

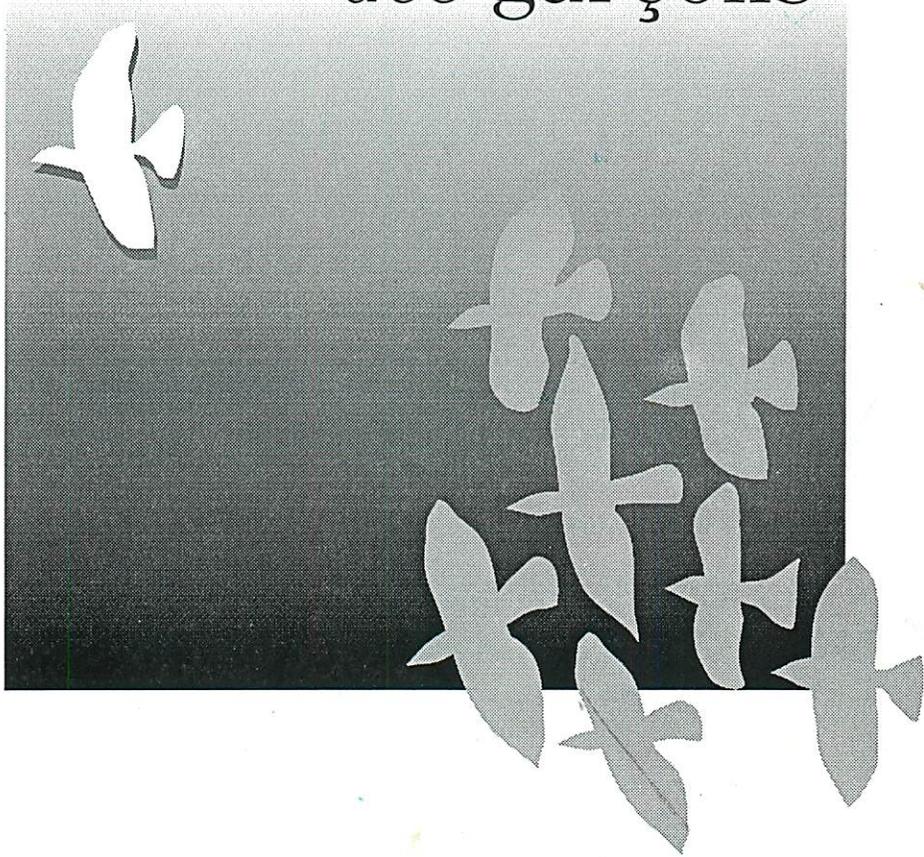
Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/721687-crepeau-gagnon-soutien-social-reussite-scolaire-garcons-bois-de-boulogne-PAREA-1997.pdf>

Rapport PAREA, Collège de Bois de Boulogne, 1997.

note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

# Soutien social *et* réussite scolaire *des garçons*



Marie Crépeau  
Alain Gagnon



Collège  
de Bois-de-Boulogne

Septembre 1997

721687

**COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE**

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE  
1111, rue Lapierre  
LASALLE (Québec)  
RSN 2J4

**SOUTIEN SOCIAL  
ET RÉUSSITE SCOLAIRE DES GARÇONS**

**MARIE CRÉPEAU ET ALAIN GAGNON**

**Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.**

**SEPTEMBRE 1997**



30000007216876

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

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport de recherche auprès du

Centre Éducation Technologies  
Collège de Bois-de-Boulogne  
10555, avenue de Bois-de-Boulogne  
Montréal (Québec)  
H4N 1L4

Tél. : 332-3000 poste 278

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 4<sup>e</sup> trimestre 1997  
Dépôt légal - bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 2-921331-46-2

## RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche-intervention était d'améliorer le taux de réussite des garçons nouvellement admis en sciences humaines, dans leurs deux cours de psychologie obligatoires au collège de Bois-de-Boulogne. L'intervention, définie par la formule de la pédagogie de la coopération, visait à pallier la pauvreté des interactions masculines, en développant des situations d'apprentissage en classe qui nécessitent un réseau de soutien et d'entraide scolaire stimulant entre les élèves. Ainsi les garçons devaient mieux profiter des ressources éducatives mises à leur disposition et les utiliser comme support à leur réussite scolaire. Cent trente-trois élèves, dont 89 filles et 44 garçons, ont constitué les quatre groupes expérimentaux qui ont participé à l'intervention, à l'automne 1995, soit au temps 1, dans leur premier cours de psychologie en sciences humaines, soit le cours *Introduction à la psychologie*. Deux groupes de contrôle ont également été constitués à la première session, qui comptaient 71 élèves, dont 50 filles et 21 garçons. Avec leur consentement, tous ces élèves ont répondu à des versions différentes d'un questionnaire multidimensionnel (QM), le pré-test ayant lieu au début de la session et le post-test à la fin du T1. Cinquante élèves expérimentaux, soit 35 filles et 15 garçons, ont poursuivi l'expérience à l'hiver 1996, soit au temps 2, constituant deux nouveaux groupes inscrits à un deuxième cours de psychologie en sciences humaines, soit le cours *Développement de la personne*. Ces élèves, ainsi que des élèves provenant des groupes de contrôle de l'automne, ont de nouveau été questionnés à la fin de leur deuxième session (T2). Ces sujets nous ont tous donné leur permission pour avoir accès à leur dossier scolaire. Alors que l'intervention n'a pas modifié significativement le curriculum des filles et des élèves forts, elle a surtout profité aux élèves masculins et aux élèves faibles. Si les résultats obtenus au QM2 (post-test au T1) soulignent l'émergence des impacts associés à la formule pédagogique utilisée, les résultats les plus significatifs de cette recherche ont été obtenus auprès des élèves qui ont participé pour une seconde session à un cours basé sur la pédagogie de la coopération, notamment les garçons expérimentaux. Pour ces sujets, les résultats les plus appréciables sont certes l'amélioration notable de plusieurs indicateurs de réussite scolaire conjuguée à l'accroissement des comportements d'entraide scolaire. Ainsi, les perceptions et comportements des garçons expérimentaux se rapprochent, après deux sessions d'intervention, des perceptions et comportements féminins relatifs à la réussite scolaire, à la préférence

pour le travail d'équipe et aux perceptions des impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide sur les plans personnel, scolaire et social. L'entraide et la réussite semblent aussi être associées au développement d'une perception de compétence cognitive et à des comportements d'investissement scolaire. S'il est impossible, en raison du petit nombre de sujets masculins, d'expliquer l'ensemble de ces résultats par la nature de l'intervention, plusieurs indices semblent montrer le rôle central qu'a joué la pédagogie de la coopération dans l'amélioration de ces indicateurs.

## Remerciements

La réalisation de ce projet de recherche sur l'influence du soutien social pour la réussite scolaire des garçons est tributaire de l'étroite collaboration et de l'appui de plusieurs personnes.

Nous tenons à remercier tous les élèves qui ont participé à cette recherche-intervention pour avoir accepté de répondre aux différents questionnaires et nous avoir permis l'accès à leur dossier scolaire. Nous remercions les élèves qui ont participé au projet pilote nous ayant permis de préciser et de bonifier notre intervention. Sans eux, le projet n'aurait pas été le même. Nous tenons à souligner le travail indispensable des élèves qui ont codé les réponses aux deux premières passations du questionnaire multidimensionnel. Leur collaboration nous a permis de terminer les analyses dans les délais prévus.

Nous voulons dire notre gratitude à la direction du collège de Bois-de-Boulogne et à la direction des études qui ont soutenu notre projet, et nous exprimons notre vive reconnaissance à madame Denyse Lemay pour son soutien continu, aux plans professionnel et moral, et pour sa gentillesse. Par la même occasion, nous remercions madame Nicole Bohémier pour son travail technique si précieux.

Nous sommes reconnaissants à madame Nicole Raymond, du Service d'admission du collège de Bois-de-Boulogne, qui, par son travail admirable, a rendu possible la réalisation de ce projet. Nous la remercions de sa généreuse collaboration à la formation des groupes expérimentaux et de contrôle, ainsi qu'à l'accès aux dossiers scolaires.

