TRAC dans les écoles	<u>exp.</u>
9- Définition et conception des contenus et activités précises de formation des professeurs	<u>prag.</u>
10- Protocole d'administration et d'utilisation de <i>Résultats Plus</i>	<u>prag.</u>
11- Conception de l'instrument de collecte et d'analyse de données des rencontres de suivi	<u>prag.</u>
12- Validation de l'instrument de collecte de données des rencontres de suivi	<u>prag.</u>
13- Traitement statistique des données TRAC et des CF dans les écoles	<u>exp.</u>
14- Session de formation des quatre professeurs responsables du suivi personnalisé	<u>prag.</u>
15- Constitution des 2 groupes à partir de CF et TRAC et répartition entre professeurs	<u>exp.</u>
16- Première rencontre de suivi sur l'appropriation du milieu par les élèves	<u>prag.</u>
17- Vérification de la présence effective des sujets des 2 groupes en classe	<u>exp.</u>
18- Définition des données à cueillir lors des entrevues d'évaluation	<u>prag.</u>
19- Correction d'un premier examen, et administration de <i>Résultats Plus</i>	<u>prag.</u>
20- Données de <i>Résultats</i> + remises aux professeurs pour la deuxième rencontre de suivi	<u>prag.</u>
21- Saisie informatique des données de <i>Résultats Plus</i>	<u>exp.</u>
22- Ensemble des rencontres de suivi personnalisé terminé selon besoins de chaque élève	<u>prag.</u>
23- Validation des protocoles des trois types d'entrevues d'évaluation des rencontres	<u>prag.</u>
24- Remise des rapports des rencontres de suivi personnalisé aux chercheurs	<u>prag.</u>
25- Administration de TRAC dans les classes de français en janvier 95	<u>exp.</u>
26- Administration du questionnaire psychosociologique	<u>exp.</u>
27- Saisie informatique des données quantifiables des rencontres de suivi	<u>exp.</u>
28- Saisie informatique de TRAC (01/95)	<u>exp.</u>
29- Saisie des résultats scolaires (notes, échecs, désistements, A-94, etc.)	<u>exp.</u>
30- Réalisation des trois types d'entrevues d'évaluation du suivi et de leurs rapports	<u>prag.</u>
31- Traitement statistique (TRAC 04/94 et 01/95, <i>Résultats Plus</i> , etc.)	<u>exp.</u>
32- Analyse des données qualitatives des rencontres de suivi	<u>prag.</u>
33- Analyse des données qualitatives des trois types d'entrevues d'évaluation du suivi	<u>prag.</u>
34- Saisie informatique des résultats scolaires (notes, échecs, etc., H-95)	<u>exp.</u>
35- Saisie informatique des résultats scolaires A-95	<u>exp.</u>
36- Analyse de l'ensemble des données	<u>prag. et exp.</u>
37- Validation théorique et statistique de la première version du rapport final	<u>prag. et exp.</u>

Chapitre quatre

Les résultats

Ce chapitre expose d'abord les données obtenues en regard de l'approche expérimentale: celles qui concernent l'évolution des groupes expérimental et contrôle et le phénomène des abandons, celles qui touchent aux hypothèses de recherche et celles qui émanent du questionnaire psychosociologique passé en janvier 1995 et du test *Résultats Plus* administré en septembre 1994. Il se complète par la description des perceptions recueillies par la démarche de résolution de problème réalisée par les rencontres de suivi personnalisé, les entrevues d'évaluation et les entrevues avec les décrocheurs.

1- Les résultats liés à la démarche expérimentale

1.1- L'évolution des deux groupes dans le temps et le phénomène des abandons

Au 20 août 1994, les élèves du groupe expérimental sont au nombre de 84 et ceux du groupe contrôle 79. À la date limite officielle des inscriptions et changements de programme en septembre 1994, les groupes expérimental et contrôle se composent chacun de 76 élèves. Aux dates limites officielles des inscriptions et changements de programme, la population couverte par l'étude est réduite à 136 en février 1995, à 100 en septembre 1995 et à 90 en février 1996, soit 45 dans chacun des deux groupes. L'évolution des groupes expérimental et contrôle s'illustre en trois tableaux (7 à 9). Le premier fait la chronologie et les deux autres analysent l'ensemble des abandons.

Tableau 7

Évolution du nombre d'élèves des groupes expérimental et contrôle d'août 1994 à février 1996 pour les variables *sexe, programme et cote finale du secondaire*

variable	groupe expérimental					groupe contrôle				
	08/94	09/94	02/95	09/95	02/96	08/94	09/94	02/95	09/95	02/96
sexe gars	37	31	26	20	17	38	36	33	25	20
filles	47	45	40	29	28	41	40	37	26	25
programme préuniversitaire	54	47	40	27	25	52	47	44	31	29
technique	30	29	26	22	20	27	29	26	20	16
CF inférieure à 68	33	27	22	15	13	27	24	20	12	10
de 68 à 74	27	25	23	16	16	25	25	25	17	16
supérieure à 74	24	24	21	18	16	27	27	25	22	19

La plupart des abandons dans les groupes expérimental et contrôle se sont effectués après la deuxième session, soit 36 contre 16 après la première session et 10 après la troisième.

Tableau 8

**Évolution du nombre des élèves dans les groupes expérimental et contrôle
au cours des trois sessions de la recherche**

Inscriptions au 20/09/1994	Inscriptions au 20/02/1995	Inscriptions au 20/09/1995	Inscriptions au 20/02/1996
76 E + 76 C = 152	66 E + 70 C = 136	49 E + 51 C = 100	45 E + 45 C = 90

La répartition des pertes, après trois sessions complètes de cours, est la suivante pour les variables *sexe*, *programme* etcote finale du secondaire.

Tableau 9

**Répartition des abandons après trois sessions entre les deux groupes
pour les variables *sexe*, *programme* et cote finale du secondaire**

variable	groupe expérimental			groupe contrôle			
	inscrits automne 1994	inscrits hiver 1996	total des pertes	inscrits automne 1994	inscrits hiver 1996	total des pertes	
sexe	gars	31	17	14 (45 %)	36	20	16 (44 %)
	filles	45	28	17 (38 %)	40	25	15 (37 %)
programme	préuniversitaire	47	25	22 (47 %)	47	29	18 (38 %)
	technique	29	20	9 (31 %)	29	16	13 (45 %)
CF	inférieure à 68	27	13	14 (52 %)	24	10	14 (58 %)
	de 68 à 74	25	16	9 (36 %)	25	16	9 (36 %)
	supérieure à 74	24	16	8 (33 %)	27	19	8 (30 %)

Après trois sessions, les abandons se répartissent assez semblablement entre le groupe expérimental et le groupe contrôle peu importe les variables considérées.

En résumé, de façon générale, lorsqu'on examine la répartition des abandons pour les trois sessions couvertes par la recherche, compte tenu des nombres impliqués, il n'y a pas de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les variables *discipline*, *sexe* et *secteur de programme*. Il n'est pas indifférent cependant de noter le lien entre la proportion d'abandons et une cote finale du secondaire inférieure à 68. Ce constat rejoint celui de plusieurs recherches antérieures sur le sujet comme celle de R. Ducharme et Terrill (1994) et celles de S. Larose et R. Roy (1992 et 1993).

1.2- Les résultats des analyses statistiques en regard des hypothèses de départ

Pour mieux comprendre les résultats liés aux six hypothèses, il faut déjà savoir qu'à l'automne 1994 il y a eu au total 283 rencontres et contacts de suivi personnalisé avec 71 des 76 élèves du groupe expérimental, et seulement 4 rencontres de suivi personnalisé avec les élèves du groupe contrôle. Le point 2 du présent chapitre aborde ce sujet plus en détail. Des analyses statistiques ont été effectuées, à titre exploratoire, en éliminant les cinq sujets du groupe expérimental qui n'ont eu aucun contact ou rencontre avec les quatre professeurs qui ont assumé le suivi personnalisé. Les résultats obtenus sont semblables à ceux qui suivent où l'on n'exclut pas ces cinq sujets.

1.2.1- Première série d'hypothèses

La réussite scolaire (moyenne générale combinée au taux de réussite des cours)

Hypothèse 1

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure réussite scolaire que ceux du groupe contrôle à l'automne 1994, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

En considérant simultanément la moyenne générale et le taux de réussite des cours de la session d'automne 1994, il n'y a pas de différences significatives* entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle, entre ceux qui ont et qui n'ont pas de travail rémunéré, ni sur l'interaction entre le groupe (expérimental ou contrôle) et le fait d'avoir ou non un travail rémunéré.

Cependant, lorsqu'on considère l'interaction sur la réussite scolaire entre le groupe (expérimental ou contrôle) et le fait d'avoir ou de ne pas avoir de travail rémunéré, les résultats de l'analyse multivariée sont proches du seuil d'erreur préalablement fixé ($p = 0,07$ avec un lambda de Wilks = 0,96). Les analyses univariées pour la moyenne générale et le taux de réussite des cours s'avèrent non significatives dans ce cas. Comme on observe cependant une probabilité de 0,06 pour la moyenne générale dans le cas de l'interaction entre la variable *groupe* et la variable *travail rémunéré*, une analyse de contraste précise que cette différence est due surtout à l'écart entre la moyenne générale des élèves du groupe expérimental et celle du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré à l'automne 1994 ($p = 0,04$). Le tableau 10 et la figure 2 illustrent ce phénomène proche d'être significatif d'un point de vue statistique.

* En général une différence ou un écart est significatif en recherche lorsque le test statistique utilisé révèle que la probabilité (p) que cet écart soit dû au hasard est inférieure au seuil préalablement fixé (dans le cas de la présente recherche le seuil a été fixé à 0,05). Il est aussi bon de noter ici que dans les analyses statistiques, une variable intervenante est traitée comme une variable indépendante.

Tableau 10

Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	67,9 (n = 30)	63,2 (n = 31)
avec un travail rémunéré	65,2 (n = 32)	66,3 (n = 34)

Hypothèse 2

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure réussite scolaire que ceux du groupe contrôle à l'hiver 1995, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Toutes les analyses de l'effet des facteurs et de l'interaction ont été réalisées. Seul le plus caractéristique des résultats significatifs est présenté ici. L'interaction entre la variable *groupe* (expérimental ou contrôle) et la variable *travail rémunéré* (avec ou sans) sur la réussite scolaire (moyenne générale combinée au taux de réussite des cours) est significative ($p = 0,04$ avec un lambda de Wilks = 0,95). L'analyse univariée pour le taux de réussite des cours s'avère non significative ($p = 0,08$). Par contre, l'analyse univariée pour la moyenne générale révèle une différence significative sur l'interaction entre la variable *groupe* et la variable *travail rémunéré* ($p = 0,02$).

Une analyse de contraste précise que cette différence est due surtout à deux éléments: l'écart entre la moyenne générale des élèves du groupe expérimental et celle du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré ($p = 0,06$) et l'écart entre la moyenne générale des élèves du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré et celle des élèves du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré ($p = 0,04$).

Les tableaux 11 et 12 et la figure 3 illustrent ce phénomène statistiquement significatif.

Tableau 11

Moyenne générale à l'hiver 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	66,2 (n = 30)	61,3 (n = 31)
avec un travail rémunéré	62,6 (n = 29)	66,3 (n = 34)

Tableau 12

Taux de réussite des cours à l'hiver 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	0,79 (n = 30)	0,70 (n = 31)
avec un travail rémunéré	0,78 (n = 29)	0,83 (n = 34)

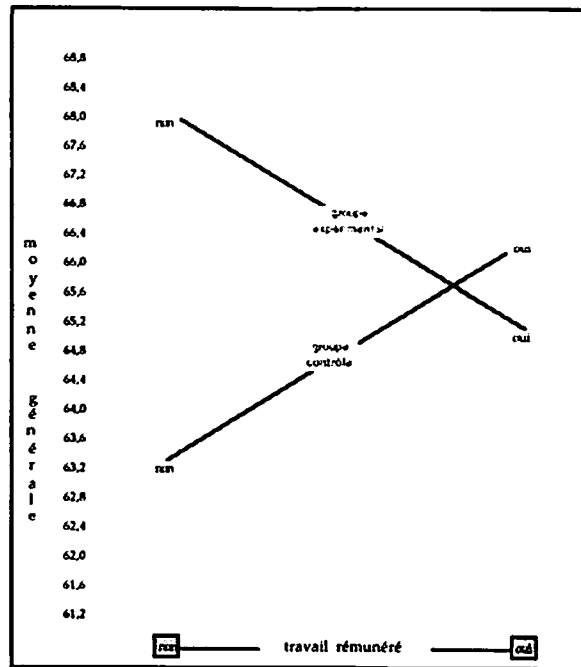


Figure 2

Moyenne générale à l'automne 1994
en fonction du travail rémunéré et du groupe

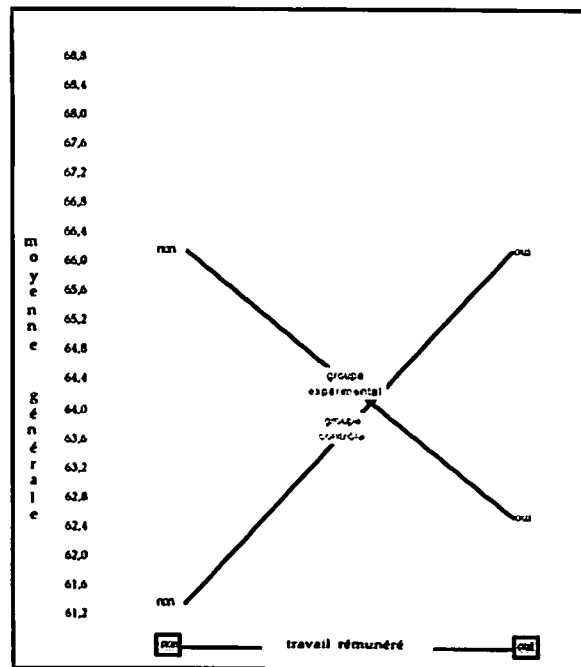


Figure 3

Moyenne générale à l'hiver 1995
en fonction du travail rémunéré et du groupe

Hypothèse 3

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure réussite scolaire que ceux du groupe contrôle à l'automne 1995, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Il y a une différence significative sur la réussite scolaire à l'automne 1995 lorsqu'on considère l'interaction entre le groupe (expérimental ou contrôle) et le fait d'avoir ou de ne pas avoir de travail rémunéré ($p = 0,048$ avec un lambda de Wilks = 0,93). L'analyse univariée de l'interaction entre la variable *groupe* et la variable *travail rémunéré* sur la moyenne générale révèle une différence significative ($p = 0,03$). Une analyse de contraste attribue cette différence à l'écart entre la moyenne générale des élèves du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré à l'automne 1994 et celle des élèves du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré à l'automne 1994 ($p = 0,03$). Le tableau 13 et la figure 4 illustrent ce phénomène statistiquement significatif.

Tableau 13

Moyenne générale à l'automne 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	66,4 (n = 24)	62,3 (n = 22)
avec un travail rémunéré	63,9 (n = 20)	68,6 (n = 22)

Hypothèse 4

La réussite scolaire (tant sur la moyenne générale que sur le taux de réussite des cours) sera différente pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans les trois temps de mesure, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Après une analyse de variance à mesure répétée (ANOVA), on note une interaction significative ($p = 0,04$) sur la moyenne générale des cours entre le groupe (expérimental ou contrôle) et le fait d'avoir ou de ne pas avoir de travail rémunéré. Pour le taux de réussite des cours, la mesure répétée souligne qu'il y a une différence significative ($p = 0,02$) entre le fait d'avoir ou de ne pas avoir de travail rémunéré. Les tableaux 14 et 15 et la figure 5 illustrent ces constatations.

Tableau 14

Moyenne générale des élèves pour les trois temps confondus en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	67,0 (n = 72)	63,5 (n = 66)
avec un travail rémunéré	65,8 (n = 57)	68,6 (n = 63)

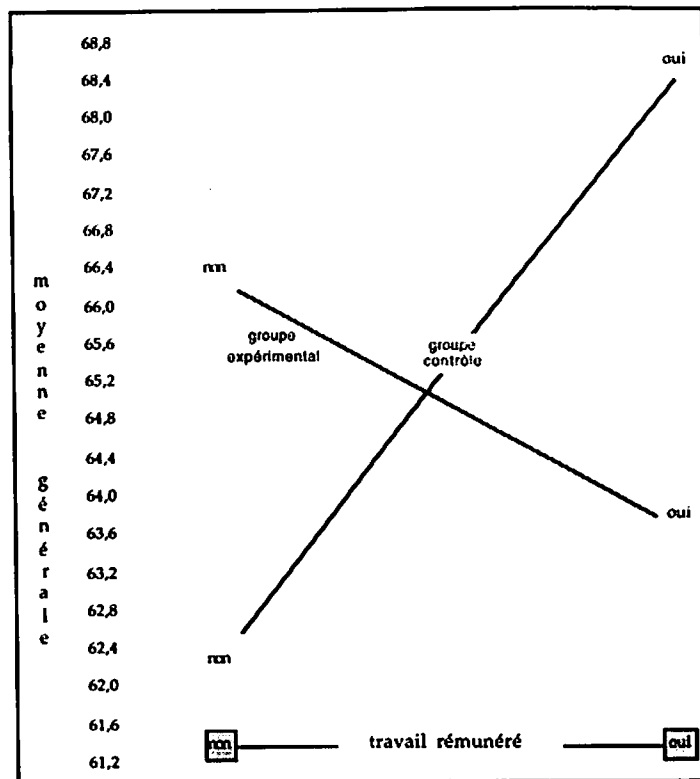


Figure 4

Moyenne générale à l'automne 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

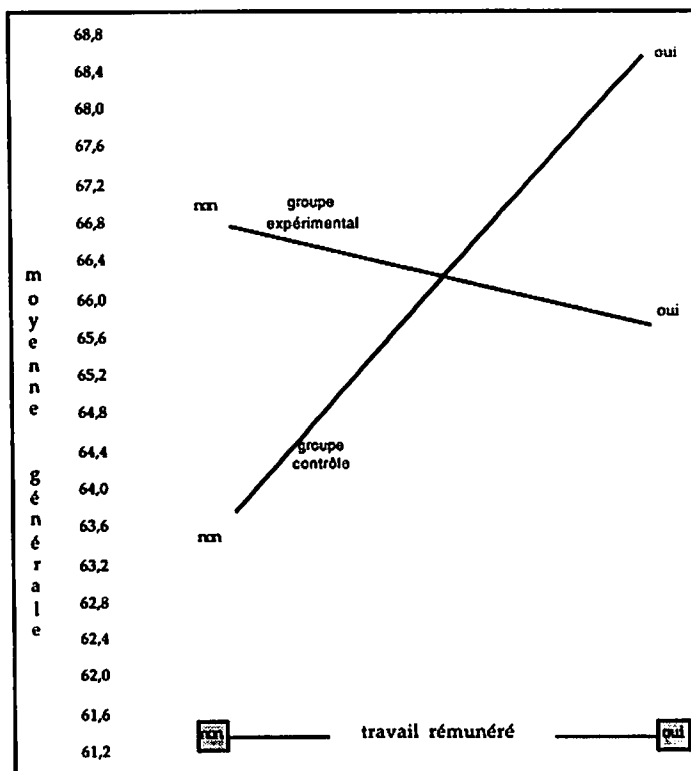


Figure 5

Moyenne générale des élèves pour les trois temps confondus en fonction du travail rémunéré et du groupe

Tableau 15

Taux de réussite des cours pour les trois temps confondus
en fonction du travail rémunéré

sans travail rémunéré	avec un travail rémunéré
0,80 (n = 138)	0,88 (n = 120)

Il se dégage trois grandes constatations de l'analyse des quatre premières hypothèses.

- 1- Les élèves du groupe expérimental qui n'ont pas de travail rémunéré ont eu une meilleure moyenne générale dans l'ensemble des cours des trois sessions considérées que les élèves du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré.
- 2- Les élèves du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré ont une meilleure moyenne générale dans l'ensemble des cours des trois sessions considérées que les élèves du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré.
- 3- Les élèves qui ont un travail rémunéré ont, dans l'ensemble des trois sessions considérées, un meilleur taux de réussite de leurs cours que ceux qui n'ont pas de travail rémunéré.