Nous tenons à remercier monsieur René Hivon pour sa précieuse collaboration à l'élaboration de l'expérimentation. De même, nous tenons à souligner notre reconnaissance à nos collègues du département de psychologie, soit madame Denise Barbeau et monsieur François Berthiaume, qui ont eu la gentillesse et la générosité de donner de leur temps pour commenter l'élaboration du questionnaire

multidimensionnel, ainsi qu'à madame Guadalupe Puentes et monsieur Yvon Paré, pour leurs recommandations et leur soutien dans la réalisation de la recherche. Un merci tout spécial à monsieur Robert Pelletier pour avoir accepté de participer à la recherche à titre de professeur des élèves des groupes de contrôle. Nous tenons à souligner leurs encouragements soutenus tout au long de cette recherche. Notre reconnaissance s'adresse aussi à monsieur Claude Saint-Hilaire pour son expertise en statistique, qui nous a été indispensable au développement du questionnaire multidimensionnel.

Nous remercions le Service informatique du collège de Bois-de-Boulogne, et plus particulièrement messieurs Clément Proulx et Michel Giroux qui ont eu la patience et la disponibilité de nous assurer les données nécessaires à la bonne marche du projet et à l'analyse des résultats. Sans leur aide, nous n'aurions pu terminer ce projet.

Notre vive reconnaissance va à monsieur Janusz Kaczorowski pour sa précieuse collaboration et ses suggestions aux analyses statistiques des différentes versions du questionnaire multidimensionnel.

Nous remercions finalement le ministère de l'Éducation qui nous a assuré le soutien financier nécessaire à la réalisation de cette pré-expérimentation, par le biais du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA).

# TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	5
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	9
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	10
<b>INTRODUCTION</b> .....	13
1. Les différences de réussite scolaire au secondaire et au collégial selon le genre.....	15
1.1 Les faits.....	15
1.2 Les causes déjà identifiées.....	16
2. Le choix d'une intervention pour favoriser la réussite scolaire chez les garçons au collégial.....	17
3. Le plan du rapport de recherche.....	19
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>L'état de la question</b> .....	21
1.1 Les études explicatives sur la réussite scolaire au secondaire et au collégial selon le genre et le dossier scolaire.....	23
1.1.1 Les dispositions personnelles.....	23
1.1.2 Les comportements d'investissement dans les études.....	27
1.1.3 L'intégration scolaire et sociale.....	29
1.1.4 Des pistes d'intervention.....	31
1.2 La formule pédagogique de l'apprentissage coopératif.....	33
1.2.1 La formule pédagogique.....	34
1.2.2 Les impacts de l'apprentissage coopératif.....	37
1.3 Les objectifs et les hypothèses.....	38
1.3.1 L'objectif principal.....	38
1.3.2 Les objectifs spécifiques.....	38
1.3.3 Les hypothèses.....	39
<b>CHAPITRE 2</b>	
<b>La méthodologie</b> .....	41
2.1 Le devis de recherche.....	44
2.2 Les sujets.....	46

2.3	La procédure.....	49
2.3.1	Les deux temps de l'expérimentation.....	49
2.3.2	La formation des équipes : le mode d'assignation des sujets.....	50
2.3.3	Les variables.....	51
2.3.4	Le traitement : la pédagogie de la coopération.....	54
2.4	Les instruments de mesure et leur analyse.....	59
2.4.1	Les indicateurs de réussite scolaire.....	60
2.4.2	Le questionnaire multidimensionnel (QM).....	60
2.4.3	Le questionnaire d'évaluation du cours.....	62
2.4.4	La grille d'auto-évaluation du travail en équipe.....	63
2.5	Les mesures de contrôle reliées à l'intervention et aux instruments.....	66

### CHAPITRE 3

	<b>Les résultats</b> .....	69
3.1	La critique des résultats.....	71
3.1.1	L'échantillonnage.....	71
3.1.2	Le déroulement de la collecte des données.....	72
3.1.3	L'outil de collecte de données.....	72
3.2	Les résultats relatifs aux différents indicateurs.....	73
3.2.1	Les indicateurs de réussite scolaire.....	73
3.2.2	Le questionnaire multidimensionnel (QM).....	77
3.2.3	Le questionnaire d'appréciation du cours.....	99

### CHAPITRE 4

	<b>La discussion</b> .....	101
4.1	La discussion en fonction des hypothèses de la recherche.....	103
4.1.1	La première hypothèse : l'amélioration des indicateurs de rendement scolaire.....	103
4.1.2	La deuxième hypothèse : la gestion des ressources éducatives.....	106
4.1.3	Les variations des perceptions et autres comportements.....	111
4.2	La discussion générale.....	112
4.2.1	Une analyse synthèse des hypothèses de recherche.....	112
4.2.2	Les recommandations et suggestions.....	118

	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	121
--	--	-----

## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1	
<b>Formulaire de consentement</b> .....	129
ANNEXE 2	
<b>Le QM1 questionnaire et résultats</b> .....	133
ANNEXE 3	
<b>Le QM2 questionnaire et résultats</b> .....	161
ANNEXE 4	
<b>Le QM3</b> .....	195
ANNEXE 5	
<b>Le questionnaire d'appréciation du cours</b> .....	235
ANNEXE 6	
<b>Grille d'auto-évaluation du travail en équipe</b> .....	239

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 2.1</b>	
Les sujets.....	48
<b>Tableau 2.2</b>	
Objectifs et indicateurs.....	53
<b>Tableau 2.3</b>	
Objectifs, indicateurs et leurs mesures.....	64
<b>Tableau 3.1</b>	
Effets du traitement sur les indicateurs de réussite scolaire après une et deux sessions.....	76
<b>Tableau 3.2</b>	
Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves de contrôle au QM1.....	82
<b>Tableau 3.3</b>	
Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves de contrôle au QM1 et au QM2.....	87
<b>Tableau 3.4</b>	
Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves de contrôle au QM1, au QM2 et au QM3 (Demande et offre d'aide sur le plan scolaire).....	93
<b>Tableau 3.5</b>	
Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves de contrôle au QM1, au QM2 et au QM3 (Demande et offre d'aide sur les plans scolaire et personnel).....	94
<b>Tableau 3.6</b>	
Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves de contrôle au QM1, au QM2 et au QM3 (Attitudes à l'égard du travail en équipe).....	95

**Tableau 3.7**

Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses  
des élèves de contrôle au QM1, au QM2 et au QM3  
(Impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide).....96

**Tableau 3.8**

Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses  
des élèves de contrôle au QM1, au QM2 et au QM3  
(Perception de sa compétence).....98

**Tableau 3.9**

Réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses  
des élèves de contrôle au QM1, au QM2 et au QM3  
(Autres perceptions et comportements au plan scolaire).....99

## L'INTRODUCTION

## 1. Les différences de réussite scolaire au secondaire et au collégial selon le genre

### 1.1 Les faits

La problématique de la réussite, des échecs et des abandons alimente la réflexion du milieu collégial depuis plusieurs années. Déjà en 1979, Massot soulignait que les filles persistaient davantage que les garçons dans leurs études, et ce, au moins jusqu'à l'entrée à l'université. Des recherches subséquentes ont permis de relever des différences reliées au genre pour l'ensemble du cheminement scolaire. Le constat général qui s'en dégage indique que les femmes ont un meilleur curriculum que les hommes relativement aux résultats scolaires au secondaire, à l'accession aux études collégiales, au taux de réussite en première session, à la persévérance et au taux d'obtention du D.E.C. (Lamonde, 1984 ; Larose et Roy, 1992 et 1993a ; Lévesque et Pageau, 1990 ; Primeau, 1992 ; Terrill et Ducharme, 1994 ; Veillette *et al.*, 1993).

La différence entre les garçons et les filles est présente dès le secondaire, où les filles obtiennent des résultats scolaires significativement plus élevés que ceux des garçons (Terrill et Ducharme, 1994), et sont moins nombreuses à abandonner les études (Brais, 1992). Au début des années quatre-vingt, les filles étaient déjà de six à sept pour cent plus nombreuses que les garçons à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Cet écart relatif au taux d'obtention du D.E.S. a continué de s'accroître : *en 1989-1990, 59,2 % des garçons de 15 à 19 ans obtenaient un diplôme d'études secondaires comparativement à 73,7 % des filles du même âge* (Ministère de l'Éducation, 1992, 69). Ce taux plus élevé de diplomation expliquait déjà leur plus grande accessibilité aux études collégiales qui se traduisait, à l'automne 1989, par une différence en leur faveur de 16 % (Terrill et Ducharme, 1994).