1.2.2- Deuxième série d'hypothèses

Les deux hypothèses concernent l'évolution des perceptions des élèves sur les trois échelles du test TRAC (anxiété, comportements et croyances scolaires) entre mars 1994 et janvier 1995.

Hypothèse A

Les élèves du groupe expérimental auront une meilleure perception que ceux du groupe contrôle sur chacune des trois échelles du test TRAC passé en janvier 1995 (anxiété, comportements et croyances scolaires), peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Si l'on considère les résultats du test TRAC passé en janvier 1995 pour les trois échelles simultanément (anxiété, comportements et croyances scolaires), il y a une interaction significative entre le groupe et le travail rémunéré ($p = 0,01$ avec lambda de Wilks = 0,92). Ce résultat amène à entreprendre des analyses univariées sur les trois échelles: elles révèlent une différence presque significative sur l'échelle de l'anxiété ($p = 0,07$) et sur celle des comportements scolaires ($p = 0,06$). Des analyses de contraste précisent que l'écart est dû à deux éléments: a) la différence entre les scores des élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré ($p = 0,003$ pour l'anxiété, $p = 0,02$ pour les comportements scolaires); b) la différence entre les scores des élèves du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré et ceux des élèves du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré ($p = 0,02$ pour l'anxiété et $p = 0,06$ pour les comportements scolaires). Les figures 6 et 7 et les tableaux 16, 17 illustrent ces résultats.

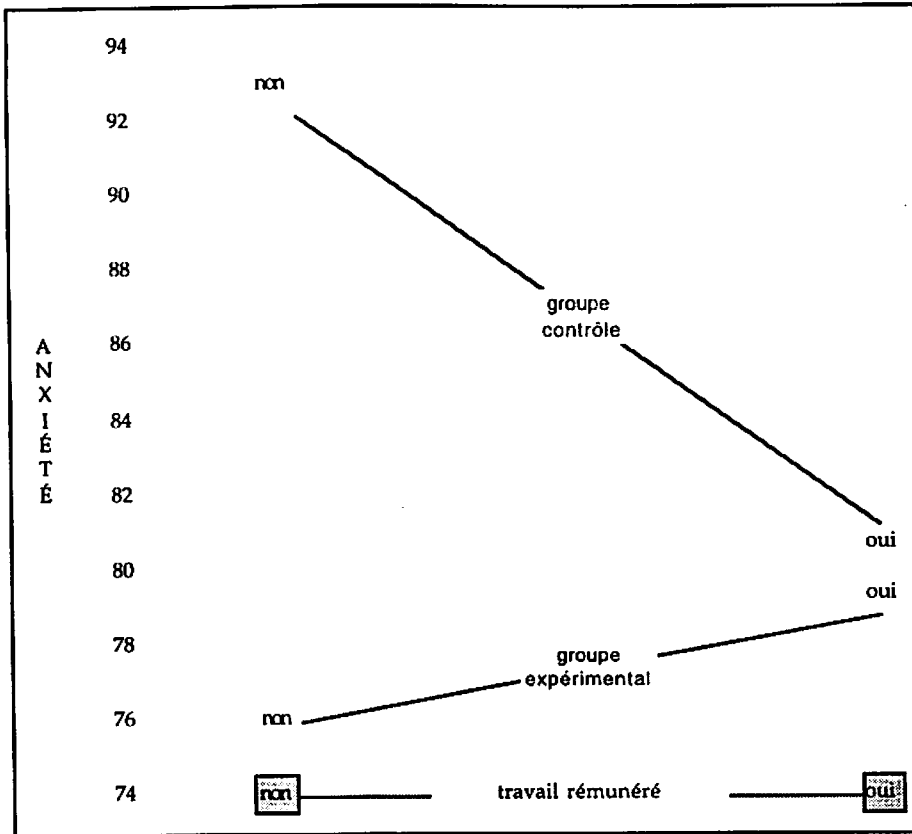


Figure 6

Moyennes des scores sur l'échelle de l'anxiété pour le test TRAC passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

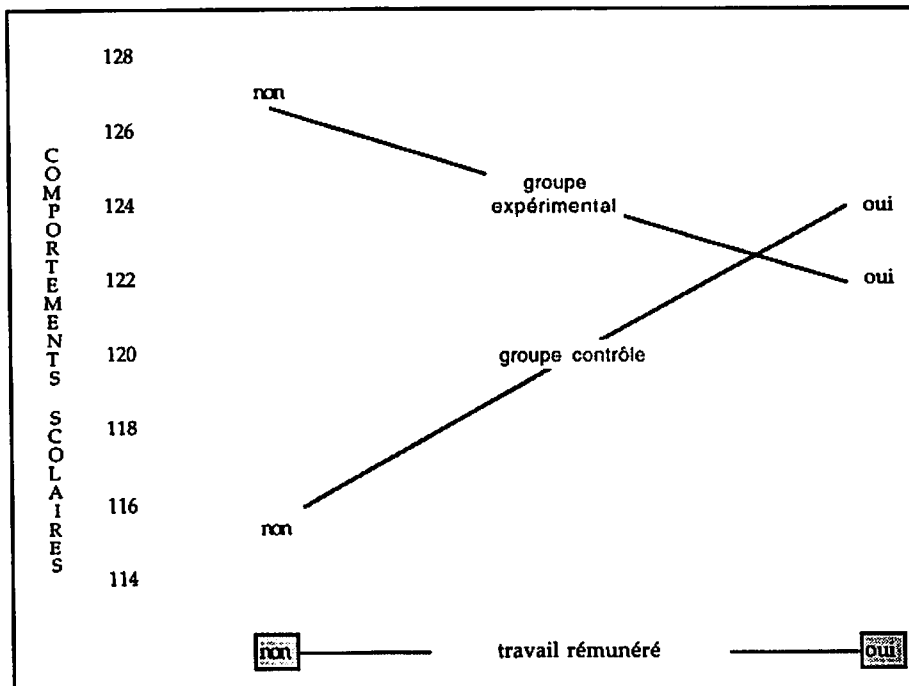


Figure 7

Moyennes des scores sur l'échelle des comportements scolaires pour le test TRAC passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

Tableau 16

Moyennes des scores sur l'échelle de l'anxiété pour le test TRAC passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	75,9 (n = 31)	92,9 (n = 32)
avec un travail rémunéré	79,4 (n = 32)	80,3 (n = 35)

Selon le tableau 16, les élèves du groupe contrôle qui n'ont pas travaillé ont eu plus de réponses d'anxiété au test TRAC passé en janvier 1995 que ceux du groupe expérimental qui n'ont pas travaillé et que ceux du groupe contrôle qui ont travaillé. Selon le tableau 17, les élèves du groupe expérimental qui ne travaillent pas et les élèves du groupe contrôle qui travaillent font état de plus de comportements scolaires adéquats au test TRAC de janvier 1995 que les élèves du groupe contrôle qui ne travaillent pas.

Tableau 17

Moyennes des scores sur l'échelle des comportements scolaires pour le test TRAC passé en janvier 1995 en fonction du travail rémunéré et du groupe

groupe ---->	expérimental	contrôle
sans travail rémunéré	127,0 (n = 31)	115,5 (n = 31)
avec un travail rémunéré	122,3 (n = 33)	124,8 (n = 34)

Hypothèse B

Les perceptions sur les trois échelles du test TRAC (anxiété, comportements et croyances scolaires) seront différentes pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans les deux temps de mesure, peu importe qu'ils aient ou non un travail rémunéré.

Toutes les analyses de l'influence des facteurs, des mesures répétées et des interactions ont été faites. Les plus caractéristiques des résultats significatifs sont présentés ici quant à la variabilité de l'anxiété, des comportements et des croyances scolaires.

1- Il y a une différence significative entre les deux temps de la mesure pour l'anxiété ($p = 0,04$). Le tableau 18 et la figure 8 illustrent ce résultat.

Tableau 18

**Moyennes des scores sur l'échelle de l'anxiété
en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test TRAC**

groupe	anxiété ----->	mars 1994	janvier 1995
expérimental		73,9 (n = 64)	77,7 (n = 64)
contrôle		81,2 (n = 66)	85,6 (n = 66)
	moyenne	77,6 (n = 130)	81,7 (n = 130)

2- On note une interaction significative pour l'échelle des comportements scolaires entre la mesure répétée, le groupe et le fait d'avoir ou de ne pas avoir de travail rémunéré ($p = 0,0005$). Le tableau 19 et la figure 9 illustrent clairement que seuls les élèves du groupe expérimental n'ayant pas eu de travail rémunéré ont amélioré significativement la perception qu'ils avaient de leurs comportements scolaires entre mars 1994 et janvier 1995. Ils illustrent aussi, en contraste, que les élèves du groupe contrôle qui n'ont pas eu de travail rémunéré ont de façon significative une moins bonne perception de leurs comportements scolaires en janvier 1995 qu'en mars 1994.

Tableau 19

**Moyennes des scores sur l'échelle des comportements scolaires en fonction
du travail rémunéré, du groupe et des deux temps de mesure du test TRAC**

groupe et travail rémunéré	comportements scolaires ---->	mars 1994	janvier 1995
expérimental sans travail rémunéré		122,9 (n = 31)	127,0 (n = 31)
contrôle sans travail rémunéré		128,7 (n = 31)	115,4 (n = 31)
expérimental avec travail rémunéré		128,4 (n = 32)	121,4 (n = 32)
contrôle avec travail rémunéré		128,2 (n = 34)	124,8 (n = 34)

3- Il existe une différence significative entre les deux temps de la mesure pour les croyances scolaires ($p = 0,0001$). Le tableau 20 et la figure 10 illustrent ce résultat.

Tableau 20

**Moyennes des scores sur l'échelle des croyances scolaires
en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test TRAC**

groupe	croyances scolaires ----->	mars 1994	janvier 1995
expérimental		8,3 (n = 61)	11,2 (n = 61)
contrôle		7,8 (n = 63)	9,9 (n = 63)
	moyenne	8,1 (n = 124)	10,5 (n = 124)

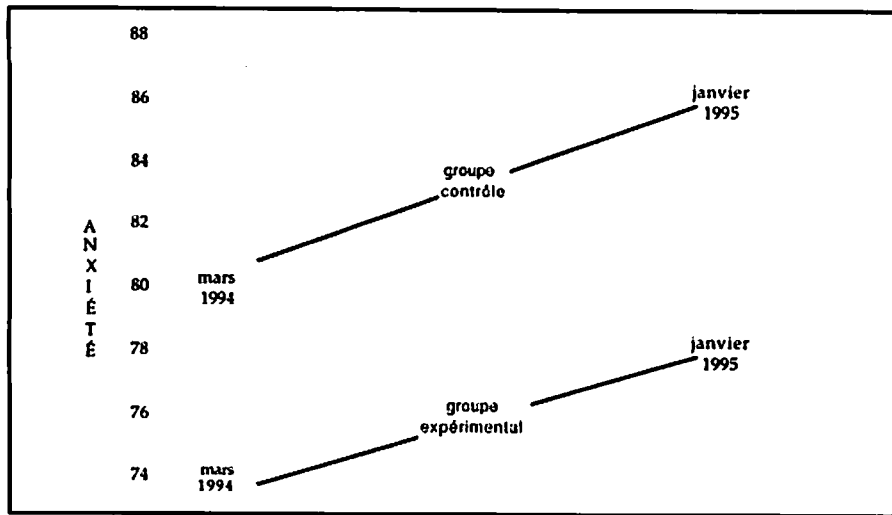


Figure 8

Moyennes des scores sur l'échelle de l'anxiété en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test TRAC

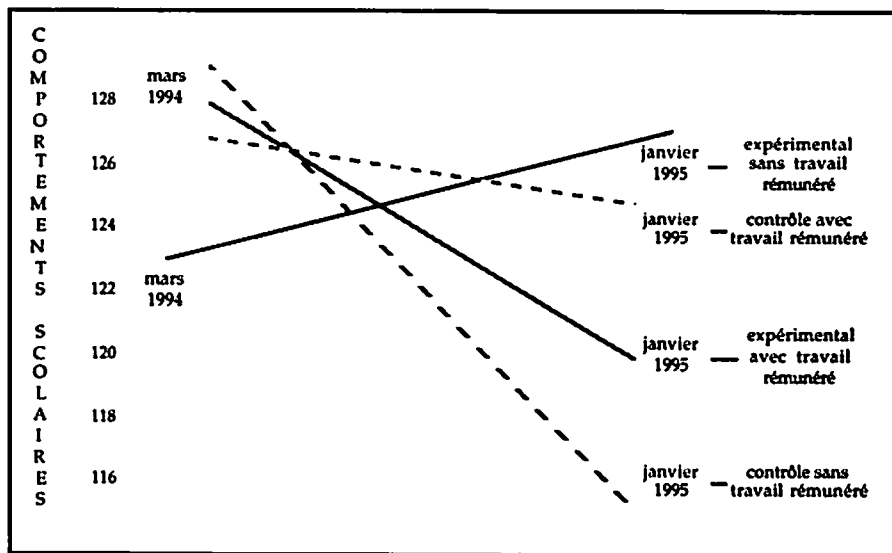


Figure 9

Moyennes des scores sur l'échelle des comportements scolaires en fonction du travail rémunéré, du groupe et des deux temps de mesure du test TRAC

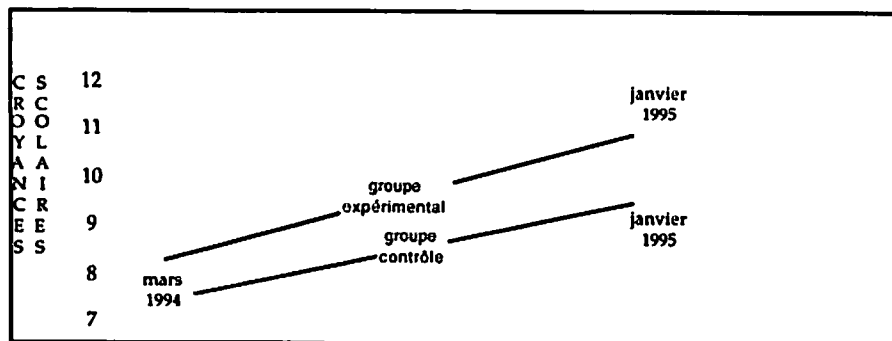


Figure 10

Moyennes des scores sur l'échelle des croyances scolaires en fonction du groupe et des deux temps de mesure du test TRAC

Il se dégage une grande constatation de l'analyse des deux dernières hypothèses. Les élèves du groupe expérimental qui n'ont pas de travail rémunéré à l'automne 1994 ont une meilleure perception de leurs comportements scolaires à l'hiver 1995. Pour les trois autres groupes (expérimental et contrôle avec travail rémunéré et contrôle sans travail rémunéré), la moyenne du score sur cette échelle est inférieure à l'hiver 1995 comparée à l'hiver 1994. Cette diminution est encore plus marquée pour le groupe contrôle sans travail rémunéré.

1.3- Le questionnaire psychosociologique administré en janvier 1995

À la rentrée des classes en janvier 1995, tous les élèves de collège I ont complété un questionnaire qui, mis à part des données factuelles comme le sexe et le programme d'études, regroupait 24 questions autour de 6 thèmes: lieu de résidence (3 items), groupe d'amis (3 items), membres du personnel connus par eux (2 items), recours à l'aide des professeurs (2 items), motivation scolaire et vocationnelle (13 items), travail rémunéré à l'automne 1994 (1 item). Ce questionnaire est en annexe au rapport.

Mises à part les données concernant la motivation scolaire et vocationnelle ainsi que celles sur le travail rémunéré, les résultats se ressemblent pour les élèves des deux groupes quelque soit l'angle de recoupement.

1.3.1- Motivation scolaire et vocationnelle

Les élèves du groupe contrôle sont proportionnellement moins nombreux à se déclarer "très motivé" aux études à l'hiver 1995 (39 %). C'est dans ce groupe qu'on observe aussi la plus grande perte de motivation à compléter un diplôme d'études collégiales ou universitaires entre les mois d'août 1994 et janvier 1995. On note une baisse quant à la certitude du choix vocationnel chez les élèves des groupes expérimental et contrôle entre août 1994 et janvier 1995. Les tableaux 21, 22 et 23 rendent compte de cette analyse.

Tableau 21

Degré de motivation aux études à l'hiver 1995
(Q: Actuellement, je suis motivé à continuer mes études collégiales.)

degré---->	très	assez	peu	ne sait pas	total
groupe expérimental	33 (49%)	29 (43%)	5 (7%)	1 (1%)	68
groupe contrôle	27 (39%)	34 (49%)	6 (9%)	2 (3%)	69
groupes expérimental et contrôle	60 (44%)	63 (46%)	11 (8%)	3 (2%)	137

Tableau 22

**Évolution de l'intention de compléter un DEC
ou un diplôme universitaire entre août 1994 et janvier 1995**

(Q: À l'arrivée au collège, en août 1994, avait l'intention de compléter un DEC dans un programme préuniversitaire ou technique ou de poursuivre des études universitaires. A l'intention, en janvier 1995, de compléter un DEC dans un programme préuniversitaire ou technique ou d'obtenir un jour un diplôme universitaire.)

	Préuniversitaire		Technique		Universitaire	
	A-94	H-95	A-94	H-95	A-94	H-95
groupe expérimental	35	29	26	29	34	32
groupe contrôle	40	32	26	25	36	30
groupes expérimental et contrôle	75	61	52	54	70	62

Tableau 23

**Évolution de la perception du choix vocationnel
entre août 1994 et janvier 1995**

(Q: A une certaine idée, en janvier 1995, du métier ou de la carrière qu'il aimerait exercer plus tard.
À l'arrivée au collège en août, avait une certaine idée du métier ou de la carrière qu'il aurait aimé exercer plus tard.)

	oui		non ou n'est pas sûr	
	A-94	H-95	A-94	H-95
groupe expérimental	42 (64 %)	38 (56 %)	24 (36 %)	30 (44 %)
groupe contrôle	49 (71 %)	43 (62 %)	20 (29 %)	26 (38 %)
groupes expérimental et contrôle	91 (67 %)	81 (59 %)	44 (33 %)	56 (41 %)

1.3.2- Travail rémunéré

Remarque préalable: la grande majorité des nouveaux élèves (78 %) ont eu 14 heures ou moins de travail rémunéré par semaine à l'automne 1994. Le tableau 24 l'illustre.

Tableau 24

Nombre d'heures consacrées au travail rémunéré par semaine à l'automne 1994

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
groupe expérimental	31 (45 %)	12 (18 %)	10 (15 %)	15 (22 %)	68
groupe contrôle	33 (48 %)	10 (15 %)	13 (19 %)	12 (18 %)	68
groupes expérimental et contrôle	64 (47 %)	22 (16 %)	23 (17 %)	27 (20 %)	136

Lorsqu'on met en rapport les variables *programme d'études*, et *cote finale du secondaire* avec les informations sur le travail rémunéré et les résultats scolaires des groupes expérimental et contrôle, on obtient des informations qui décrivent mieux ces élèves, même si les caractéristiques obtenues ne sont pas statistiquement significatives étant donné l'insuffisance de la taille des groupes.

Au secteur technique, les élèves qui ont un travail rémunéré de 10 à 14 heures par semaine ont, à l'automne 1994, une moyenne et un taux de réussite scolaire supérieurs aux autres regroupements d'élèves. Une étude plus attentive semble indiquer que ce sont les élèves du groupe contrôle qui contribuent le plus à ce phénomène. Par ailleurs, au secteur préuniversitaire, les élèves du groupe expérimental sans travail rémunéré à l'automne 1994 ont, pour ce trimestre, une moyenne et un taux de réussite scolaire supérieurs aux élèves du groupe contrôle qui déclarent ne pas avoir eu de travail rémunéré. Les tableaux 25 à 32 et les figures 11 à 14 illustrent ces données.