La supériorité des filles est aussi observée lors de la première session d'études au collégial. Selon Vigneault (1987), les filles sont plus nombreuses à réussir tous leurs cours, notamment en sciences humaines, où leur taux de réussite double celui des garçons. De plus, à rendement scolaire équivalent ou relativement plus faible au secondaire, les filles surpassent encore leurs confrères au collégial (Primeau et Falardeau, 1993). Davantage de garçons, dont le dossier scolaire à l'entrée au collégial est équivalent à celui de leurs consœurs, *ne réussissent que la moitié, ou moins de*

*la moitié de leurs cours*, peu importe le secteur d'études (Primeau et Falardeau, 1993, 17). En outre, le taux de réussite et la performance scolaire en première session du collégial accusent une différence de 13 % à l'avantage des filles, dans les deux quartiles les plus forts (Terrill et Ducharme, 1994).

Ainsi, les hommes ne font pas que réussir un peu moins bien que les femmes, mais ils abandonnent ou échouent à plus de cours lors de leurs études collégiales (Inostroza et Fahri, 1979a). Le manque de compétition des garçons envers leurs consœurs en première session permet à ces dernières de maintenir et de consolider leur avance lors des sessions subséquentes dans toutes les familles de programmes (Primeau, 1992 ; Primeau et Falardeau, 1993 ; Terril et Ducharme, 1994).

Selon Lévesque et Pageau (1990), les collégiennes persévèrent davantage et obtiennent leur sanction dans des délais plus courts et en plus grand nombre que les collégiens, toutes considérations égales par ailleurs. Ces auteurs rapportent aussi que l'analyse du taux d'obtention de diplôme des cohortes étudiées (1980 et 1983) laisse supposer que cet écart aurait tendance à s'accroître, ce qui est confirmé par les données du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science (1993), ainsi que par Terrill et Ducharme (1994) qui soulignent un taux de diplomation collégial des filles supérieur de 10 %.

## 1.2 Les causes déjà identifiées

De nombreuses études québécoises, descriptives ou d'intervention<sup>1</sup>, ont permis d'identifier des facteurs influençant la réussite scolaire au secondaire et au collégial. Certains de ces facteurs semblent discriminer les garçons des filles quant à leur réussite scolaire. La plus faible performance scolaire des garçons semble être corrélée avec un moindre investissement dans leurs études, un indice de motivation plus bas et une intégration moins bien réussie des aspects social et scolaire nécessaires à l'implication et à la réussite scolaire. Les élèves masculins participent moins en classe et consacrent en moyenne moins d'heures à leurs études que leurs consœurs, tout en se sentant moins responsables de leur réussite. Ils semblent aussi moins

---

<sup>1</sup>Voir à ce sujet les recherches de Barbeau (1994b), Blouin (1985 ; 1987), d'Apollonia et Glashan (1992), de Larose et Roy (1992 ; 1993a), et de Torkia-Lagacé (1981).

habilités à créer et à maintenir un réseau de soutien scolaire, que ce soit auprès de leurs pairs ou des professeurs, afin de pallier aux difficultés scolaires qu'ils peuvent rencontrer. De ce fait, les garçons semblent s'approprier davantage les attitudes et les comportements des élèves à risque, partageant des lacunes relatives aux habiletés d'apprentissage et aux habiletés sociales (Barbeau, 1994b ; Bouchard *et al.*, 1994 ; Larose et Roy, 1992 et 1993b ; Terrill et Ducharme, 1994). L'absence de recours à l'aide des pairs et des professeurs conjuguée à l'inadéquacité du comportement au niveau scolaire semblent particulièrement distinguer les garçons à risque de tous les autres élèves. La relation entre les comportements d'entraide au niveau scolaire et d'autres variables comme certaines dispositions personnelles et la qualité de l'implication dans les études s'avère une piste de recherche intéressante pour tenter d'améliorer la situation des garçons les plus faibles, et de la population étudiante masculine en général.