Tableau 25

Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
moyenne au préuniversitaire	65,6 (n = 38)	66,8 (n = 13)	62,3 (n = 10)	64,2 (n = 18)	(79)
moyenne au secteur technique	65,4 (n = 23)	65,5 (n = 9)	71,1 (n = 12)	63,4 (n = 4)	(46)

Tableau 26

Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
taux au préuniversitaire	0,85 (n = 38)	0,81 (n = 13)	0,77 (n = 10)	0,79 (n = 18)	(79)
taux au secteur technique	0,77 (n = 23)	0,83 (n = 9)	0,90 (n = 12)	0,75 (n = 4)	(46)

Tableau 27

Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
moyenne du groupe expérimental	67,9 (n = 30)	65,9 (n = 12)	64,7 (n = 9)	65,0 (n = 11)	(62)
moyenne du groupe contrôle	63,4 (n = 31)	66,6 (n = 10)	68,2 (n = 13)	63,1 (n = 11)	(65)

Tableau 28

Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
taux du groupe expérimental	0,86 (n = 30)	0,82 (n = 12)	0,82 (n = 9)	0,79 (n = 11)	(62)
taux du groupe contrôle	0,78 (n = 31)	0,79 (n = 10)	0,86 (n = 13)	0,76 (n = 11)	(65)

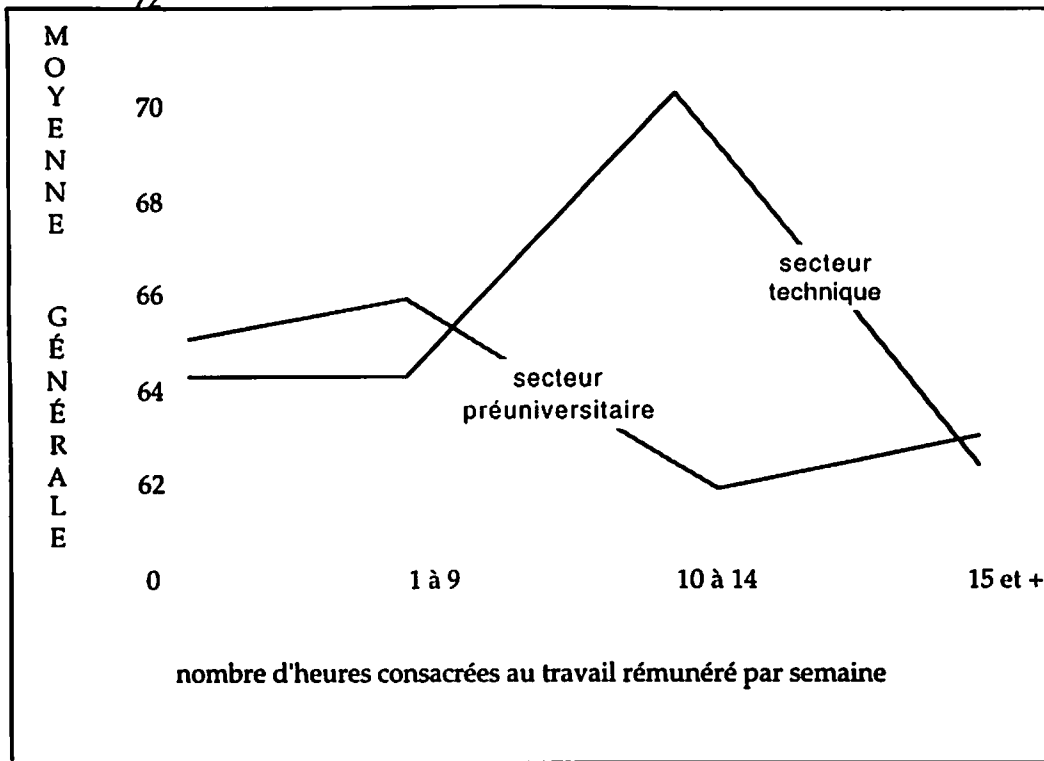


Figure 11

Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

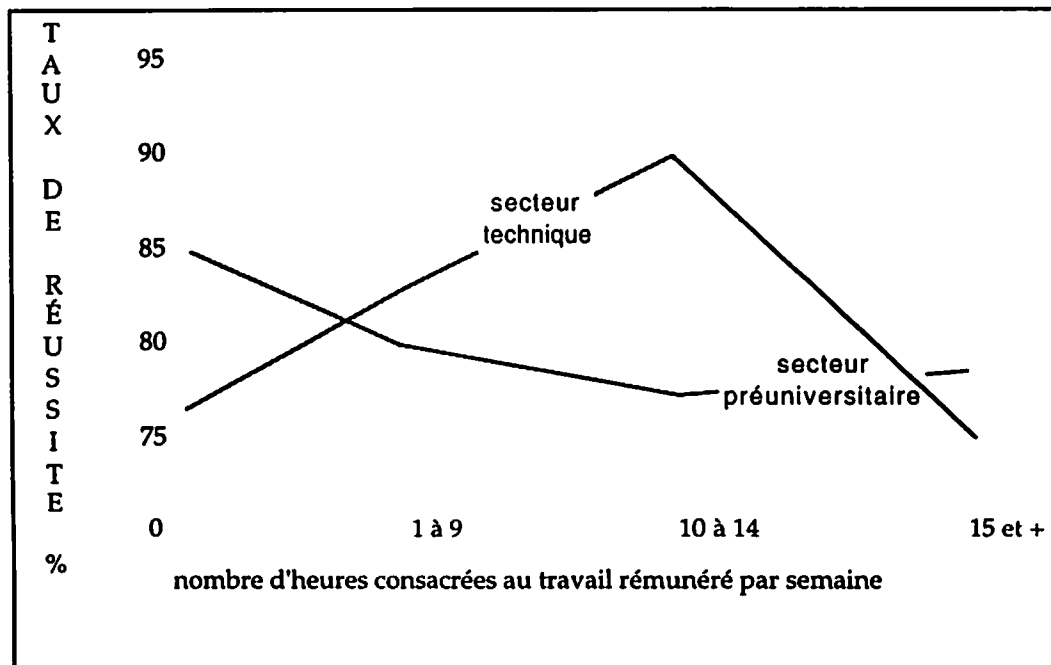


Figure 12

Taux de réussite des cours à l'automne 1994 en fonction du programme et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

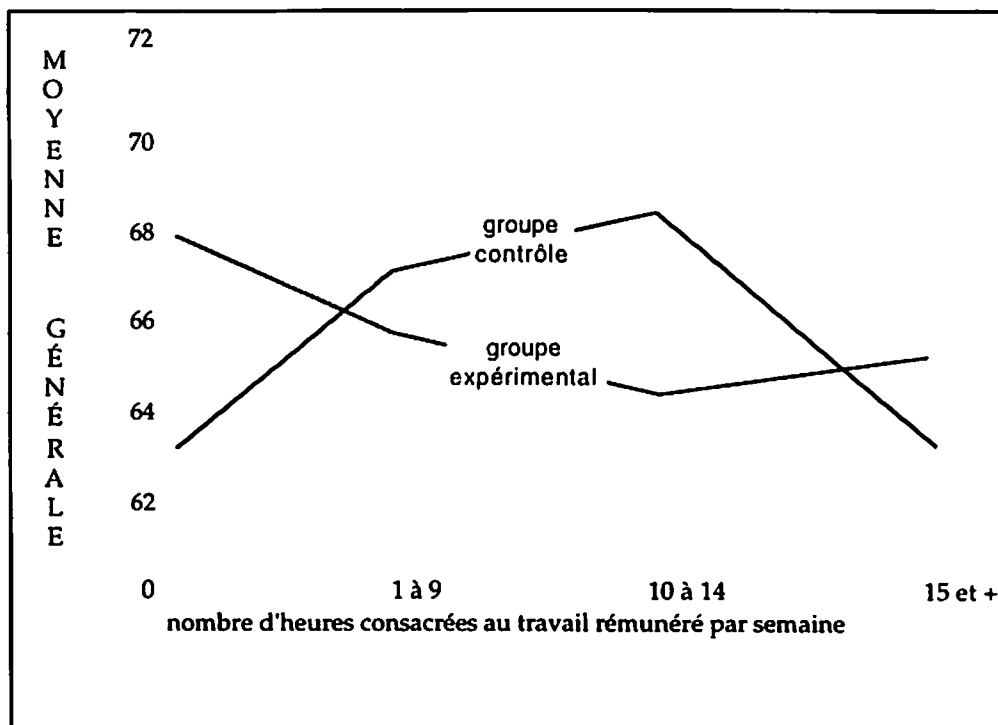


Figure 13

Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

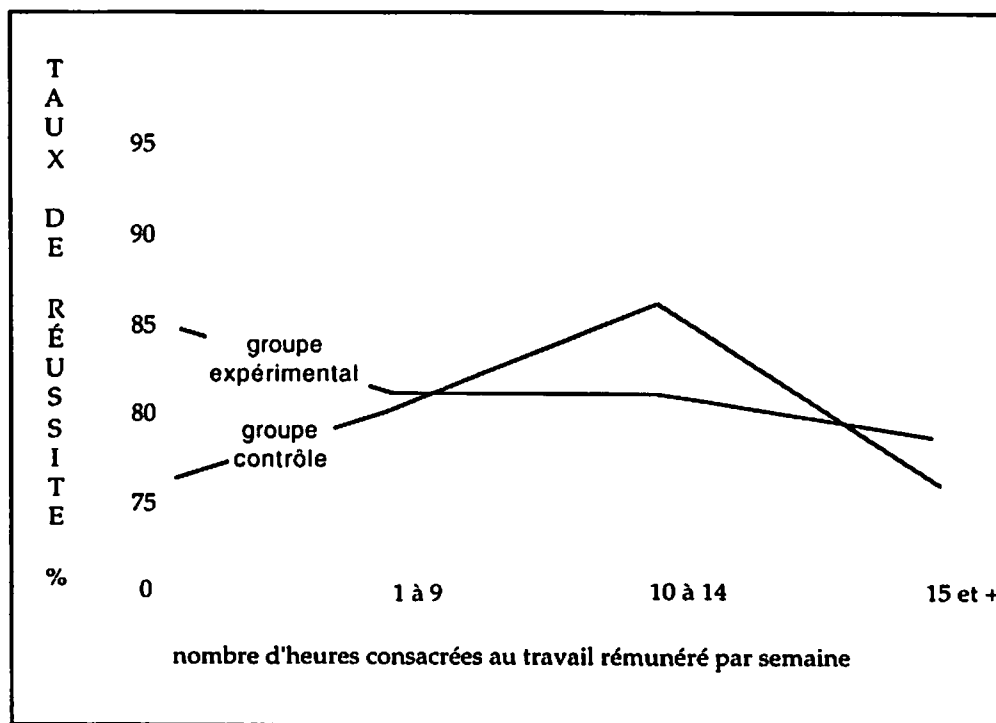


Figure 14

Taux de réussite des cours à l'automne 1994 en fonction du groupe et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

Tableau 29

Moyenne générale à l'automne 1994 au secteur préuniversitaire en fonction du groupe lorsque les élèves n'ont pas de travail rémunéré

nombre d'heures ---->	0
moyenne du groupe expérimental	67,6 (n = 19)
moyenne du groupe contrôle	63,5 (n = 19)

Tableau 30

Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 au secteur préuniversitaire en fonction du groupe lorsque les élèves n'ont pas de travail rémunéré

nombre d'heures ---->	0
taux du groupe expérimental	0,91 (n = 19)
taux du groupe contrôle	0,79 (n = 19)

Tableau 31

Moyenne générale à l'automne 1994 en fonction de la cote finale du secondaire et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
moyenne des CF inférieures à 68	61,3 (n = 18)	60,6 (n = 7)	62,1 (n = 7)	63,0 (n = 6)	(38)
moyenne des CF de 68 à 74	64,3 (n = 25)	67,7 (n = 8)	63,4 (n = 4)	60,0 (n = 8)	(45)
moyenne des CF de 75 à 81	71,4 (n = 8)	70,1 (n = 7)	71,6 (n = 11)	68,8 (n = 8)	(44)

Tableau 32

Taux de réussite scolaire à l'automne 1994 en fonction de la cote finale du secondaire et du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine

nombre d'heures ---->	0	1 à 9	10 à 14	15 et +	total
taux des CF inférieures à 68	0,73 (n = 18)	0,66 (n = 7)	0,76 (n = 7)	0,69 (n = 6)	(38)
taux des CF de 68 à 74	0,81 (n = 25)	0,85 (n = 8)	0,68 (n = 4)	0,67 (n = 8)	(45)
taux des CF de 75 à 81	0,92 (n = 18)	0,95 (n = 7)	0,96 (n = 11)	0,96 (n = 8)	(44)

Les données du questionnaire psychosociologique semblent concorder avec les résultats obtenus jusqu'ici, notamment sur deux points reliés entre eux: a) les élèves du groupe expérimental sans travail rémunéré et ceux du groupe contrôle qui ont un travail hebdomadaire rémunéré de 10 à 14 heures réussissent mieux que les élèves du groupe contrôle sans travail rémunéré; b) ce sont les élèves du secteur technique qui ont un travail hebdomadaire rémunéré de 10 à 14 heures qui ont la meilleure moyenne et le meilleur taux de réussite des cours.

2- Les résultats liés à la démarche pragmatique

Ces données proviennent de quatre sources: a) les rapports des rencontres de suivi personnalisé réalisées à l'automne 1994; b) ceux des entrevues d'évaluation réalisées auprès d'élèves du groupe expérimental; c) ceux des entrevues d'évaluation réalisées auprès des quatre professeurs responsables du suivi personnalisé; d) les rapports d'entrevues avec des élèves qui ont décroché à la première session. Elles permettent de mieux comprendre les conditions qui assurent l'efficacité intrinsèque des rencontres de suivi personnalisé.

2.1- Les rapports des rencontres de suivi personnalisé

Après avoir décrit en détail les données sur le nombre et la durée des rencontres de suivi personnalisé, la présente section abordera les thèmes et le processus suivi pendant ces rencontres.

2.1.1- Nombre et durée des rencontres

À la fin de décembre 1994, 283 rencontres sont menées auprès de 71 des 76 élèves du groupe expérimental. Quatre sont initiées par les élèves, 279 par les professeurs. Les élèves du groupe contrôle ne rencontrent les quatre professeurs responsables du suivi personnalisé que quatre fois au total pendant la session d'automne 1994. Il y a eu 1874 minutes de rencontres avec les élèves du groupe expérimental (moyenne de 26 minutes). Alors que 5 élèves n'ont aucune rencontre et 12 n'ont qu'une seule rencontre de 1 minute ou plus, 54 élèves ont deux rencontres ou plus de 1 minute ou plus (24 ont trois rencontres ou plus). Le tableau 33 ventile ces données.

Tableau 33

Nombre de rencontres en fonction de leur durée

minutes	nombre de rencontres
moins d'une	127
1 à 5	81
6 et plus	75

Par rapport à la cote finale du secondaire, ce sont les élèves avec une cote de 68 et moins qui ont le plus de rencontres, et les rencontres les plus longues. Sous l'angle de la discipline, ce sont les élèves des cours de psychologie qui ont le plus de rencontres, et les rencontres les plus longues. À l'inverse, ce sont les élèves des cours de français qui ont le moins de rencontres, et les rencontres les plus courtes. Le tableau 34 rend compte de ces remarques.

Tableau 34

**Nombre de rencontres et moyenne de leur durée
en fonction de la cote finale du secondaire et de la discipline**

		nombre total en minutes	nombre de rencontres
CF	68 et moins (n = 23)	734 (moy. = 32 min)	116 (moy. = 5,0 renc.)
	de 69 à 74 (n = 25)	613 (moy. = 25 min)	91 (moy. = 3,6 renc.)
	de 75 à 82 (n = 23)	527 (moy. = 23 min)	76 (moy. = 3,3 renc.)
Discipline	psychologie (n = 35)	1125 (moy. = 32 min)	180 (moy. = 5,1 renc.)
	français (n = 36)	749 (moy. = 21 min)	103 (moy. = 2,9 renc.)

2.1.2- Les thèmes abordés pendant les rencontres de suivi personnalisé et le processus

Un premier tableau (35) expose les principaux types de difficultés mentionnées ou traitées pendant 221 rencontres. La catégorisation des difficultés est similaire à celle du rapport de rencontre avec les élèves du groupe expérimental qu'on trouve en annexe au rapport. Un deuxième tableau (36) illustre le style des rencontres en regard de la grille développée par Yves St-Arnaud (1995), en décomptant le nombre de rencontres où le passage d'une structure de pression ou de service à une structure de coopération a été réussi. Parmi les 156 rencontres d'une minute ou plus, 112 ont comporté suffisamment d'interaction pour permettre une analyse du style adopté au point de départ de la rencontre et de son évolution par la suite. L'analyse révèle en plus que 85 des 112 rencontres réunissent des indices assez clairs pour les classer comme intrinsèquement efficaces et 20 comme inefficaces.

Tableau 35

**Les thèmes abordés dans les rencontres de suivi personnalisé
en fonction du nombre de ces dernières**

Types de difficultés mentionnées ou traitées	nombre de rencontres
Économique, familiale ou culturelle (ex.: transport, travail étudiant)	6
Institutionnelle ou pédagogique (ex.: horaire des cours, qualité de la formation)	16
Personnelle (motivationnelle) (ex.: choix de carrière ou de programme)	27
Personnelle (méthodes de travail) (ex.: gestion de son temps, méthodes d'étude)	86
Personnelle (habiletés) (ex.: habiletés intellectuelles ou de communication)	86
total	221

Tableau 36

**Le processus suivi dans les rencontres de suivi personnalisé
avec les élèves du groupe expérimental**

Structure initiale de la rencontre	pression	98
	service	14
	total	112
Évolution de la structure initiale à une structure de coopération	oui	63
	non	21
	manquant d'indices clairs	28
	total	112

2.2- Les rapports d'entrevues d'évaluation tenues avec les élèves du groupe expérimental

Il s'est tenu au total 29 rencontres d'une durée variant de 20 à 35 minutes entre le 20 janvier et le 20 février 1995 avec des élèves du groupe expérimental encore inscrits au cégep. Les réponses apportées aux questions posées selon un protocole uniforme par les quatre professeurs se regroupent autour de deux grands thèmes: l'utilité des rencontres et les conditions qui facilitent ou nuisent au recours à l'aide du professeur. Avant d'aborder ces deux thèmes, une observation importante est à noter ici: plusieurs des élèves rencontrés ne se souviennent presque pas avoir eu des rencontres à l'automne 1994 avec le professeur responsable du suivi personnalisé. Quel sens donner à ce fait ? Les contacts et les rencontres se sont réalisés si naturellement qu'on ne se souvient pas d'avoir eu de rencontres formelles ?

2.2.1- L'utilité des rencontres de suivi personnalisé

On peut regrouper les propos émis par les élèves interviewés en deux grandes catégories: l'utilité des rencontres de suivi personnalisé et les conditions qui facilitent le recours à l'aide individuelle du professeur.

2.2.1.1- La reconnaissance de l'utilité des rencontres

La majorité des élèves reconnaissent que ces rencontres sont utiles ou très utiles. Ceux qui n'y voient pas d'utilité font état de leur autonomie ou de la peur d'être jugés par le professeur ("Pourquoi me rencontrer? Qu'est-ce que je n'ai pas fait de correct?") ou par un groupe d'appartenance ("J'aurais pas l'air de quelqu'un qui est capable de se débrouiller tout seul"). Une bonne part d'entre eux soulignent aussi que, sans l'initiative du professeur, il est peu probable qu'ils aient eu recours à ses services au cours de l'automne 1994.

2.2.1.2- Les motifs de cette utilité

Cinq grands motifs d'utilité des rencontres sont invoqués d'emblée dès la première question les invitant à dire spontanément ce qui leur vient à l'esprit à propos des rencontres individuelles tenues à l'automne précédent.

Ces motifs, développés à l'aide d'une deuxième question dans l'entrevue, sont les suivants: l'aide au développement de méthodes de travail ("Tu m'as donné des trucs utiles"); l'aide apportée à la compréhension des objets d'étude ("J'ai compris ce qu'il fallait faire dans mon analyse littéraire"); le soutien ou le développement de la motivation face au cours ou au programme ("Les rencontres m'ont aidé à me motiver et, ainsi, à stimuler mon goût pour les études"); la facilitation de l'intégration au collège ("Le premier contact diminue la gêne"); la valorisation personnelle ("C'est plaisant de savoir qu'on n'est pas juste un numéro pour un professeur").

2.2.2- Les conditions qui facilitent le recours au professeur

Alors que seulement sept élèves déclarent avoir de la facilité à recourir à l'aide du professeur en cas de difficulté, onze déclarent avoir beaucoup de difficulté et onze hésitent en mentionnant que cela dépend surtout du type de professeur. Les raisons qui facilitent ou empêchent le recours à l'aide individuelle d'un professeur sont variées et nombreuses. Plusieurs regroupements sont possibles dont les suivants axés sur quatre pôles: la disponibilité du professeur ("Un prof chaleureux, disponible et où je n'ai pas l'impression de déranger" vs "Un prof qui n'est jamais à son bureau"); son ouverture aux préoccupations de l'élève ("C'est sûr que c'est plus facile si le professeur est "parlable" et s'il s'aperçoit qu'on a des difficultés" vs "Si le professeur a la gueule de bois, s'il est bête, on aime mieux rester avec notre problème"); le respect du rythme de l'élève ("Si le professeur accepte de se faire poser des questions sans que ça le tanne" vs "Il y a un prof qui était offusqué que je n'aie pas encore compris la matière vue il y a plusieurs jours"); l'intérêt authentique du professeur à son égard ("Je me suis rendue compte que tu avais à coeur que je réussisse" vs "Un prof qui nous traite comme des numéros").

La plupart des élèves reconnaissent au professeur un rôle déterminant dans l'établissement d'un climat facilitant le recours à l'aide individuelle lorsque le besoin s'en fait sentir. Leurs attentes correspondent à la fonction et aux stratégies de motivation définies par Raymond J. Wlodkowski (1986) qui souligne dans la conception d'un cours l'importance de planifier non seulement le contenu des cours mais aussi le support à la motivation des élèves.

2.3- Les rapports d'entrevues d'évaluation tenues avec les quatre professeurs

Les quatre rencontres, d'une durée variant de 20 à 40 minutes, ont pris place en février 1995. Les réponses apportées aux questions posées selon un protocole uniforme pour les quatre professeurs se regroupent autour de deux grands thèmes: l'utilité des rencontres et les conditions qui facilitent ou gênent l'exercice de la fonction d'aidant auprès des élèves *à risque*.

2.3.1- L'utilité des rencontres

Les rencontres de suivi personnalisé semblent répondre à divers besoins chez les élèves: a) elles sont des occasions de reconnaissance personnelle ou socio-affective ou d'intégration au nouveau milieu; b) elles éveillent et/ou supportent la motivation; c) elles donnent des méthodes d'étude ou sont des occasions de comprendre les objets d'apprentissage abordés en classe qui sont plus difficiles à saisir.

Au plan de la réussite scolaire, l'aide semble être plus particulièrement profitable: a) aux élèves académiquement forts, moyens ou faibles, mais pas aux très faibles; b) aux élèves qui ont une certaine motivation et n'ont besoin que d'une petite poussée; c) aux élèves qui sont prêts à investir des efforts et du temps pour avoir une méthode de travail; d) aux élèves qui prennent le risque de faire confiance au professeur.

2.3.2- Les conditions d'exercice de la fonction d'aidant auprès des élèves à risque

Les propos tenus par les professeurs responsables du suivi personnalisé à ce sujet peuvent être regroupés autour de trois grands thèmes: la nécessité de provoquer les rencontres, la capacité d'installer les rencontres dans un contexte de rapports professionnels naturels et la nécessité d'une formation préalable adéquate.

2.3.2.1- Provoquer les rencontres

Aller chercher les élèves, les repérer, les inviter, insister doucement, accepter de se faire dire non, revenir à la charge, n'accepter que les refus qui, à l'évidence, sont clairement formels et définitifs, voilà autant de gestes difficiles à poser mais qui sont incontournables pour la réussite de l'aide auprès des élèves à risque. Dans chaque rencontre avec l'élève à risque, il y a une dose plus ou moins grande de silence, de gêne, de résistance, qu'il faut accepter de vivre et qu'il faut apprendre à gérer.

Cela suppose chez les professeurs une motivation particulière et une expérience de la gestion des communications difficiles. L'absence de motivation ou une motivation de surface sont d'autant plus nuisibles qu'il ne faut pas manquer les occasions d'approcher les élèves, car celles qui sont liées naturellement au travail professionnel de l'enseignant sont peu nombreuses au cours d'une seule session. Il n'y a pas plus que trois ou quatre moments où il est possible d'avoir une rencontre en profondeur en dehors de la classe.

2.3.2.2- Installer les rencontres dans un contexte de rapports professionnels naturels

Des moyens concrets pour installer les rencontres dans un contexte de rapports professionnels naturels, comme le test *Résultats Plus*, facilitent aussi la communication (une formation poussée à l'utilisation du test *Résultats Plus* est indispensable, à moins que ce dernier n'ait une version simplifiée). Mais il faut aussi être capable de mener des rencontres, surtout les premières au mois d'août, celles des premiers contacts, à partir de rien d'autre que soi-même. Cela suppose la capacité d'être détendu dans les rencontres, de laisser venir, de ne pas bousculer et d'accepter les silences. Cela demande aussi la capacité de partir des préoccupations des élèves. Cela présume enfin que soit disponible aux professeurs un support d'accompagnement individuel et collectif, dans un travail d'aide qui semble parfois désespéré et est parfois désespérant.

2.3.2.3- Une formation préalable adéquate

La formation à la conduite d'entrevue de type coopératif est aussi indispensable pour passer d'un contact qui, par nécessité, est "de pression" aux premiers moments de la rencontre, à une relation de coopération par la suite. On ne peut s'improviser aidant avec des élèves à *risque*. L'acceptation inconditionnelle des élèves à *risque* est un préalable.

Il ne faut pas vouloir les changer à tout prix, mais partir d'où ils sont pour les amener là où ils peuvent se rendre et non là où on veut qu'ils soient. Il faut aussi accepter que certains élèves quittent le cégep, à tort ou à raison, et ne pas tenter de les retenir à tout prix. Il faut accepter qu'ils trouvent ailleurs leur raison d'être. Cela suppose la capacité de distinguer rapidement ceux qui veulent rester au cégep et ceux qui cherchent un moyen et une occasion d'en sortir.

Les élèves à *risque* sont académiquement plus faibles, moins confiants, plus vulnérables à la critique. L'appivoisement est incontournable. Il ne suffit pas d'être un bon didacticien; il faut d'abord établir une relation ouverte et savoir gérer le processus de la communication. Le contenu prioritaire à traiter de façon récurrente au cours de chaque rencontre n'est pas la discipline mais la confiance entre les deux partenaires. L'élève est incapable de diagnostiquer correctement et précisément les causes d'échec de la communication avec un professeur; mais, même s'il se contente de dire "il y a un bug", on peut supposer qu'il sent très bien la nature de la motivation du professeur et son degré d'habileté à gérer la rencontre.

Deux constats plus probants se dégagent de la réflexion sur la démarche pragmatique qui visait à résoudre un problème précis (la résistance à recourir à l'aide du professeur): a) les élèves à *risque* sont très satisfaits de leurs rencontres et contacts avec les professeurs et les ont trouvés valorisants et utiles; b) les professeurs, malgré la difficulté d'initier le contact, de briser la glace, trouvent que cet effort est personnellement très satisfaisant pour eux et très utile pour la majorité des élèves à *risque* qu'ils ont rencontrés.

2.4- Les rapports d'entrevues avec des élèves qui ont décroché la première session

En janvier 1995, sont contactés 27 élèves des deux groupes qui ont abandonné le cégep entre le 20 août 1994 et le 20 janvier 1995. Peu d'élèves manifestent de l'intérêt pour l'entrevue proposée malgré les explications et la douce insistance investie pour les convaincre. Sept d'entre eux ont l'amabilité d'accorder une entrevue en face à face et quatre par téléphone. Les entrevues en face à face durent entre 30 et 45 minutes et sont enregistrées avec le consentement des élèves; les entrevues téléphoniques durent environ cinq minutes, le temps de recueillir certaines données quant au motif d'abandon et à leur projet d'avenir. Le tableau 37 donne une vue d'ensemble des décrocheurs qui ont consenti à fournir certaines informations utiles pour mieux comprendre le décrochage en première session au cégep Beauce-Appalaches.

Tableau 37

**Principales caractéristiques des élèves interviewés
qui ont abandonné le collège entre le 20 août 1994 et le 20 janvier 1995**

Caractéristiques	Nombre
Sexe	
gars	6
filles	5
Programme	
sciences humaines	9
arts et lettres	2
Cote finale du secondaire	
inférieure à 68	8
de 68 à 74	3
Élément déclencheur du décrochage	
échec à l'examen du ministère en français	3
manque de motivation aux études ou au programme	7
problèmes financiers	6
Projet d'avenir	
DEP	4
programme techniques au cégep	3
université	1
travail	1
ne savent pas	2

Deux phénomènes sont frappants et récurrents dans la plupart des sept entretiens qui ont lieu en face à face. La prise en charge par les élèves de leur abandon et la similarité de plusieurs des motifs qui les ont occasionnés.

2.4.1- Les élèves qui abandonnent assument ce choix

Les élèves reprochent très peu de choses au cégep. Ils ne pointent du doigt aucune des facettes du cégep. Sans doute, quelques-uns se plaignent de leur horaire décousu. En contrepartie, d'autres, aussi nombreux, sont très satisfaits de leur horaire de cours. La grande majorité sont même contents d'être venus au collège, ne fût-ce qu'un mois ou deux. Ils ont l'occasion de voir *de visu* ce qu'est la vie académique au cégep, ses exigences, la grande liberté qui leur est accordée. Ils se rendent vite compte que le cégep n'est pas pour eux et assument cette décision en le quittant assez rapidement. Pour la plupart, leur idée est presque faite d'avance, avant leur arrivée au cégep. Ils sont décidés à laisser le cégep à la moindre occasion car ils sont venus uniquement parce que leurs parents ou les orienteurs de l'école secondaire leur ont dit d'essayer, ou parce que leurs amis y vont et qu'ils ne savent où aller à l'automne.

2.4.2- La récurrence de motifs similaires pour l'abandon

Tous les élèves qui abandonnent manifestent un profond manque de motivation face aux études ou de détermination face à un choix vocationnel. Plusieurs sont profondément lassés d'études académiques dans lesquelles ils ne trouvent aucune satisfaction et signification personnelle. D'autres ne savent pas dans quelle direction s'orienter leur vie professionnelle.

La plupart désirent avoir un travail assez rapidement et savent que ce ne sont pas des études préuniversitaires au cégep ou universitaires qui les conduiront à cette situation. Beaucoup d'entre eux ont des ressources financières très limitées et sentent une pression constante pour trouver rapidement une solution à ce problème. La possibilité de réussir des études de haut calibre leur apparaît faible: la conscience de leur dossier scolaire antérieur et de leur lassitude face à un travail jugé peu concret et très intellectuel renforce cette perception. Par ailleurs, plusieurs de ceux qui ont un emploi rémunéré se plaignent du taux horaire et des conditions de travail qu'ils ont et n'envisagent pas de garder un tel emploi longtemps.

À la recherche de leur identité personnelle et professionnelle, ces élèves abandonnent le collège après avoir pris conscience que ce n'est pas au cégep qu'ils la trouveront; conséquents avec leur réflexion, ils prennent rapidement la décision d'explorer d'autres voies pour répondre à leurs besoins. La rapidité de leur décision est due, pour beaucoup d'entre eux, au peu de pression que le milieu familial ou les groupes d'amis exercent sur eux pour qu'ils persistent dans leurs études collégiales; dans quelques cas, c'est même sous l'influence d'un membre de la famille qu'ils réorientent leur parcours de jeunesse.

L'analyse des propos des élèves qui ont abandonné le cégep en première session conduit à les situer aux étapes du "moratoire scolaire" et de la "réactualisation de soi" telles que B. Rivière les a décrites dans une recherche récente (1995). Ces élèves, pour la plupart, avaient en quelque sorte presque décidé dès le mois d'août 1994 qu'ils abandonneraient le plus tôt possible leurs études collégiales; ils sont soulagés d'avoir pu trouver une occasion de le faire rapidement et sont plongés dans un état de recherche intérieure positive pour trouver un milieu susceptible de favoriser l'actualisation de leur champ d'intérêt vocationnel.

Chapitre cinq

Les réflexions sur les résultats

Ce dernier chapitre résume et analyse les résultats obtenus au regard des objectifs de la recherche. Il soumet aussi des réflexions sur le processus et les résultats de la recherche et suggère des pistes d'action pour améliorer l'efficacité de l'encadrement personnalisé des élèves *à risque* dans les collèges. Il situe enfin son apport à quelques enjeux actuels en éducation.

1- Le résumé

Les résultats obtenus permettent d'affirmer que, dans l'ensemble, les objectifs généraux et spécifiques de la recherche ont été atteints. L'impact d'un suivi personnalisé sur la réussite scolaire des élèves définis comme *à risque* a été étudié en profondeur: on a mesuré l'impact de l'intervention du professeur sur la réussite scolaire d'un groupe d'élèves *à risque*, et comparé l'évolution de leurs perceptions à l'égard de certains facteurs de réussite, lorsque le professeur initie le contact, par rapport à un groupe témoin similaire où le professeur s'abstenait de prendre l'initiative des rencontres. De plus, la cueillette d'information auprès des élèves *à risque* et des professeurs qui ont assumé l'initiative de les rencontrer a permis de mieux comprendre les conditions qui assurent l'efficacité des rencontres de suivi, tout en révélant quelques aspects du contexte qui conduisent certains élèves à décrocher.

1.1- Les résultats de l'approche expérimentale

Concernant la réussite scolaire (moyenne générale combinée au taux de réussite) et les perceptions des élèves à propos de facteurs (anxiété, comportements et croyances scolaires) influençant la réussite deux résultats sont à souligner: A- Les élèves *à risque* du groupe expérimental qui n'ont pas de travail rémunéré réussissent mieux que les élèves *à risque* du groupe contrôle dans la même situation; B- Les élèves *à risque* du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré réussissent mieux que les élèves *à risque* du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré.

1.1.1- Les élèves *à risque* du groupe expérimental qui n'ont pas de travail rémunéré réussissent mieux que les élèves *à risque* du groupe contrôle dans la même situation

De façon plus précise et nuancée, parmi les élèves *à risque* du groupe expérimental (c'est-à-dire les sujets du suivi personnalisé dont l'initiative est assumée par le professeur), ceux qui n'ont pas de travail rémunéré obtiennent une meilleure réussite scolaire que les élèves *à risque* du groupe contrôle sans travail rémunéré. Cette réussite se manifeste à chacune des trois sessions et dans l'ensemble des sessions, notamment en ce qui concerne la moyenne générale obtenue. De plus, ces mêmes élèves du groupe expérimental ont, en janvier 1995, de meilleurs scores sur l'échelle des comportements scolaires du test TRAC que les élèves du groupe contrôle.

Les analyses effectuées confirment ce résultat en se fondant, d'une part, sur la distribution normale de la moyenne générale à l'automne 1994 des élèves sans travail rémunéré et en s'appuyant, d'autre part, sur l'homogénéité des variances pour chacune des variables intervenantes (sexe, secteur d'enseignement, discipline enseignée, cote finale du secondaire, professeur assumant le suivi personnalisé). L'examen serré de l'ensemble des données statistiques à partir d'analyse de variances permet de préciser que les élèves du groupe expérimental: a) ont une moyenne générale significativement supérieure à ceux du groupe contrôle et ce, peu importe la variable intervenante examinée (sexe, secteur d'enseignement, discipline enseignée, cote finale du secondaire, professeur assumant le suivi personnalisé); b) ont à l'hiver 1995 de meilleurs perceptions de leurs comportements scolaires que ceux du groupe contrôle, comportements dont les scores s'améliorent de mars 1994 à janvier 1995, alors que ceux du groupe contrôle se détériorent.

Il semble donc y avoir là un effet de l'intervention de suivi personnalisé.

1.1.2- Les élèves à risque du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré réussissent mieux que les élèves à risque du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré.

De façon plus précise et nuancée, parmi les élèves à risque du groupe contrôle ont un travail rémunéré à l'automne 1994, ceux qui obtiennent une meilleure réussite scolaire que les élèves à risque du groupe contrôle qui n'ont pas de travail rémunéré. Cette réussite se manifeste à chacune des trois sessions et dans l'ensemble des sessions en ce qui concerne la moyenne générale obtenue et le taux de réussite de l'hiver et de l'automne 1995. De plus, ces mêmes élèves du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré affichent, en janvier 1995, de meilleurs scores sur l'échelle des comportements scolaires du test TRAC que les élèves du groupe contrôle sans travail rémunéré.

Un examen serré de l'ensemble des données statistiques colligées à la session de l'automne 1994 permet de mieux décrire ce deuxième résultat qui, même s'il n'est pas directement lié aux hypothèses de départ, n'en demande pas moins d'être plus explicite pour être mieux compris.

A- Seule la variable intervenante *secteur d'enseignement* (préuniversitaire ou technique) à l'intérieur du groupe contrôle semble indiquer qu'il y a une différence significative entre les élèves qui ont un travail rémunéré et ceux qui n'en ont pas. L'examen de l'effet des mêmes variables (secteur d'enseignement et travail rémunéré) pour les garçons sur la moyenne générale de l'automne 1994 permet de découvrir que ces derniers sont probablement à l'origine de cette différence, plus précisément ceux du secteur technique avec un travail rémunéré. La comparaison du groupe contrôle avec un groupe élargi, constitué de tous les élèves qui ont passé le test TRAC en mars 1994 et qui ont une cote finale égale ou inférieure à 81 (à l'exclusion des élèves du groupe expérimental), peut permettre de mieux comprendre le résultat obtenu avec le groupe contrôle. On observe une différence significative pour les garçons du groupe élargi sur la moyenne générale sous le rapport des mêmes variables, plus précisément, cette fois-ci, uniquement pour les garçons du secteur technique. La vérification de la normalité de la moyenne générale de l'automne 1994 et de l'homogénéité des variances des sous-groupes des secteurs d'enseignement permet d'attester la fiabilité de ce résultat.

L'examen attentif de toutes les données donne à penser que la moyenne générale plus élevée des garçons du groupe contrôle au secteur technique qui ont un travail rémunéré serait attribuable à la combinaison des deux facteurs suivants: a) la proportion des garçons qui travaillent au secteur technique est beaucoup plus grande dans le groupe contrôle (82%) que dans le groupe élargi (65%); b) le nombre de garçons avec une cote finale du secondaire entre 75 et 81 est plus élevé pour les élèves qui ont un travail rémunéré.

B- Les élèves du groupe contrôle qui ont un travail rémunéré à l'automne 1994 obtiennent de meilleurs scores sur l'échelle des comportements scolaires du test TRAC administré en janvier 1995 que ceux du groupe contrôle sans travail rémunéré (124,8 vs 115,5). De plus, la perception des comportements scolaires semble se détériorer davantage entre mars 1994 et janvier 1995 chez ces derniers, de 128,7 à 115,5, contre une diminution de 128,2 à 124,8 pour ceux qui ont un travail rémunéré.

1.2- Les résultats de l'approche praxéologique

Les deux premiers chapitres ont permis de comprendre deux éléments importants de la problématique de l'élève à *risque* dans sa transition du secondaire au collégial.