## **2. Le choix d'une intervention pour favoriser la réussite scolaire chez les garçons au collégial**

Cette recherche-action<sup>2</sup> aborde le thème de la réussite scolaire des garçons sous l'angle de l'entraide scolaire en classe. Le choix de l'intervention vise à promouvoir l'élaboration d'un réseau naturel d'entraide entre pairs, de même que l'instauration d'un soutien continu de la part du professeur auprès des élèves masculins. En rendant accessible aux garçons une expérience qui leur permet d'associer les tâches sociales aux tâches scolaires, dans un cadre de travail bien organisé, dont les règles de fonctionnement sont claires, nous espérons augmenter leur investissement dans leurs études, en classe et en dehors des heures de cours, influencer positivement leur perception de leur compétence, tout en favorisant la mise en place d'un réseau d'entraide qui transcende les activités en classe. L'objectif visé par ce choix représente un défi, ces attitudes étant si peu présentes chez les élèves masculins plus faibles (Lavoie, 1987 ; Larose et Roy, 1993b).

---

<sup>2</sup>Cette recherche en est une de pré-expérimentation à la suite de laquelle il devait y avoir une demande de prolongation. En tant que pré-expérimentation, elle visait à évaluer l'intervention mise sur pied, en ce qui a trait tant à sa forme qu'à son contenu, de façon à apporter les correctifs nécessaires à une expérimentation statistiquement significative. Cependant, pour des raisons de précarité d'emploi, les chercheurs n'ont pu faire une demande de prolongation.

Nous œuvrons à partir d'une formule pédagogique nouvelle pour nous, soit l'apprentissage coopératif, développé dans un cours régulier de psychologie pour les nouveaux arrivants en sciences humaines. Le travail coopératif est vu comme un support à l'apprentissage individuel et met de l'avant le rôle actif de l'élève dans son apprentissage des connaissances et des méthodes de travail. Ce type d'enseignement favorise l'entraide scolaire par le travail structuré en petit groupe. Le rôle du professeur en est un de personne-ressource qui guide les activités cognitives de ses élèves.

Cette recherche pose comme hypothèse que les garçons à risque qui bénéficient du soutien continu de leurs pairs et de leur professeur, dans le cadre d'une formule pédagogique de coopération, réussissent mieux que ceux qui ne bénéficient pas de ces mesures. Cette réussite fait référence à leur performance dans le ou les cours de psychologie suivis selon cette formule, de même qu'à leur moyenne aux deux sessions du traitement. Nous espérons également que l'ensemble de ces mesures de soutien social apportera aux élèves en difficulté, de même qu'à tous les autres, une amélioration du sentiment de compétence cognitive, des méthodes de travail plus efficaces, et un engagement plus sérieux dans les études.

Il nous est apparu essentiel d'intervenir dans le milieu le plus naturel qui soit pour l'élève, c'est-à-dire la classe, qui correspond par ailleurs à la condition où, en tant que professeurs, nous avons le plus de chance de pouvoir les influencer. Dans le cadre de ce projet, l'expérimentation a lieu à l'intérieur de cours réguliers, auprès de groupes hétérogènes, c'est-à-dire constitués d'élèves forts, moyens et plus faibles, garçons et filles. La formule pédagogique est expérimentée auprès de la clientèle de la première session des élèves inscrits en sciences humaines dans le cours obligatoire en psychologie, soit le cours *Introduction à la psychologie*, de même que dans un second cours obligatoire pour ces élèves au collège de Bois-de-Boulogne, le cours *Développement de la personne*. La présente intervention vise aussi à répondre à l'importance d'intervenir le plus tôt possible dans le cheminement de l'élève confronté à un nouveau milieu (Ducharme, 1990 ; Terrill, 1986 et 1988), en instaurant dès l'entrée au collégial certaines mesures d'aide pour favoriser le plus rapidement possible l'adaptation de l'élève aux plans social et scolaire.

### 3. Le plan du rapport de recherche

Le premier chapitre de ce rapport portera sur le cadre théorique de la recherche, élaboré en deux parties. La première partie présente les résultats des différentes recherches sur les facteurs expliquant les inégalités de réussite au secondaire et au collégial, en défaveur des garçons, et particulièrement des garçons à risque. Cette présentation vise à faire ressortir l'importance de certains éléments sur lesquels portera l'intervention. La deuxième partie du cadre théorique présente les caractéristiques de l'apprentissage coopératif en soulignant ses impacts positifs au niveau du développement de l'élève, impacts qui visent à combler les lacunes relatives aux dispositions personnelles et aux comportements défavorables à la réussite scolaire chez les garçons. Ce premier chapitre se termine par la présentation des objectifs et hypothèses de la recherche.