A- L'élève à *risque* est une notion statistique qui couvre un phénomène psychosociologique et une histoire de vie. La variété des facteurs qui pèsent sur la réussite, l'échec et l'abandon du programme permet de comprendre que la réussite n'est pas qu'une affaire d'individu, mais qu'elle est aussi tributaire de facteurs environnementaux ou systémiques. Par ailleurs, la transition du secondaire au collégial est un tournant de la vie, une étape naturelle et un rite de passage incontournable. L'appropriation d'un nouveau mode de vie académique provoque chez plusieurs élèves un choc, plus particulièrement pour ceux que l'on considère à *risque*.

B- L'élève à *risque*, lorsqu'ils est impliqué dans des mesures d'encadrement, manifeste souvent une forte réticence à l'aide offerte. Le centre du problème est d'arriver à susciter la motivation intrinsèque des élèves à *risque* face à l'aide offerte. Une solution possible est le recours à une approche coopérative qui vise à créer un intérêt commun entre le professeur et l'élève à *risque* dans la rencontre. Cette approche permet au professeur de rencontrer l'élève à *risque*, avec à-propos, dans le contexte des rôles exercés normalement par ce dernier en classe.

Ces deux préalables posés, on peut mieux comprendre les résultats liés à l'approche praxéologique (l'action réfléchie) qui s'organise autour des thèmes suivants: l'utilisation des rencontres, leur utilité et les conditions qui assurent leur efficacité intrinsèque.

1.2.1- L'utilisation des rencontres

Malgré le nombre relativement restreint de rencontres initiées par les professeurs (279) auprès des 76 élèves du groupe expérimental en première session, elles semblent avoir eu un impact sur la réussite scolaire. Les thèmes abordés dans ces rencontres sont essentiellement liés, pour la plupart, à la performance des élèves en classe; les échanges ont porté surtout sur des méthodes de travail, sur la compréhension et l'expression des savoirs traités en classe. On discutait à l'occasion de motivation aux études (discipline ou programme) ou de choix de carrière.

1.2.2- L'utilité des rencontres

Les rencontres ont eu une nette efficacité intrinsèque car les intentions des deux interlocuteurs des rencontres de suivi ont largement été respectées. Les rapports de rencontres indiquent aussi clairement qu'elles se sont déroulées, en majorité, dans un contexte de coopération, facteur qui favorise l'efficacité intrinsèque.

L'efficacité et l'utilité de la rencontre de suivi sont reconnues par les élèves et les professeurs. Les élèves soulignent cinq éléments d'utilité: l'aide au développement de méthodes de travail, l'aide apportée à la compréhension des objets d'étude, le soutien à la motivation aux études, l'intégration au réseau interpersonnel du collège et la valorisation personnelle (pour ce qu'ils sont et non ce qu'ils font). Les professeurs décrivent quatre motifs d'utilité aux rencontres de suivi, motifs proches de ceux mentionnés par les élèves: répondre à des besoins de reconnaissance personnelle, supporter la motivation aux études, comprendre les objets d'étude et développer des méthodes de travail.

1.2.3- Les conditions qui assurent l'efficacité intrinsèque des rencontres

Les élèves accordent énormément de pouvoir au professeur dans l'établissement et le déroulement des rencontres de suivi. Ils acceptent plus facilement de rencontrer des professeurs qui manifestent explicitement leur disponibilité, qui sont facilement et rapidement à l'écoute de leurs préoccupations telles qu'ils les expriment, qui sont soucieux de respecter le rythme d'apprentissage de chacun et qui sont, par leur personne plutôt que par leur rôle, intéressés à leur réussite. Les quatre professeurs ne s'accordent pas d'entrée de jeu autant de pouvoir sur l'établissement et le déroulement harmonieux des rencontres de suivi que les élèves semblent leur en attribuer. Les occasions d'intervenir de façon naturelle à l'intérieur d'une session sont peu nombreuses; il ne faut pas les rater. Même s'ils reconnaissent comme incontournable que ce soit le professeur qui fasse, de façon répétée, les premiers pas vers les élèves à *risque*, l'aisance à les faire n'est jamais acquise.

Par contre, cette aisance s'installe plus rapidement dans les rencontres une fois le processus coopératif intégré, c'est-à-dire une fois reconnu le fait que le principe d'autoévaluation et les cinq règles de fonctionnement sont des guides de réflexion dans l'action et non des prescriptions normatives qu'il faut suivre à la lettre et dans le bon ordre. Les professeurs s'accordent avec les élèves pour dire que l'efficacité et la satisfaction des rencontres passent par la capacité de partir constamment des préoccupations des élèves telles que ces derniers les expriment. Ils soulignent enfin qu'on ne s'improvise pas aidant avec des élèves à *risque*: une bonne dose de motivation intrinsèque et une formation adéquate à la relation d'aide éducative sont essentielles pour gérer la communication dans des situations parfois désespérantes et souvent désespérées.

2- Quelques réflexions sur les résultats et le processus de recherche

Les réflexions abordent deux sujets: l'impact du suivi lorsque le professeur assume l'initiative des contacts avec les élèves *à risque*, et les limites des approches utilisées dans la recherche.

Malgré la réalisation d'un nombre relativement restreint de rencontres de suivi personnalisé assumé par le professeur, il y a une nette démarcation entre les résultats des élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle lorsque les élèves n'ont pas de travail rémunéré. Le suivi personnalisé assumé par le professeur semble avoir porté fruit.

2.1- L'impact du suivi personnalisé sur la réussite

Les réflexions sur l'efficacité du suivi s'organisent autour de trois thèmes: le dépistage des élèves *à risque*, le travail rémunéré et la portée de l'intervention.

2.1.1- Le dépistage des élèves *à risque*

Les résultats de la présente recherche concordent avec les conclusions des études de R. Ducharme et R. Terrill (1994) et celles de S. Larose et R. Roy (1992) sur l'utilisation de la cote finale du secondaire ou de son équivalent, la moyenne pondérée du secondaire, comme instrument de dépistage des élèves *à risque* en provenance du secondaire. On ne peut considérer comme vraiment *à risque* les élèves qui ont une cote finale du secondaire de 75 et plus. Si les ressources sont limitées et si l'on doit cibler des priorités parmi les élèves pour améliorer l'efficacité externe des rencontres d'encadrement, il faut chercher à rejoindre d'abord tous les élèves arrivant au cégep avec une cote finale du secondaire se situant entre 64 et 74. En dessous de 64, c'est pratiquement peine perdue, au-dessus de 75, ils ont moins besoin que les professeurs aillent les chercher. Ce constat a déjà été fait dans d'autres collèges. Parmi les élèves avec une CF se situant entre 65 et 75, il faudrait surtout s'occuper des élèves *à risque* qui n'ont pas de travail rémunéré. Il est peu probable que les résultats scolaires significativement meilleurs des élèves du groupe expérimental qui n'avaient pas de travail rémunéré soient dus au hasard; l'intervention de suivi personnalisé assumé par le professeur y est sûrement pour quelque chose.

L'examen attentif de la notion d'élève *à risque* amène à constater cependant l'insuffisance d'un système de dépistage qui se contente d'identifier statistiquement les élèves *à risque*. Une intervention d'aide professionnelle implique un repérage plus précis. Le système de dépistage, en plus d'être statistique, c'est-à-dire en mesure d'identifier les élèves **probablement** *à risque*, doit aussi repérer exactement, un par un, qui l'est vraiment. Ce système doit pouvoir aussi faciliter la définition des difficultés particulières à chacun. Il doit enfin fonctionner de manière à respecter l'autonomie et l'intégrité de l'élève. Les instruments statistiques de dépistage (ex.: cote finale du secondaire, test TRAC) opèrent un premier tri qui guide la répartition des élèves potentiellement *à risque* dans les classes des professeurs responsables de leur encadrement.

Les instruments de dépistage plus factuels (ex.: résultats obtenus au premier examen de la session, test *Résultats Plus*, rencontre individuelle) identifient ceux qui sont vraiment en processus d'échec en début de session. En plus, dans certains cas, ils cernent la nature des difficultés et leurs causes, et facilitent ainsi la recherche de ressources et la création d'activités appropriées pour aider les élèves à résoudre les difficultés qui leur sont propres. Un repérage précis des élèves en processus d'échec au cours de la première session est économique: il facilite une intervention rapide et restreint l'application de mesures d'aide à ceux qui se révèlent être vraiment en processus d'échec. L'économie et l'efficacité de mesures semblables au suivi personnalisé dépendent aussi d'une précaution. Il faut éviter, dans l'utilisation des instruments de dépistage, le catalogage des élèves: ce phénomène, formel ou informel, renforce chez ceux qui sont à *risque* le désir de fuir l'aide offerte. C'est pourquoi non seulement ces derniers mais tous les nouveaux élèves doivent passer les tests de dépistage (*TRAC*, *Résultats Plus*, etc.). Les offres d'aide doivent aussi s'adresser à tous les élèves qui ont des difficultés en classe, même si les offres faites aux élèves identifiés véritablement à *risque* doivent être plus personnalisées et plus confrontantes.

2.1.2- Le travail rémunéré

Les élèves avec une cote finale du secondaire supérieure à 75 ne sembleraient pas courir le danger de voir leur réussite scolaire menacée par le travail rémunéré. À l'inverse, il serait plus profitable aux élèves avec une cote finale du secondaire en bas de 68 (qui se sentent à leur place au cégep et qui veulent investir dans leurs études) de s'abstenir de tout travail rémunéré et d'être le sujet d'une relation de suivi. Pour les autres, le travail rémunéré n'est valable que s'il est la symbolisation d'une prise en mains de leur destinée: vaut mieux avoir un travail rémunéré d'une dizaine d'heures par semaine, ou les investir dans des activités socialement accaparantes, structurantes et confrontantes, que de les passer à tourner en rond en ne sachant pas trop quoi faire de sa peau. Il est bon, enfin, de souligner ici que le travail rémunéré ne semblerait pas jouer de façon significative sur les abandons, peu importe le groupe, les variables intervenantes ou les sessions considérées.

2.1.3- La portée de l'intervention

Il serait présomptueux d'établir un lien de cause à effet entre la performance des élèves du groupe expérimental et la prise en charge par les professeurs de l'initiative des contacts et des rencontres de suivi personnalisé. Par ailleurs, il serait aussi peu approprié de dénier toute influence au suivi personnalisé sur cette performance. S'il est permis d'extrapoler, le suivi personnalisé, tel qu'expérimenté dans le cadre de la présente recherche, n'est qu'un exemple de mesure où l'accent est mis sur l'interaction entre le professeur et l'élève, sur la médiation du professeur entre l'élève et l'objet d'apprentissage. S'il est exact que le recours à l'aide des professeurs ou des pairs est une mesure efficace pour augmenter les possibilités de réussite scolaire, la prise en charge par le professeur de l'initiative des contacts de suivi personnalisé, conjuguée à la nature coopérative de l'interaction, s'avère un adjuvant de taille, puisqu'elle est une mesure qui contre directement le problème de la résistance des élèves à *risque* à recourir à l'aide des professeurs et de leurs pairs.

2.2- Les limites de la recherche

Ce n'est pas le lieu ici de s'étendre sur les limites administratives de la recherche; qu'il suffise de mentionner que les limites de budget et d'échéancier empêchent d'exploiter à fond la masse de données collectées. On se contentera, après avoir brièvement abordé les limites liées à l'approche expérimentale utilisée, de s'attarder aux limites de l'intervention praxéologique.

2.2.1- Les limites liées à l'approche expérimentale utilisée

Les deux principales limites concernent la vérification des hypothèses et la possibilité de transfert des résultats à d'autres cégeps.

A- L'hypothèse générale de la recherche est partiellement vérifiée.

Deux résultats seulement semblent véritablement significatifs. Au regard de la première série d'hypothèses, les élèves du groupe expérimental sans travail rémunéré semblent avoir mieux réussi que ceux du groupe contrôle qui ont les mêmes caractéristiques. Selon la deuxième série d'hypothèses, les élèves du groupe expérimental sans travail rémunéré ont amélioré de façon significative la perception de leurs comportements scolaires, ce qui n'a pas été le cas des élèves du groupe contrôle. Par ailleurs, la rigueur méthodologique appliquée tout au long de la recherche, tant d'un point de vue expérimental que praxéologique, conforte la fiabilité de ces résultats.

B- Obtiendrait-on des résultats semblables dans d'autres cégeps?

Les collèges qui ont des caractéristiques assez proches de celles du cégep Beauce-Appalaches obtiendraient probablement des résultats similaires. Seule une autre recherche menée dans des conditions semblables pourrait cependant apporter une réponse plus certaine à cette question. Si la reprise de la recherche s'avérait possible, il y aurait avantage à constituer les groupes expérimental et contrôle par appairage d'individus pour s'assurer d'une généralisation plus fiable des résultats obtenus dans la présente recherche. Ce procédé n'a pas été possible au cégep Beauce-Appalaches à cause de la limite du nombre d'inscriptions et des contraintes administratives dans la constitution des groupes-classes et des horaires de cours.

2.2.2- Les limites liées à l'approche praxéologique utilisée

Les remarques à ce sujet examinent l'influence des conceptions de la réussite sur l'efficacité des rencontres et la multitude des facteurs à contrôler pour l'optimiser.

2.2.2.1- La conception de la réussite scolaire

Si l'on perçoit que le but des rencontres est de faire en sorte que les élèves *à risque* réussissent leurs cours et persévèrent dans leurs études collégiales sans changer de programme, les situations désespérées sont nombreuses. Si l'on perçoit que le but est d'accompagner les élèves dans leur cheminement de vie à travers une aide éducative ponctuelle, les situations désespérées sont peu nombreuses. Ce changement de perspective est capital.

Si l'on est d'abord préoccupé par une réussite plus large, celle de la vie, plutôt que par la réussite académique, on trouve normal que des élèves découvrent en première ou deuxième session que la réussite de leur vie ne passe pas, temporairement ou définitivement, par des études collégiales. Le phénomène du décrochage est inévitable. Beaucoup de décrocheurs, en première session, semblent être des élèves qui savent d'avance qu'ils ne termineront pas leur première session au cégep. Ils profitent de la première occasion pour justifier leur "interruption de cégep".

Quelle pourrait être l'efficacité extrinsèque des rencontres de suivi personnalisé, c'est-à-dire leur impact sur la réussite scolaire? Il est difficile de répondre à cette question dans un contexte qui dramatise les échecs et les abandons. Il faudrait la situer dans une perspective qui relativise le tort causé par les échecs et les abandons. Les entrevues d'évaluation menées auprès d'élèves à *risque* et de décrocheurs amènent à penser que beaucoup d'abandons sont inévitables et même souhaitables. À titre d'exemple, un élève qui vient au collège sous la pression de parents scolarisés, alors que son cœur est en ébénisterie, ne peut que difficilement résister à l'appel incessant de sa motivation profonde. Il risque de suivre les traces de cet élève qui, dans le film *La société des poètes disparus*, n'en pouvait plus de subir les pressions étouffantes de son père et de l'organisation collégiale de l'époque. C'est là un cas extrême, mais typique de la douleur intérieure que peut vivre un adolescent qui résiste à entrer dans un monde adulte qu'il déteste parce qu'il ne répond pas à ses aspirations profondes.

De la même manière qu'il est impossible de prédire avec certitude qui parmi les élèves à *risque* échouera ses cours, il est aussi impossible d'établir qui profitera vraiment des rencontres d'encadrement. La liberté de l'élève est toujours imprévisible et la motivation personnelle a des raisons que la raison technocratique ne connaît pas. Tout ce qu'il est possible de faire pour obtenir le meilleur système d'encadrement, c'est de dépister du mieux qu'on peut les élèves à *risque* au moment où ils sont sur le point d'amorcer un processus d'échec dans les premières semaines de leur arrivée au cégep, de leur offrir ensuite une aide de nature coopérative plutôt que magistrale, et d'espérer en même temps qu'une des offres d'aide émises par plusieurs professeurs attentifs à leur cheminement finisse par être interceptée comme un message secret attendu qu'eux seuls peuvent décoder.

2.2.2.2- La multitude des facteurs à considérer pour optimiser les chances de réussite

L'étude des facteurs qui conditionnent la réussite et l'échec d'un élève à *risque* révèle qu'il y en a très peu qui sont du domaine exclusif d'un élève au collégial. Un examen attentif et critique montre que la plupart des élèves n'ont une prise directe et immédiate au cours de leur première session au cégep que sur quatre des soixante-huit facteurs répertoriés: le nombre d'heures de travail rémunéré, le nombre d'heures de travail consacrées aux études, le recours à l'aide du professeur, le recours à l'aide des pairs. La prise sur une quinzaine d'autres facteurs est partagée avec d'autres acteurs de l'environnement.

Par exemple, aucun des facteurs suivants ne dépend que de l'élève: la chaleur des rapports avec les personnels du collège, la collaboration en classe, la clarté du choix vocationnel, la valorisation de ses études, la satisfaction de ses besoins (physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'identité, de sens, d'expression et de création), ses méthodes de prise des notes et de traitement des examens, la gestion de son temps, la gestion de son anxiété face aux examens, sa qualité d'attention en classe, l'utilisation et le développement de ses habiletés intellectuelles (diriger son attention, repérer, associer, décomposer, catégoriser, synthétiser, inférer, programmer et organiser), l'utilisation et le développement de ses habiletés de communication (lecture, écoute, expression orale et écrite), l'attrait pour la discipline étudiée et son programme d'études. Il partage son pouvoir sur ces facteurs, pendant sa première session au collège, avec ses confrères et avec les personnels, d'autant plus que, sous le rapport de la maîtrise de beaucoup de ces facteurs de réussite, il est encore en devenir, en apprentissage d'autonomie.

L'élève n'a que peu ou pas de prise sur la cinquantaine d'autres facteurs qui influencent la réussite de ses études au collégial. Certains sont entièrement du ressort du collège. D'autres, enfin, ne dépendent ni de l'élève, ni des professeurs, ni du collège. Une forte et rapide diminution ou une subite explosion d'emplois disponibles dans une région sont des facteurs sur lesquels ni le collège ni l'élève n'ont de prise; ils ont cependant un impact énorme sur la persistance aux études. Un bon diagnostic et une aide appropriée ne sont pas faciles à inventer dans ces conditions. Par ailleurs, lorsque la cause de l'échec est bien ancrée dans la complexité ou les habitudes, il n'est pas facile d'y remédier rapidement. Certaines mauvaises habitudes de travail intellectuel se sont enracinées au cours des onze années d'études à l'école primaire et secondaire. Comment peuvent-elles être éliminées et remplacées par de bonnes méthodes de travail à la première session au cégep?

Face à ces constatations, est-il possible d'exiger des élèves *à risque* qu'ils réussissent absolument leurs études collégiales? Est-il possible de réclamer des professeurs au collégial la réussite scolaire des élèves *à risque*? Les résultats actuellement attendus dans ce domaine par plusieurs ne relèvent-ils pas d'une pensée magique? Tout ce qu'il est possible de faire pour optimiser les chances de réussite, c'est de faire porter l'aide sur les domaines impliqués dans les quatre facteurs contrôlés par l'élève et dans la quinzaine sur lesquels l'élève partage son pouvoir avec le personnel éducatif du collège. Il est à noter que la majorité de ces facteurs sont liés étroitement à l'enseignement et à l'apprentissage. Outre l'aide à la compréhension et à la maîtrise accrue des objets d'apprentissage, l'aide individualisée peut, de façon explicite, porter aussi sur les méthodes de traitement de l'information abordée en classe, sur la préparation aux examens et la motivation aux études.

L'encadrement personnel des élèves *à risque* ne peut atteindre sa pleine efficacité sans un support constant des autres personnels du collège. Deux exemples suffiront pour appuyer cette affirmation. D'une part, certaines problématiques, tel le choix vocationnel, requièrent l'utilisation de ressources spécialisées. D'autre part, l'organisation du dépistage statistique, la répartition des élèves dans les classes et le suivi continu des élèves *à risque* d'une session à l'autre nécessitent une organisation qui dépasse le pouvoir individuel du professeur.

3- Les pistes d'action pour améliorer l'efficacité de l'encadrement personnalisé

Le nombre d'occasions d'intervenir en profondeur et de façon naturelle (c'est-à-dire liées aux rôles attendus d'un professeur) auprès des élèves à *risque* est relativement restreint à l'intérieur d'une session. Cette constatation amène à insister sur quatre éléments qui exercent un rôle majeur dans l'efficacité du suivi personnalisé des élèves à *risque*: 1- l'élargissement des types de rencontres; 2- l'augmentation du nombre des rencontres; 3- le choix des cours où situer le suivi personnalisé; et 4- la compétence à gérer les rencontres individuelles.

3.1- Les types de contacts et de rencontres de suivi personnalisé

On ne doit pas considérer les rencontres formelles au bureau du professeur comme la seule partie intégrante d'un suivi personnalisé. Toutes les occasions de contact et de rencontre doivent faire partie de la stratégie.

a) Les courtes rencontres de repérage et de premier contact *informel* à l'occasion de l'accueil par programme et au cours du mois d'août facilitent grandement la communication dans les rencontres ultérieures entre le professeur et chacun des élèves à *risque* de ses classes.

b) Le court moment passé avec l'élève pour fixer le premier rendez-vous, celui où l'on échangera sur les résultats du premier examen, est une rencontre décisive. Sa caractéristique principale est de confronter l'élève qui doit accepter ou refuser l'aide offerte en acceptant ou refusant de fixer **immédiatement** le rendez-vous. Il y a là une technique interactionnelle qui ne dure qu'un moment mais qui revêt une importance capitale pour l'efficacité de l'intervention.

c) Si l'élève accepte le rendez-vous et se présente, la rencontre revêt la forme d'un diagnostic partagé sur le premier examen avec l'aide d'un instrument comme le test *Résultats Plus*.

d) Ce diagnostic peut être suivi d'un autre type de rencontre où le professeur donne du feedback descriptif et correctif sur les performances de l'élève à l'examen: il indique à l'élève non seulement les erreurs commises mais des manières concrètes de les corriger, sans oublier de renforcer et valoriser les bonnes réponses. Ce type de rencontre peut, au besoin, donner lieu à tout autre sujet à la convenance de l'élève et du professeur responsable de l'encadrement. Par exemple, l'objet de ce type de rencontre peut aussi être de faire le point sur les aspects problématiques des méthodes de travail ou de la motivation aux études.

e) Des contacts personnalisés avec les élèves à *risque* peuvent aussi avoir lieu en classe à l'occasion de travaux individuels ou collectifs permettant l'évaluation formative. Toute évaluation sommative en cours de session peut également être suivie de rencontres personnalisées pour renforcer les apprentissages antérieurs au niveau académique ou au niveau des comportements et des attitudes face au travail scolaire.

f) Les brefs contacts réalisés au passage dans les corridors ne sont pas non plus des occasions à rater; un simple sourire ou un "bonjour!" peut apporter beaucoup de valorisation à l'élève.

3.2- Le nombre de contacts et de rencontres de suivi personnalisé

Il est important d'augmenter le nombre de contacts tout en prenant un soin méticuleux à éviter la superprotection. Ceci nécessite une planification et une organisation efficaces qui impliquent une coordination serrée des ressources entre elles. Deux suggestions sont de mise ici.

3.2.1- Chaque élève à *risque* peut être encadré par plus d'un professeur

Plusieurs raisons justifient cette recommandation.

- Les rencontres personnalisées et les offres d'aide *confrontantes* ont plus d'impact si elles sont le fait de plusieurs professeurs.
- La personnalisation du contact passe en grande partie par la fréquence des rencontres avec des personnes-ressources; une faible fréquence entraîne moins de personnalisation.
- L'encadrement multiple diminue la possibilité de voir l'acceptation dépendre uniquement d'un phénomène d'attrait. Un élève peut en effet très bien refuser l'offre d'un professeur parce qu'il le juge trop *vieux* ou trop *jeune* et accepter l'offre d'un autre professeur plus proche de ses attentes, ou de ses préjugés.
- Un plus grand nombre d'offres d'aide à l'élève qui en a besoin l'oblige à faire plus rapidement un choix: travailler à corriger ses comportements d'étude et ses erreurs d'apprentissage ou abandonner le cours, voire même le cégep. La multiplication des offres incite l'élève à retrouver ou à préciser sa motivation intrinsèque et à agir en conformité avec elle.

3.2.2- L'encadrement peut se poursuivre en deuxième session

Comme la majorité des abandons des élèves à *risque* se décident au cours de la deuxième session et que les élèves quittant le collège au cours de la première session ont, pour la plupart, décidé au cours de l'été de laisser les études à la première bonne raison venue, il serait intéressant de vérifier si un support continu en première et deuxième sessions diminuerait le nombre d'échecs et d'abandons des élèves à *risque* à la fin de la deuxième session.

3.3- Le choix des cours porteurs du suivi personnalisé

Le choix des cours porteurs de l'encadrement des élèves à *risque* dépend de la manière de gérer l'enseignement et l'apprentissage en classe. Pour augmenter la possibilité que l'élève entreprenne une démarche corrective face aux évaluations formatives offertes, il faut absolument qu'il soit en son pouvoir de corriger quelque chose. Et pour faire en sorte qu'il soit en son pouvoir de corriger quelque chose, il faut que la discipline enseignée et la manière de l'enseigner et de l'apprendre permettent l'établissement de standards et de critères de performance observables par l'élève lui-même, *de visu*. Des activités d'enseignement explicite et la réalisation fréquente d'exercices supervisés en classe, sont nécessaires pour rétablir progressivement le pouvoir personnel de l'élève à *risque* sur son apprentissage.

Le premier cours de littérature française de la formation générale commune est un exemple de cours où l'on peut puiser de façon systématique parmi les professeurs des responsables de suivi personnalisé pour les élèves à *risque*. Trois raisons appuient cet exemple.

- Comme ce cours rejoint tous les nouveaux élèves, il est ainsi plus facile de passer par ces professeurs pour administrer le test TRAC en début de session.
- Ce cours est truffé de standards et de critères objectifs permettant à l'élève d'avoir une prise concrète sur l'amélioration de sa compétence et de sa méthodologie de travail.
- La plupart des élèves *à risque* éprouvent des difficultés en français écrit.

3.4- Les compétences requises pour assumer le suivi personnalisé des élèves *à risque*

Deux compétences sont incontournables pour assurer l'efficacité intrinsèque des rencontres de suivi personnalisé des élèves *à risque*: une réelle motivation intrinsèque à les rencontrer et la capacité de gérer des communications interpersonnelles dans un contexte éducatif.

3.4.1- La motivation intrinsèque

Beaucoup de professeurs se sentent démunis devant les élèves *à risque*. C'est fort compréhensible puisque aucun d'eux, ou presque, n'a reçu de formation pour traiter avec eux. Les professeurs se sentent bien préparés pour faire face à 60% de leurs élèves. Mais ils deviennent songeurs, à juste titre, lorsqu'il s'agit de s'occuper des 40% qui rencontrent de façon récurrente des difficultés d'apprentissage.

Les professeurs sentent bien que plusieurs des difficultés sont causées par autre chose que l'inaptitude à comprendre la matière, et ils ne se reconnaissent pas la compétence de poser un diagnostic pour distinguer ceux qu'ils peuvent aider et *réchapper* de ceux qui doivent trouver ailleurs qu'au cégep l'occasion de développer leur potentiel? Et même ceux qui se reconnaissent un certain goût ou pouvoir pour aider ces élèves se demandent comment aller les chercher et leur parler alors que ceux-ci ont tendance à fuir les offres d'aide?

Pourtant, on ne peut se contenter de simples invitations aux élèves *à risque* si l'on veut augmenter leurs chances de réussite. Il faut les confronter, constamment leur signifier des offres insistantes, claires et fermes. Un des premiers comportements requis des professeurs consiste donc à faire plus que de simplement annoncer les heures de disponibilité. Il faut proposer des rendez-vous fermes et précis. Le pendant indispensable de cette attitude est le respect absolu des décisions des élèves face aux invitations lancées. Il faut savoir encaisser, de la part de certains, des *non* à répétition. Cette audace, cette prise en charge de la gestion des relations avec les élèves *à risque* est une condition préalable à l'efficacité intrinsèque des rencontres de suivi avec eux. Cette audace nécessite une forte motivation intrinsèque. C'est une des clés du succès de Jaime Escalante dont l'histoire est racontée dans le film *Envers et contre tout* (*Stand and Deliver*).

3.4.2- Une bonne gestion des communications interpersonnelles

Outre la motivation intrinsèque, il faut aussi avoir ou acquérir une certaine compétence pour gérer les rencontres de suivi avec les élèves *à risque*. Cette compétence est tributaire d'un contexte de communication caractérisé par un phénomène de relation d'aide éducative qui requiert la maîtrise d'un ensemble d'attitudes spécifiques et de techniques précises pour être efficace.

Dans ce domaine, il faut avoir le coeur à la bonne place, *un coeur gros comme ça*; il faut aussi avoir un coeur intelligent. Les élèves à *risque* ont besoin de ce que leurs confrères et consoeurs ont eu dans le passé pour réussir: de la considération positive pour ce qu'ils sont. Cette considération se doit d'être réelle et non simulée sans aller jusqu'au missionnariat. Elle doit en plus être observable et se traduire en comportements concrets. Cela requiert un certain doigté. Le recours à une certaine technicité dans la communication devient alors inéluctable. La connaissance de courants littéraires, psychologiques ou philosophiques peut parfois suffire pour parler de façon intelligente ou sensée d'un de ces domaines. Leur connaissance seule ne suffit cependant pas pour devenir un professionnel de la communication avec des élèves en difficulté. Une formation appropriée en communication interpersonnelle et une capacité naturelle d'empathie sont des atouts préalables pour les aider.

4- L'apport de la recherche à quelques enjeux actuels en éducation

La présente recherche est de celles qui s'intéressent de près aux problèmes de l'heure en éducation au Québec: le travail rémunéré, l'échec scolaire et l'écart entre la réussite des gars et des filles. Elle examine l'efficacité d'une intervention susceptible d'augmenter la réussite des élèves qui risquent plus que d'autres d'échouer leurs études au collégial.

Les résultats de la présente recherche tendent à démontrer que le travail rémunéré peut être pour plusieurs élèves une occasion d'assumer l'ensemble de leurs objectifs de vie et qu'il serait prématuré de conclure qu'il nuit à la réussite scolaire au collégial. Au contraire, dans certains cas, le travail rémunéré semble contribuer à la réussite scolaire. Ce qui est en jeu ici, c'est l'activation de la prise en charge de sa vie par l'élève lui-même. Le même phénomène d'activation peut contribuer à expliquer l'amélioration de la réussite chez les élèves sans travail rémunéré. L'initiative prise par le professeur dans le contact des élèves à *risque*, conjuguée à la nature coopérative de l'interaction, amène plusieurs d'entre eux à se motiver, à revaloriser et à prendre en charge leurs études.

En ce qui concerne l'écart entre la réussite scolaire des gars et des filles, après une étude attentive des données recueillies, on ne trouve aucune différence significative entre les résultats scolaires des gars et des filles dans les groupes expérimental et contrôle après trois sessions d'étude au cégep, alors que normalement les filles devraient, comme au secondaire, obtenir de meilleurs résultats que les gars. Ce constat invite à mettre en doute les affirmations à propos de l'écart entre les résultats scolaires des gars et des filles à *risque* au collégial (pour les élèves avec une CF de 82 et plus, les données recueillies dans la présente recherche montrent une différence statistiquement significative entre les résultats scolaires des gars et des filles, mais aucune différence pour les élèves avec une CF de 81 et moins.) La présente recherche appartient au groupe d'études cognitivistes qui postulent qu'il n'y a pas de déterminisme génétique ou social dans le phénomène des échecs scolaires. Le travail rémunéré, les abandons, les échecs et l'écart entre la réussite des gars et des filles ne sont que des symptômes d'un processus éducatif perturbé. Le problème des échecs trouve sa source principale dans l'absence ou la déficience de l'interaction "médiative" entre l'enfant ou l'adolescent et les objets d'apprentissage.

La responsabilité de l'absence ou de la déficience de l'interaction "médiative" échoit tout autant aux parents qu'aux professeurs. Elle est tout autant l'apanage de l'organisation macro ou micro scolaire que celui des réseaux socioculturels privilégiés par les jeunes. Elle est tout autant le lot d'un matériel didactique inadéquat que celui de la structure contraignante de programmes ministériels qui privilégient à outrance la promulgation et l'évaluation d'objectifs formulés en termes de *savoir répéter*, au détriment d'objectifs formulés en termes de *savoir agir sur* et *savoir interagir avec**. Cette prédilection pour la formulation d'objectifs facilement contrôlables répond à des besoins politiques, mais au détriment d'une formulation d'objectifs favorisant le contact avec le réel, celui de l'interaction en classe et celui du transfert à la vie quotidienne. Les objectifs formulés en termes de *savoir répéter* amènent subtilement les professeurs à se comporter comme des maîtres dresseurs, et les élèves comme des chiens savants.

La présente recherche s'inscrit enfin dans un courant collectif où l'on tente à la fois de comprendre un problème et d'agir sur lui, en contribuant au développement de stratégies éducatives qui visent à le résoudre sur le terrain et à sa source. Elle apporte donc sa modeste contribution à celle d'autres chercheurs du milieu collégial qui, en se penchant sur l'aide par les pairs, sur l'influence des réseaux sociaux, sur le phénomène du décrochage, etc., ont tenté, tentent et tenteront d'élucider progressivement la nature de l'échec scolaire et de repérer le plus de solutions possible à un phénomène qui ne comporte ni cause ni solution uniques.

* Une relecture attentive des premiers chapitres de "Taxonomy of educational objectives", de B.S. Bloom(1956), permettra de comprendre comment et pourquoi la taxonomie proposée évacue, à toutes fins utiles, les objectifs qui ne seraient pas de l'ordre du *savoir répéter* et du *savoir reproduire*. Cette taxonomie, créée il y a plus de quarante ans sur un modèle strictement béhavioriste est encore à la base de la formulation des objectifs des programmes ministériels d'études en 1996 au Québec.

Conclusion

La conclusion appartient aux quatre professeurs qui ont assumé l'initiative des rencontres de suivi auprès des élèves *à risque* du groupe expérimental.

À la fin d'un échange avec les deux chercheurs sur une version préliminaire du rapport de recherche, on leur a posé la question suivante : "Si vous aviez à tirer une seule conclusion de votre expérience et de la recherche, quelle serait-elle?"

Leurs réponses se regroupent autour de deux thèmes majeurs.

A- C'est la personnalisation du suivi qui assure son efficacité.

- Il faut savoir être doucement patient avec l'élève *à risque*. Savoir accepter ce qu'il est.
- Il est important d'accompagner et non de bousculer l'élève, de le respecter profondément, d'accepter sa liberté de refuser l'offre d'aide.
- Celui qui fait l'encadrement personnalisé des élèves doit vouloir le faire et aimer le faire.

B- Pour être efficace, le suivi personnalisé doit être supporté par une bonne organisation.

- L'efficacité du système de suivi dépend en grande partie d'un dépistage rapide, fait tôt en première session.
- L'aspect naturel de l'aide offerte à l'élève dans un suivi personnalisé est directement tributaire du fait que c'est un de ses professeurs qui l'assume.
- Il faut savoir non seulement donner du feedback, mais aussi savoir créer un environnement qui rend l'élève réceptif à ce feedback.

Bibliographie

- ARCHAMBAULT, G. L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages
Cégep Beauce-Appalaches, Saint Georges, 1996
- AUBÉ, R. Ce que les élèves attendent des professeurs et du collège. Résultats d'un sondage mené en 1992
Cégep Beauce-Appalaches, 1992
- AUDY, P.,
RUPH, F.
et RICHARD, M. La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel
Document inédit présenté dans le cadre d'un colloque
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1992
- AYOTTE, R. et
PROULX, J. Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer
Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1992
- BANDURA, A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory
New Jersey, 1986
- BEAUCHAMPS, Y. Vers un meilleur passage secondaire-cégep
Collège André Laurendeau, 1985
- BEAUCHAMPS, Y.
et autres Programme d'accueil au collégial: document de travail
Cégeps André-Laurendeau, Édouard-Montpetit et Rosemont, 1988
- BERNIER, B.
et autres Approche pédagogique et guides didactiques
Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage
Tome 2, Cégep de Rimouski, 1989
- BLOOM, B.S.
et ses
collaborateurs Taxonomie des objectifs pédagogiques tome I domaine cognitif
traduit de l'américain par Marcel Lavallée
Éducation Nouvelle, Montréal, 1969
- BRIAND, J.-M. Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage
Cégep de Rimouski, 1987
- BRODEUR, R. Programme d'accueil: le point après une deuxième année d'expérimentation d'un programme d'aide à l'apprentissage
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1989

- CONSEIL
DES COLLÈGES La réussite, les échecs et les abandons au collégial
Ministère de l'Éducation, Québec, 1988
- CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION Le rapport Parent, vingt-cinq ans après
Rapport annuel 1987-1988, Québec, 1988
- CORPORATION
DES CONSEILLÈRES
ET DES CONSEILLERS
D'ORIENTATION
DU QUÉBEC Au coeur de la formation et des besoins du marché
du travail: la personne et ses choix de carrière
Mémoire présenté à la Commission de l'éducation
chargée de faire le point sur l'enseignement collégial québécois,
Montréal, 1992
- CROTEAU, M.
et autres Les étudiants de cégep
PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1990
- DELANNOY, C.
et PASSEGAND, J.-C. L'intelligence peut-elle s'éduquer?
Hachette, Paris, 1992
- DÉSILETS, J.
et autres Le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants
Fédération des cégeps, 1989
- DÉSY, J. L'impact du service de tutorat par les pairs
Cégep de Sainte-Foy, 1991
- DÉSY, J. Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves
Cégep de Sainte-Foy, 1996
- DUCHARME, R. L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux
étudiants: problématique et interventions
Fédération des cégeps, 1989
- DUCHARME, R.
et TERRILL, R. Passage secondaire-collégial:
Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire
SRAM, Montréal, 1994
- DURANLEAU, I.
et autres Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage
Collège de Sherbrooke, 1991
- DUTIL, L.
et POULIOT, S. Les étudiants de cégep 1990, synthèse des besoins des étudiants
Cégep Beauce-Appalaches, 1992
- ERIKSON, E.H. Adolescence et crise La quête de l'identité
Flammarion, Paris, 1972

- FIELSTEIN, L. Student preferences for personal contact in a student-faculty advising relationship
NACADA Journal, 1987, p. 34-40
- FIELSTEIN, L. Student priorities for academic advising
Do They Want a Personal Relationship?
NACADA Journal, September 1989, p. 33-38
- FROST, S.H. Educational Improvement Through Academic Advising:
Advisor Attitudes and Practices That Make a Difference
A paper presented to the Annual Meeting of the
Southern Association for Institutional Research,
Fort Lauderdale, 1990
- FROST, S.H. Academic Advising for Student Success
A System of Shared Responsibility
ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3,
The George Washington University, 1991
- GAGNON, C.
LASNIER, F.
et autres Résultats Plus
Collège de la région de l'Amiante, Thetford Mines, 1993
- GARDNER, H. The Mind's New Science
Basic Books, New York, 1985
- GENDLIN, E.T. Une théorie du changement de la personnalité
Traduction de "A Theory of Personality Change"
dans P. Worchel et D. Byrne: Personality Change, New York, 1964
(Traduit par Fernand Roussel en 1972)
- GIGUÈRE, H. Les classes stables au cégep: portrait des pratiques des
collèges et sentiment d'appartenance des étudiant-e-s
Conseil des collèges, 1985
- JULIEN, S.
et autres Expérimentation de nouvelles stratégies d'apprentissage
Cégep de Matane, 1991
- KERWIN S. et
BATEMAN, D. The development and assessment
of the success-in-college project
Champlain Regional College, 1991
- LAMONTAGNE, P.-H.
et PROULX, J. Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation
L'éducation des adultes 10 ans après la Commission Jean
Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1992