Le deuxième chapitre explique la méthodologie de la recherche. À la suite de la présentation du devis de recherche et des caractéristiques des sujets de l'expérimentation, la procédure de la recherche vise à expliciter notre démarche. Nous précisons les deux temps de l'expérimentation qui permettent de présenter le traitement soumis aux groupes expérimentaux, en spécifiant les variables évaluées chez ces élèves. Conséquemment, ce chapitre détaille les instruments de mesure développés lors de ce projet, pour finalement souligner quelques mesures de contrôle reliées à l'intervention et à ces instruments.

Le chapitre subséquent est consacré à la présentation des résultats et compare les variables mesurées par les différents questionnaires aux indicateurs de réussite scolaire pour les élèves des groupes expérimentaux, après une et deux sessions de traitement. Ces diverses mesures sont comparées avec celles des groupes de contrôle pour les sessions correspondantes.

Le dernier chapitre se consacre à la discussion des résultats. Il se divise en deux parties. La première partie comprend trois sections, qui présentent une analyse critique des résultats relatifs aux effets de l'intervention après une et deux sessions, en fonction des hypothèses de la recherche. La deuxième partie offre une synthèse et

une intégration des différents éléments de la discussion précédente, tout en identifiant certaines recommandations.

## **CHAPITRE 1**

### **L'ÉTAT DE LA QUESTION**

#### **LES FACTEURS EN CAUSE DANS LA DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL CHEZ LES GARÇONS**

La première partie de ce chapitre a pour objectif d'identifier les différents facteurs permettant de dégager le profil des étudiants masculins, *qui constituent, comparativement aux femmes, des clientèles à plus haut risque* (Larose et Roy, 1993b, 32), tout en précisant en quoi ces variables peuvent distinguer particulièrement les garçons à risque. Cette identification permettra de cibler certains des facteurs sur lesquels il nous apparaît possible d'intervenir, de même que le type d'intervention le plus approprié. La présentation de l'intervention et des impacts qui y sont associés fera l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

## **1.1 Les études explicatives sur la réussite scolaire au secondaire et au collégial selon le genre et le dossier scolaire**

Plusieurs modèles tentent d'identifier chez l'élève et dans son milieu des facteurs personnels, sociaux, institutionnels et environnementaux qui interagissent de façon dynamique pour créer ou non les conditions nécessaires à sa réussite<sup>3</sup>. De nombreuses recherches soulignent la différence en faveur des filles en précisant leurs dispositions personnelles à l'égard de leurs études ainsi que leurs comportements d'investissement et leurs habiletés à pouvoir créer des interactions positives aux niveaux social et environnemental qui favoriseraient leur intégration et leur réussite scolaire.

### **1.1.1 Les dispositions personnelles**

Les résultats d'une étude réalisée auprès d'élèves du collège Montmorency (Vigneault et St-Louis, 1987) indiquent que parmi les principales raisons invoquées par les élèves qui échouent à plus de cours, on retrouve le manque d'investissement dans les études et le manque d'intérêt pour les études. Certaines dispositions personnelles, telles que l'intérêt et la motivation, de même que certains

---

<sup>3</sup>L'influence des variables intellectuelles, relevée dans différentes études (Conseil des collèges, 1988 ; Desautels, 1978 ; Fréchette, 1987 ; Rounds, 1984 ; Torkia-Lagacé, 1981) ne sera pas abordée dans cette recherche.