- LAROSE, S.
et ROY, R. L'aide à l'apprentissage: modèle théorique, dépistage, intervention et évaluation
Communication présentée au colloque de l'AQPC,
Association québécoise de pédagogie collégiale, 1991
- LAROSE, S.
et ROY, R. Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque
Rapport de recherche PAREA,
Cégep de Sainte-Foy, Québec, 1992
- LAROSE, S.
et ROY, R. Le programme d'intégration aux études collégiales: problématique, dépistage, intervention et évaluation
Cégep de Sainte-Foy, 1993
- LAROSE, S.
et ROY, R. Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial Cégep de Sainte-Foy, 1994
- LAROSE, S.,
ROY, R.
et FALARDEAU, I. Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)
Guide d'utilisation et manuel théorique,
2e édition, Cégep de Sainte-Foy, 1991
- LASNIER, F. L'évaluation des groupes stables
Cégep de Sainte-Foy, 1992
- LAVOIE, H. Les échec et les abandons au collégial
Document d'analyse, DGEC MESS, Québec, 1987
- LEE UPCRAFT, M.
GARDNER, J.N.
and associates The Freshman Year Experience
Helping Students Survive and Succeed in College
Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1989
- MALOUIN, C. Effets d'un suivi-intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au niveau collégial
Québec, 1988
- MARCHAND, L. Répertoire des pratiques d'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants au collégial
Fédération des cégeps, Montréal, 1994
- MAYO, E. The human problems of an industrial civilization
Viking Press, New York, 1960
- MOTTEZ, B. La sociologie industrielle
PUF, Paris, 1987

- PROULX, J.
et RICHARD, D. Aide à l'apprentissage Un modèle systémique d'intervention
Cégep de Trois-Rivières, tomes I et II, 1991
- PROVENCHER, R. L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action
Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage
Cégeps Bois-de-Boulogne et Sherbrooke, 1989
- RIVIÈRE, B. Dynamique psychosociale du décrochage au collégial
Collège de Rosemont, Montréal, 1995
- ROGERS, C.R. Freedom to Learn
Charles E. Merrill, Columbus, Ohio, 1969
- ST-ARNAUD, Y. Connaître par l'action
PUM, Montréal, 1992
- ST-ARNAUD, Y. Analyse de la relation professionnel-client
Université de Sherbrooke, 1994
- ST-ARNAUD, Y. L'interaction professionnelle Efficacité et coopération
PUM, Montréal, 1995
- TERRILL, R. L'abandon scolaire au collégial
Une analyse du profil des décrocheurs
SRAM, Montréal, 1988
- TURCOTTE, A.
et autres L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage
Fédération des cégeps, 1985
- VAN DER MAREN,
J.-M. Méthodes de recherche pour l'éducation
Université de Montréal, Montréal, 1993
- VIGNEAULT, M. Analyse exploratoire de l'influence de l'emploi rémunéré durant
l'année scolaire sur la qualité de la formation et des apprentissages.
Collège Montmorency, Laval, 1991
- WINSTON, R. B.
and SANDOR, J.A. Developmental Academic Advising: What do Students Want?
NACADA Journal, April 1984, p. 5-13
- WLODKOWSKI, R.J. Enhancing adult motivation to learn
Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1986

Annexes

- 1- Activité pédagogique accompagnant l'administration du test *TRAC* dans les sept écoles de la région en mars 1994.
- 2- Activité pédagogique accompagnant dans les classes de français au cégep en janvier 1995 l'administration du test *TRAC* et le questionnaire psychosociologique.
- 3- Le questionnaire psychosociologique.
- 4- Le rapport des rencontres de suivi personnalisé.
- 5- Protocole d'entrevue pour les élèves qui ont utilisé le suivi personnalisé à l'automne 1994.
- 6- Protocole d'entrevue avec les professeurs responsables du suivi personnalisé.
- 7- Protocole d'entrevue avec les décrocheurs.
- 8- Cadre méthodologique de la recherche et résumé des analyses statistiques réalisées

Annexe 1

**Activité pédagogique accompagnant l'administration du test TRAC
dans les sept écoles de la région en mars 1994**

Activité pédagogique accompagnant l'administration du test TRAC

Objectifs

- Permettre à chaque élève de connaître certains facteurs favorisant la réussite au collégial et de se situer personnellement par rapport à ces facteurs.
- Comparer l'évolution des attitudes de l'ensemble des élèves sur ces facteurs entre la fin de leur secondaire et la fin de la première session au cégep.

Approche

Chaque élève de secondaire V complète en mars 1994 le questionnaire TRAC. Immédiatement après, chaque classe recevra des explications sur les facteurs de réussite au collégial que mesure le test TRAC. Finalement, au cours du mois de mai, chaque élève recevra sous pli personnel le résultat de son test avec quelques éléments d'information pour lui permettre de poursuivre sa réflexion.

Déroulement

- 1- L'enseignant explique les objectifs de l'activité.
- 2- L'enseignant souligne que le questionnaire que les élèves complèteront réfère à des attitudes et des comportements qu'ils ont en situation d'apprentissage.
- 3- L'enseignant rappelle, sans insister outre mesure, le caractère confidentiel de l'activité. Il mentionne que chacun est libre de compléter le questionnaire. (Personne d'autre que l'élève n'aura accès aux résultats de son test, mis à part les deux chercheurs qui entreront les données sur ordinateur.)
- 4- L'enseignant écrit au tableau les consignes pour compléter le questionnaire.
- 5- L'enseignant distribue le questionnaire et la feuille-réponses et rappelle les consignes.
- 6- L'enseignant demande si tout le monde a compris et manifeste sa disponibilité pour expliquer davantage les consignes; il invite ensuite les élèves à répondre.
- 7- L'enseignant note les comportements bizarres ou tout événement particulier se déroulant pendant l'administration du test.
- 8- L'enseignant ramasse les questionnaires.
- 9- L'enseignant ramasse les feuilles-réponses (les deux pages) en vérifiant pour chacune d'elles si le nom, le prénom et la date de naissance sont bien lisibles.
- 10- Une fois tous les questionnaires ramassés et les feuilles-réponses vérifiées, l'enseignant explicite les facteurs à l'aide du document fourni à cet effet.
- 11- L'enseignant rappelle sa disponibilité pour discuter avec chacun de leurs résultats personnels qui seront disponibles en mai.

Document pour expliquer et commenter les résultats obtenus au test TRAC

Les facteurs mesurés par le test TRAC

Selon diverses études et recherches scientifiques, ces facteurs, par leur présence ou absence, sont associés étroitement à une augmentation des chances de réussite au collégial.

I- Les facteurs d'anxiété

L'élève qui est très nerveux avant, pendant et après chaque examen, celui ou celle qui entretient constamment des pensées négatives face à son avenir, qui entretient et alimente sa peur de l'échec et rumine sur ses conséquences, est un élève qui ne se donne pas autant de chances de réussite au collégial que celui ou celle qui a une nervosité modérée face aux examens, ou que celui ou celle pour qui l'échec subi est une occasion de défi à relever plutôt que de déprime.

II- Les facteurs reliés aux stratégies d'étude

1- Les élèves qui étudient pour chaque examen la matière prévue au complet, ceux et celles qui se gardent du temps dans leur journée (10 à 15 minutes par matière) pour réviser leur matière, ceux et celles qui cherchent à comprendre en profondeur ou qui tentent de trouver une solution neuve à chaque nouveau problème qui est présenté à leur attention (plutôt que de chercher à appliquer uniquement des recettes apprises par coeur), augmentent leurs chances de réussir au niveau collégial.

2- L'élève qui, lorsqu'il ne comprend pas, ne craint pas de poser des questions en classe, sollicite une rencontre avec le professeur pour obtenir des explications supplémentaires ou ne craint pas de recourir à l'aide d'autres élèves, cet élève augmente ses chances de réussir ses études au niveau collégial.

III- Les facteurs liés aux croyances

Ceux et celles qui croient qu'ils doivent fournir des efforts soutenus et adopter une méthode ordonnée dans leurs études pour réussir ont plus de chances de réussir leurs études collégiales que s'ils croient que la réussite n'est acquise qu'aux doués. Ceux et celles qui, en plus d'adhérer à cette croyance, la pratiquent réellement, ont encore plus de chances.

IV- La motivation

L'élève qui, notamment dans la répartition de son temps disponible entre toutes ses activités, fait passer ses études avant tout le reste, augmente énormément ses chances de réussite au collégial (ex.: au-delà de 10/12 heures/semaine, un travail rémunéré compromet les chances de réussite; rares sont les réussites avec plus de 20 heures de travail rémunéré par semaine combiné avec 20 à 28 heures de cours).

Annexe 2

**Activité pédagogique accompagnant dans les classes de français au cégep en janvier 1995
l'administration du test *TRAC* et le questionnaire psychosociologique**

Activité pédagogique accompagnant l'administration du test *TRAC* et le questionnaire psychosociologique

Objectif

Permettre aux élèves de connaître certains facteurs favorisant la réussite au collégial et de se situer personnellement par rapport à ces facteurs.

Approche

Chaque élève complète le questionnaire *TRAC*. Après avoir rempli le test *TRAC* et un autre court questionnaire, la classe recevra des explications sur les facteurs de réussite au collégial que mesure le test *TRAC*. Au cours du mois de février 1995, chaque élève qui le désire recevra sous pli personnel le résultat de son test avec quelques éléments d'information pour lui permettre de poursuivre sa réflexion.

Déroulement

- 1- L'enseignant explique l'objectif de l'activité.
- 2- L'enseignant souligne que le questionnaire *TRAC* que les élèves complèteront réfère à des attitudes et des comportements qu'ils ont en situation d'apprentissage, et que l'autre questionnaire se rapporte à leur vie au cégep en première session.
- 3- L'enseignant rappelle le caractère confidentiel de l'activité. Il mentionne, sans insister outre mesure, que chacun est libre de compléter les questionnaires. (Personne d'autre que l'élève n'aura accès aux résultats, mis à part les deux chercheurs qui entrèrent les données sur ordinateur.)
- 4- L'enseignant écrit au tableau les consignes pour compléter le questionnaire *TRAC*. (cf. feuille jointe.)
- 5- L'enseignant distribue le questionnaire *TRAC* et la feuille-réponse et rappelle les consignes.
- 6- L'enseignant demande si tout le monde a compris et manifeste sa disponibilité pour expliquer davantage les consignes; il invite ensuite les élèves à répondre au questionnaire *TRAC*.
- 7- L'enseignant note les comportements bizarres ou tout événement particulier se déroulant pendant l'administration du test. Il demeure disponible pour communiquer leur numéro matricule à ceux et celles qui le demandent.
- 8- Pendant que les élèves complètent le questionnaire *TRAC*, l'enseignante distribue le deuxième court questionnaire et une enveloppe à chacun.
- 9- L'enseignant ramasse les questionnaires *TRAC*.
- 10- L'enseignant ramasse l'enveloppe contenant les feuilles-réponses *TRAC* (les deux pages) et le deuxième court questionnaire.
- 11- Une fois tous les questionnaires et enveloppes ramassés, l'enseignante explicite les facteurs *TRAC* à l'aide du document fourni à cet effet.

Les facteurs mesurés par le test *TRAC*

(Texte pour supporter la paraphrase de l'enseignant au sujet des facteurs)

Selon diverses études et recherches scientifiques, ces facteurs, par leur présence ou absence, sont associés étroitement à une augmentation des chances de réussite au collégial.

I- Les facteurs d'anxiété

L'élève qui est très nerveux avant, pendant et après chaque examen, celui ou celle qui entretient constamment des pensées négatives face à son avenir, qui entretient et alimente sa peur de l'échec et rumine sur ses conséquences, est un élève qui ne se donne pas autant de chances de réussite au collégial que celui ou celle qui a une nervosité modérée face aux examens, ou que celui ou celle pour qui l'échec subi est une occasion de défi à relever plutôt que de déprime.

II- Les facteurs reliés aux stratégies d'étude

1- Les élèves qui étudient pour chaque examen la matière prévue au complet, ceux et celles qui se gardent du temps dans leur journée (10 à 15 minutes par matière) pour réviser leur matière, ceux et celles qui cherchent à comprendre en profondeur ou qui tentent de trouver une solution neuve à chaque nouveau problème qui est présenté à leur attention (plutôt que de chercher à appliquer uniquement des recettes apprises par coeur), augmentent leurs chances de réussir au niveau collégial.

2- L'élève qui, lorsqu'il ne comprend pas, ne craint pas de poser des questions en classe, sollicite une rencontre avec le professeur pour obtenir des explications supplémentaires ou ne craint pas de recourir à l'aide d'autres élèves, cet élève augmente ses chances de réussir ses études au niveau collégial.

III- Les facteurs liés aux croyances

Ceux et celles qui croient qu'ils doivent fournir des efforts soutenus et adopter une méthode ordonnée dans leurs études pour réussir ont plus de chances de réussir leurs études collégiales que s'ils croient que la réussite n'est acquise qu'aux doués. Ceux et celles qui, en plus d'adhérer à cette croyance, la pratiquent réellement, ont encore plus de chances.

IV- La motivation

L'élève qui, notamment dans la répartition de son temps disponible entre toutes ses activités, fait passer ses études avant tout le reste, augmente énormément ses chances de réussite au collégial (ex.: au-delà de 10/12 heures/semaine, un travail rémunéré compromet les chances de réussite; rares sont les réussites avec plus de 20 heures de travail rémunéré par semaine combiné avec 20 à 28 heures de cours).

Annexe 3
Le questionnaire psychosociologique

NOM: _____ Prénom: _____

Numéro matricule: _____ (si tu ne le connais pas, demande-le au professeur)

Date de naissance: _____

Instructions pour compléter le questionnaire

Pour toutes les questions des pages qui suivent, indique ta réponse en cochant la case correspondant à ton opinion ou à ta situation.

Ce questionnaire ne prend que 5 minutes à remplir.

Tes réponses demeureront confidentielles.

**Quand tu auras complété ton questionnaire
glisse-le dans l'enveloppe avec le test TRAC
et remets l'enveloppe au professeur.**

RA/GA décembre 1994

1- Lieu de résidence

- A) Durant l'année scolaire, je réside pendant la semaine
- a) chez mes parents (père ou mère)
 - b) en appartement
 - c) en chambre

Si tu as coché a) ou b) à la question A), réponds à la question suivante B):

- B) Le domicile de mes parents (père ou mère) est situé à
- a) Saint-Georges
 - b) à l'extérieur de Saint-Georges

Si tu as coché c) à la question A), complète la question suivante C):

- C) La chambre que j'habite durant l'année scolaire est située
- a) dans les résidences du cégep
 - b) dans une maison de chambres
 - c) chez de la parenté
 - d) autre

2- Groupe d'amis

Coche pour l'énoncé A, B et C la réponse qui te convient.

- A) À mon arrivée au collège au mois d'août, j'ai retrouvé des amis du secondaire.
- a) oui
 - b) non
- B) Durant la session automne 1994 j'avais des amis au cégep.
- a) oui
 - b) non
 - c) je n'en suis pas certain
- C) Actuellement, en janvier 1995, j'ai des amis au cégep.
- a) oui
 - b) non
 - c) je n'en suis pas certain

3- Membre(s) connu(s) du personnel au cégep

- A) À mon arrivée au collège, au mois d'août 1994, je connaissais déjà un ou plusieurs membres du personnel du cégep.
- a) oui
 - b) non

Si tu as coché oui, indique par un crochet (ou plusieurs) à quelle catégorie de personnel chacun appartient.

- 1. enseignant
- 2. professionnel (c. orientation, API, etc.)
- 3. technique (animateur, technicien de labo, etc.)
- 4. de soutien
- 5. cadre

- B) J'ai eu l'occasion de rencontrer **individuellement en dehors de la classe** un (ou plusieurs) professeur(s) à l'automne pour me faire aider lorsque j'avais des difficultés à propos des matières à l'étude.
- a) oui
 - b) non

Si tu as coché oui, indique à l'endroit approprié le nombre total de fois que tu les as rencontrés à l'automne dernier

- 1. de une à trois fois
- 2. de quatre à six fois
- 3. de sept à neuf fois
- 4. 10 fois ou plus

4- Les études et la carrière

4.1- Pour chacun des énoncés suivants, coche la case qui correspond le mieux à ta situation actuelle, en janvier 1995.

- A) Actuellement, je suis motivé-e à continuer mes études collégiales.
- a) très motivé-e
 - b) assez motivé-e
 - c) peu motivé-e
 - d) ne sais pas
- B) Actuellement, j'ai l'intention de changer de programme d'études.
- a) oui
 - b) non
 - c) ne sais pas

- C) Actuellement, en janvier 1995, j'ai l'intention de compléter un DEC dans un programme général.
a) oui
b) non
c) ne sais pas
- D) Actuellement, en janvier 1995, j'ai l'intention de compléter un DEC dans un programme professionnel.
a) oui
b) non
c) ne sais pas
- E) Actuellement, en janvier 1995, j'ai l'intention de quitter bientôt le cégep.
a) oui
b) non
c) ne sais pas
- F) Actuellement, en janvier 1995, j'ai une certaine idée du métier que j'aimerais exercer plus tard.
a) oui si oui, précise ici lequel---> _____
b) non
e) ne sais pas
- G) J'ai l'intention d'obtenir un jour un diplôme de niveau universitaire.
a) oui
b) non
c) ne sais pas

Si tu as coché oui à la question précédente G), complète la question suivante.

- H) J'ai une certaine idée du domaine dans lequel j'aimerais obtenir un diplôme universitaire.
a) oui si oui, précise ici lequel---> _____
b) non

4.2- Pour chacun des énoncés suivants, coche la case qui correspondait le mieux à ta situation à ton arrivée au collège au mois d'août 1994

- A) À mon arrivée au collège, au mois d'août 1994, j'avais une certaine idée de la carrière ou du métier que j'aurais aimé exercer un jour.
a) oui
b) non
c) je n'en étais pas sûr

- B) À mon arrivée au collège, au mois d'août 1994, j'avais l'intention de compléter un DEC dans un programme général.
- a) oui
 - b) non
 - c) je n'en étais pas sûr
- C) À mon arrivée au collège, au mois d'août 1994, j'avais l'intention de compléter un DEC dans un programme professionnel.
- a) oui
 - b) non
 - c) je n'en étais pas sûr
- D) À mon arrivée au collège, au mois d'août 1994, j'avais l'intention de poursuivre des études universitaires.
- a) oui
 - b) non
 - c) je n'en étais pas sûr

Si tu as coché oui à la question précédente D), complète la question suivante.

- E) J'avais, déjà à cette époque, une certaine idée du domaine dans lequel j'aurais aimé obtenir un diplôme universitaire.
- a) oui si oui, précise ici lequel----> _____
 - b) non

5- Sexe (quel est ton sexe ?)

- A) femme
- B) homme

6- Le programme

- A) À la session d'automne 1994 j'étais inscrit dans le programme suivant:
- a) sciences (200)
 - b) sciences humaines (300)
 - c) arts (500)
 - d) lettres et philosophie ou langue et traduction (600)
 - e) soins infirmiers (180)
 - f) génie civil (221)
 - g) éducation en services de garde (322)
 - h) éducation spécialisée (351)
 - i) techniques administratives (410)
 - j) technique de l'informatique (420)
 - k) autre (*spécifiez*) _____

- B) À l'hiver 1995, je poursuis mes études dans le programme suivant:
- a) sciences (200)
 - b) sciences humaines (300)
 - c) arts (500)
 - d) lettres et philosophie ou langue et traduction (600)
 - e) soins infirmiers (180)
 - f) génie civil (221)
 - g) éducation en services de garde (322)
 - h) éducation spécialisée (351)
 - i) techniques administratives (410)
 - j) technique de l'informatique (420)
 - k) autre (*spécifiez*) _____

7- Travail rémunéré

- À l'automne 1994,
- a) j'ai eu un travail rémunéré
 - b) je n'ai pas eu de travail rémunéré

Si tu as coché a) à la question précédente, réponds à la question suivante:

J'ai consacré, en moyenne par semaine, à mon travail rémunéré:

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| a) moins de 5 heures | d) entre 15 et 19 heures |
| b) de 5 à 9 heures | e) entre 20 et 24 heures |
| c) entre 10 et 14 heures | f) 25 heures et plus |

- Je désire recevoir les résultats de mon test *TRAC*
- a) oui
 - b) non

Prétest

(Questions posées aux deux groupes d'élèves une fois le questionnaire complété.)

1. Y a-t-il une ou plusieurs questions qui vous ont causé un ou des problèmes de compréhension ? Si oui, indiquer le numéro et la nature du problème.
2. Est-ce que l'ordre des questions vous a mêlé ? Préciser lesquelles et pourquoi.
3. Le questionnaire est-il trop long ou trop court ?
4. Y a-t-il des questions qui étaient gênantes à répondre ?
5. Quelles sont les questions que vous avez le plus aimées ?
6. La page d'introduction vous a-t-elle bloquée pour répondre à ce questionnaire ?
7. Avez-vous toute l'information nécessaire pour répondre à ce questionnaire ?
8. Y a-t-il des questions que vous ajouteriez au questionnaire ? Si oui, lesquelles ?
9. Avez-vous l'impression d'avoir répondu deux fois à la même question ? Si oui, lesquelles ?
10. Avez-vous rencontré d'autres difficultés en remplissant ce questionnaire ? Si oui, lesquelles ?

Annexe 4
Le rapport des rencontres de suivi personnalisé

Formulaire d'enregistrement des observations des rencontres de suivi personnalisé

Procédures pour compléter le rapport sur la rencontre

Un formulaire de rapport par rencontre

Pour chaque rencontre...

... et immédiatement après (pas pendant)

1- Inscrire dans l'encadré les données de base
(au recto du formulaire)

2- Identifier, s'il y a lieu, la difficulté abordée
(au recto du formulaire)

Lorsque l'élève mentionne au cours de la rencontre une difficulté liée à l'apprentissage ou à l'intégration au collégial:

A- indiquer à quelle catégorie elle appartient;

B- indiquer de quelle manière elle a été abordée;

AL = allusion furtive à la difficulté

ME = mention explicite de la difficulté

EC = Échange entre prof et élève à son propos

C- et, ajouter comme remarque, s'il y a lieu, tout élément distinctif caractéristique de la rencontre quant au contenu des échanges.

3- Répondre aux sept questions sur le processus utilisé
(au verso du formulaire)

Rapport de rencontre: première partie **Le contenu**

Nom de l'élève: _____		Prénom: _____	
Programme:	Sc. hum. ___	Tech. admi. ___	Tech. info. ___ Arts et lettres ___
Groupe:	Expérimental ___	Contrôle ___	
Date de l'entrevue: _____		Début: _____	Fin: _____ Durée: _____

La difficulté mentionnée est de nature ou de source...	AL	ME	EC
1- Économique: (transport, travail étudiant...) Remarques:			
2- Familiale: (responsabilité familiale personnelle, statut socio-économique des parents, relations entre parents ou avec eux...) Remarques:			
3- Institutionnelle A: (service aux étudiants, qualité de vie au cégep) Remarques:			
4- Institutionnelle B (organisation des études, qualité de formation) Remarques:			
5- Motivationnelle A: (choix de carrière ou de programme) Remarques:			
6- Motivationnelle B: (valorisation des études et de l'effort) Remarques:			
7- Motivationnelle C: (les besoins: physique, sécurité, appartenance, estime de soi, recherche de sens, expression de soi et créativité) Remarques:			
8- Personnelle A: (méthodes de travail, recours à de l'aide, gestion du stress, gestion de son temps) Remarques:			
9- Personnelle B: (habiletés intellectuelles ou de communication) Remarques:			
10- Socioculturelle: (groupe d'appartenance) Remarques:			
11- Autre(s) difficulté(s) Remarques:			

Rapport de rencontre: deuxième partie Le processus suivi

1. Qui a initié la rencontre ? L'élève ____ Moi ____
2. Une fois la rencontre terminée, ai-je l'impression d'avoir poursuivi un but commun ? Oui ____ Non ____
3. Quelle était l'intention de l'élève au cours de cette rencontre ? Je ne sais pas ____

Voici comment je la formule:

4. Quelle était mon intention au cours de cette rencontre ? Je ne sais pas ____

Voici comment je formule maintenant l'effet que je voulais produire:

5. L'effet décrit à la question 4 a-t-il été produit sans effet secondaire indésirable ? Oui ____ Non ____

6. Voici de mémoire une parole (ou un comportement non verbal) de l'élève qui illustre le Oui ou le Non de la question précédente.

7. Si c'était à refaire:

Annexe 5

Protocole d'entrevue pour les élèves qui ont utilisé le suivi personnalisé à l'automne 1994

Protocole d'entrevue pour les élèves qui ont utilisé le suivi personnalisé à l'automne 1994

Échantillonnage

Chaque professeur choisira, dans le groupe expérimental, huit élèves parmi ceux qu'il a rencontrés le plus souvent à l'automne. Il les invitera à une rencontre en janvier ou février 1995 dans le but d'obtenir de leur part une rétroaction sur les entrevues réalisées à l'automne 1994. (Chaque professeur fournira aux chercheurs une liste des élèves rencontrés, et, à part, un résumé des réponses de chacun.)

La rencontre sera présentée aux élèves comme un moyen pour le professeur d'améliorer la réalisation des rencontres d'aide pédagogique qu'il offre aux élèves.

Questions

Après les comportements d'accueil et de remerciement d'usage dans les circonstances et une fois l'objectif de la rencontre énoncé et l'accord de l'élève obtenu, la rencontre sera constituée de cinq questions semi-ouvertes. On fera expliciter, s'il y a lieu, chaque réponse à chacune des cinq grandes questions, par quelques courtes sous-questions appropriées selon la plus ou moins grande prolixité de l'élève (où ? qui ? quoi ? quand ? comment ? combien ?). Le professeur prendra en note l'essentiel des réponses de chaque élève, de manière à pouvoir faire un résumé écrit plus explicite par la suite.

- 1- Qu'est-ce qui te vient spontanément à l'esprit lorsque tu penses aux rencontres individuelles qu'on a eues ensemble l'automne passé ?
- 2- Y a-t-il quelque chose que tu as plus particulièrement apprécié dans ces rencontres ?
- 3- Qu'est-ce qui, en général, facilite le recours à un professeur lorsque quelqu'un éprouve des difficultés en classe ?
- 4- Qu'est-ce qui, en général, fait hésiter quelqu'un à avoir recours à un professeur lorsqu'il éprouve des difficultés en classe ?
- 5- Est-il facile pour toi, habituellement, d'avoir recours aux professeurs lorsque tu rencontres des difficultés en classe?

Annexe 6

Protocole d'entrevue avec les professeurs responsables du suivi personnalisé

Protocole d'entrevue avec les professeurs responsables du suivi personnalisé

Entrevue individuelle

Entrevue menée en mars 1995 avec chacun des professeurs responsables du suivi personnalisé à l'automne 1994 après qu'il aura terminé ses entrevues individuelles d'évaluation des rencontres de suivi personnalisé avec des élèves qui y ont eu recours à l'automne 1994.

- 1- Qu'est-ce qui te vient spontanément à l'esprit lorsque tu penses aux entrevues menées l'automne passé ?
- 2- S'il y avait quelque chose à changer dans les entrevues que tu as menées à l'automne, ce serait quoi ?
- 3- S'il y avait quelque chose à garder absolument dans les entrevues que tu as menées à l'automne, ce serait quoi ?
- 4- Quels élèves ont profité de ces entrevues ? Comment?
- 5- Qu'est-ce qui dans l'ensemble de l'opération de suivi personnalisé serait à améliorer ou à changer ?
- 6- Qu'est-ce qui dans l'ensemble de l'opération de suivi personnalisé serait à garder absolument ?

Entrevue de groupe

L'entrevue de groupe est constituée d'un échange entre les quatre professeurs et les deux chercheurs, à partir d'une synthèse de leurs réponses aux six questions qui leur auront été posées en rencontre individuelle. Elle a lieu en avril 1995. Elle vise à dégager des entendements communs sur l'utilité du suivi personnalisé, sur les choses à garder, les choses à améliorer dans la manière de mener les rencontres de suivi personnalisé et dans l'ensemble du système (préparation, planification, instrumentation, communications, support logistique, etc.).

Annexe 7
Protocole d'entrevue avec les décrocheurs

Protocole d'entrevue avec les décrocheurs

Échantillonnage

Une vingtaine d'élèves sont choisis au hasard parmi ceux qui, dans les groupes contrôle (10) et expérimental (10), ont officiellement quitté le cégep entre le 20 septembre 1994 et le 20 janvier 1995. Nous téléphonons à ces personnes en janvier 1995, de manière à obtenir la permission de les recevoir en entrevue pour cueillir leurs opinions et leurs commentaires sur leur passage au cégep, et sur ce qui les a amenés à réactualiser leur choix autrement par rapport à des études au cégep Beauce-Appalaches. Nous cherchons à réaliser douze entrevues individuelles, six par groupe.

Chaque entrevue se déroule, en janvier ou février 1995, à une heure et dans un lieu à la convenance de l'élève. Elle est présentée comme un service à rendre pour améliorer la vie étudiante au cégep. L'anonymat complet est respecté. Les réponses sont enregistrées à moins que l'élève ne s'y oppose.

Questions

L'entrevue est constituée de huit questions semi-ouvertes posées immédiatement après avoir manifesté les comportements d'accueil et de remerciement d'usage dans les circonstances. On fait expliciter, s'il y a lieu et sans insister outre mesure, chaque réponse à chacune des huit grandes questions, par quelques courtes sous-questions appropriées selon la plus ou moins grande prolixité de l'élève (où ? qui ? quoi ? quand ? comment ? combien ?).

- 1- Comment décrirais-tu ton passage au cégep ? Quelles sont les premières remarques qui te viennent spontanément à l'esprit à ce sujet ?
- 2- Y a-t-il quelque chose que tu as particulièrement apprécié au cégep ?
- 3- Y a-t-il quelque chose qui t'a particulièrement déplu au cégep ?
- 4- Qu'est-ce qui t'a amené à quitter le cégep ?
- 5- Quelle est ton occupation actuelle ?
- 6- Comment entrevois-tu ton avenir immédiat pour la prochaine année ?
- 7- Prévois-tu compléter des études collégiales un jour ?
- 8- Quelle serait la chose la plus importante à changer ou à améliorer au cégep pour y rendre plus faciles et agréables les études ?

Annexe 8
Cadre méthodologique de la recherche
et
résumé des analyses statistiques réalisées

Cadre méthodologique de la recherche

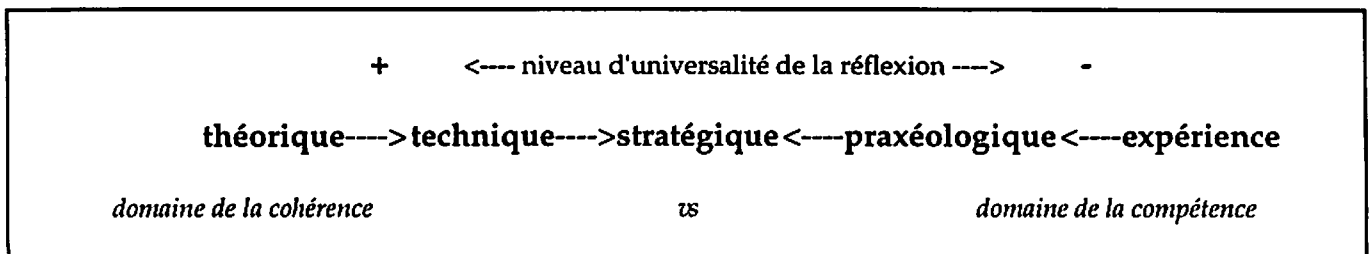
En dessous de toute recherche il y a une intention, une motivation qui l'oriente, la justifie et lui donne des buts, une visée. On peut entreprendre une recherche dans le domaine de l'éducation pour développer, par exemple, de nouveaux savoirs en eux-mêmes et pour eux-mêmes ou pour résoudre un problème. La motivation dans le premier cas répond à un besoin relativement "gratuit" de comprendre, de donner du sens. Dans le deuxième cas, le développement d'un nouveau savoir n'est pas prioritaire en lui-même: il est soumis au besoin de résoudre un problème pratique en éducation. On a là, en partie, la genèse de la distinction entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Pour reprendre la typologie des besoins humains de Yves St-Arnaud (1995), la recherche peut répondre à un besoin de cohérence (domaine de la connaissance) ou de compétence (domaine de l'action).

Comme un survol des types de recherches, des savoirs qu'elles produisent et des fonctions qu'elles remplissent est nécessaire pour caractériser la présente recherche, des catégories fortement inspirées de Jean-Marie Van der Maren dans "Méthodes de recherche pour l'éducation" (1993), servent de support à cette opération.

1- Le type de savoir produit

Dans un contexte de recherche fondamentale, le savoir produit est théorique: il témoigne du système interne de l'objet étudié (l'objet est composé de...), du système externe de l'objet (l'objet fait partie de...), d'enchaînements internes et externes, de séquences lorsque le temps est impliqué, de relations statiques ou dynamiques, etc. Lorsque la recherche est tributaire d'une motivation à résoudre un problème, elle produit un savoir d'expérience issu de la pratique continue non réfléchie d'un art, d'un métier ou d'une profession. La même motivation peut également donner naissance à un savoir praxéologique constitué de réflexions sur l'action, réflexions conditionnées par des critères préétablis pour évaluer l'action au moment où elle s'accomplit. Une recherche peut aussi donner un savoir technique, lorsque de façon systématique on expérimente, à partir de théories éprouvées, une méthode pour trouver une solution à un problème. Enfin, le savoir devient stratégique lorsque sont mis en relation un savoir technique et un savoir praxéologique, comme sont mis en contact un système ressource et un système client. Le schéma suivant illustre ces différents types de savoirs issus des deux grands types de motivation, sous-jacents à la recherche.

Les types de savoirs produits par les recherches en sciences de l'éducation



2- La fonction remplie par le savoir issu de la recherche

Lorsque le seul but est de connaître "comment" est l'objet de recherche à partir de définitions de faits vérifiables, le nouveau savoir remplit une fonction descriptive. Lorsqu'en plus on veut donner du sens, le nouveau savoir est un construit, un modèle, qui vise à interpréter les faits en se basant sur des postulats et des valeurs plus ou moins démontrables. Si on veut guider l'action par des prescriptions sur ce qui peut, doit ou devrait se faire, la recherche produit un savoir prescriptif, qui prend en compte les usages communément acceptables ou acceptés dans le milieu. Lorsque le savoir vise la planification d'une action professionnelle ou technique et sa réalisation réfléchie, il remplit alors une fonction stratégique.

3- L'enjeu et la forme de recherche

En sciences de l'éducation, une recherche fondamentale peut être spéculative, expérimentale (hypothético-déductive) ou monographique (analytique). Une recherche appliquée peut contribuer à résoudre un problème systémique ou plus personnel par la recherche évaluative, la recherche action ou la recherche développement. Plus pragmatique, elle contribue à résoudre ce problème en l'analysant pour ce qu'il est ou en appliquant une méthode de résolution de problème. En recherche fondamentale, l'étape descriptive peut atteindre une échelle compréhensive en ajoutant, à l'identification des éléments de l'objet et aux relations statiques entre eux, une description de leurs relations dynamiques. Le nouveau savoir devient explicatif s'il met en évidence des régularités qui apparaissent à propos de l'objet dans le temps et l'espace. Il est formalisant lorsqu'il élabore, à propos de son objet, des équations formelles à prétention universelle. Enfin, un nouveau savoir est métathéorique lorsqu'il synthétise un ensemble de théories relatives à un même objet de recherche. Le tableau suivant résume les caractéristiques d'une recherche en sciences de l'éducation. Les éléments mis en caractères gras définissent la présente recherche.

Types de recherches en sciences de l'éducation; fonctions, enjeu et forme

Besoin à l'origine ---> de la recherche	Cohérence		Compétence	
Type de recherche	Fondamentale		Appliquée	
Fonction remplie par le savoir produit	<u>Descriptive</u> - simple - compréhensive - explicative - formalisante	<u>Interprétative</u> <u>Métathéorique</u>	<u>Prescriptive</u> - Éthique - Normative	<u>Stratégique</u> - Praxéologique - Praxique
Enjeu et forme de la recherche	Enjeu	Forme	Enjeu	Forme
	Contribution à l'établissement ou à la découverte d'une loi ou d'une théorie	- Spéculative - <i>Expérimentale</i> - Monographique	Politique ou Ontogénique <u>Pragmatique</u>	- Évaluative - Action - Développement - Analyse de système - <i>Solution de problème</i>

Tableau synthèse des analyses sur les hypothèses concernant la réussite scolaire

HYPOTHÈSE	TRAITEMENT STATISTIQUE	RÉSULTATS	VARIABLE SIGNIFICATIVE	NIVEAU DE SIGNIFICATION DE LA VARIABLE
-1- Réussite scolaire à la session A-94	MANOVA Interaction travail rémunéré et groupe non significative p = 0,065	ANOVA 1- Moyenne générale non significative (p = 0,0631)	1- Interaction travail rémunéré et groupe	1-Expérimental sans travail rémunéré vs contrôle sans travail rémunéré p = 0,035
		2- Taux de réussite non significative		
-2- Réussite scolaire à la session H-95	MANOVA Interaction travail rémunéré et groupe significative p = 0,042	ANOVA 1- Moyenne générale significative p = 0,016	1- Interaction travail rémunéré et groupe	1-Expérimental sans travail rémunéré vs contrôle sans travail rémunéré p = 0,056 Contrôle sans travail rémunéré vs contrôle avec travail rémunéré p = 0,043
		2- Taux de réussite non significative p = 0,08		
-3- Réussite scolaire à la session A-95	MANOVA Interaction travail rémunéré et groupe significative p = 0,047	ANOVA 1- Moyenne générale significative p = 0,032	1- Interaction travail rémunéré et groupe	1- Contrôle sans travail rémunéré vs contrôle avec travail rémunéré p = 0,03
		2- Taux de réussite non significative p = 0,22		
-4- Réussite scolaire dans les trois temps	ANOVA Mesure répétée	1- Moyenne générale significative	1- Interaction travail rémunéré et groupe p = 0,045	1- Contrôle sans travail rémunéré vs contrôle avec travail rémunéré
		2- Taux de réussite significative	2- Travail rémunéré p = 0,017	2- Sans travail rémunéré vs avec travail rémunéré

Tableau synthèse des analyses sur les hypothèses concernant les perceptions

HYPOTHÈSE	TRAITEMENT STATISTIQUE	RÉSULTATS	VARIABLE SIGNIFICATIVE	NIVEAU DE SIGNIFICATION DE LA VARIABLE
Perceptions à l'hiver 1994	MANOVA non significative	ANOVA		
		1- Anxiété non significative		
		2- Comportements scolaires non significative		
		3- Croyances scolaires non significative		
Perceptions à l'hiver 1995	MANOVA Interaction travail rémunéré et groupe significative p = 0,015	ANOVA	1- Interaction travail rémunéré et groupe	1- Expérimental sans travail rémunéré vs contrôle sans travail rémunéré p = 0,003 Contrôle sans travail rémunéré vs contrôle avec travail rémunéré p = 0,024
		1- Anxiété non significative (p = 0,069)		
		2- Comportements scolaires non significative (p = 0,058)	2- Interaction travail rémunéré et groupe	2- Expérimental sans travail rémunéré vs contrôle sans travail rémunéré p = 0,024 Contrôle sans travail rémunéré vs contrôle avec travail rémunéré p = 0,063
		3- Croyances scolaires non significative		
Perceptions dans les deux temps	ANOVA Mesure répétée	1- Anxiété significative	1- Groupe p = 0,02 Mesure répétée p = 0,042	1- Expérimental vs contrôle Perceptions à l'hiver 1994 vs Perceptions à l'hiver 1995
		2- Comportements scolaires significative	2- Interaction travail rémunéré, groupe et mesure répétée p = 0,0005	2- voir figure 9
		3- Croyances scolaires significative	3- Mesure répétée p = 0,0001	3- Perceptions à l'hiver 1994 vs Perceptions à l'hiver 1995