comportements, reliés à l'investissement, semblent être fortement corrélés entre eux, de même qu'ils sont de bons indicateurs de réussite scolaire au secondaire et au collégial (Astin, 1991 ; Banville, 1979 ; Blouin, 1985, 1986 et 1987 ; Gareau, 1990 ; Terrill et Ducharme, 1994). Ces dispositions et certains comportements d'investissement semblent aussi discriminer la performance et la persistance chez les collégiens qui avaient, par ailleurs, un niveau de performance équivalent au secondaire (Terrill et Ducharme, 1994). Selon une étude de Vallerand *et al.* (1988), la motivation, tout comme la performance scolaire, est tributaire de la satisfaction dans les études, définie comme étant la satisfaction à étudier et la satisfaction à l'égard de ses résultats. Ces dispositions semblent à leur tour influencer les comportements d'investissement, conditions qui sont moins présentes chez les garçons. Terrill et Ducharme (1994) ont constaté une différence significative en ce qui concerne les raisons données pour justifier la poursuite des études après la fin de leur secondaire. Dix pour cent de plus de filles que de garçons aiment étudier et en retirent de la satisfaction, alors que de leur côté les garçons sont plus nombreux à ne pas éprouver cette satisfaction, ce que Tard, Boiteau et Cloutier (1991, 140) qualifient d'*attitudes négatives à l'égard des études*. Selon ces auteurs, les garçons concernés se sentent moins motivés et avouent manquer de discipline pour expliquer leur plus faible investissement dans leurs études. Le niveau de scolarité visé semble aller de pair avec leurs résultats : satisfaits de leurs plus faibles performances, plusieurs d'entre eux se contentent d'un diplôme à court terme. Chandonnet et Brûlé (1978) ont eux aussi dénombré un plus grand nombre de garçons qui partagent une attitude qui peut nuire à leur réussite, qu'ils qualifient de *résistance aux contraintes*, qui semble être un facteur déterminant de leur personnalité. Il se dégage donc de plusieurs études que les élèves qui ont un indice de motivation moindre s'intègrent plus difficilement aux études collégiales, abandonnent en plus grand nombre leurs études après leur première année et risquent davantage de connaître des échecs (Conseil des collèges, 1988 ; Terrill et Ducharme, 1994). Une absence de motivation s'avère d'autant plus cruciale pour les élèves plus faibles, qu'elle semble produire chez eux des écarts de réussite plus importants que chez ceux qui réussissent mieux (Terrill et Ducharme, 1994).

Le modèle de motivation scolaire de Barbeau (1993, 1994b) nous permet de mieux comprendre les facteurs qui pourraient être en jeu dans de telles dispositions. Ce modèle, basé sur l'approche socio-cognitive en psychologie, détermine la

motivation selon deux systèmes, l'un de conceptions (relatives aux buts de l'école et à l'intelligence), et le second perceptif, qui regroupe les perceptions que l'élève a de sa compétence, de ses attributions et de l'importance de la tâche<sup>4</sup>.

Se sentir compétent, c'est croire que l'on a les ressources nécessaires pour apprendre de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire afin de pouvoir atteindre nos objectifs. Selon Bandura (1982), la perception que l'élève a de sa compétence provient de ses expériences antérieures de performance, de l'exemple donné par autrui et de l'affirmation par le professeur, les amis et les parents, de sa capacité à réussir. Conséquemment, le développement d'un sentiment de compétence stimulerait l'élève à s'engager dans le choix d'activités appropriées, à fournir des efforts importants et à tout tenter pour vaincre les difficultés rencontrées afin d'atteindre l'objectif de réussite fixé, objectif habituellement élevé (Barbeau, 1993). Dans ce cadre, les expériences de réussite conjuguées au soutien apporté par autrui ainsi qu'à la présence des modèles s'avèrent donc primordiales pour le développement de la motivation (Larose et Roy, 1992). Plusieurs auteurs (Bissonnette, 1989 ; Larose et Roy, 1992 ; Tracey & Sedlacek, 1985 ; White & Sedlacek, 1986 ; et Barbeau, 1993) sont d'avis que la perception de sa compétence semble avoir plus d'influence sur la réussite de l'élève en première session collégiale que sa compétence réelle. Cette perception aurait même plus de valeur que le rendement scolaire antécédent, qui rend compte des expériences de réussite ou d'échec antérieures (Bandura, 1986 et Nisbet, Ruble & Schurr, 1982), et certains auteurs (Larose et Roy, 1992) posent l'hypothèse que la perception de sa compétence cognitive pourrait s'avérer un bon prédicteur de réussite en première session au collégial.

Pour Barbeau (1993), Meyer (1987) et Schunk (1989), la perception de sa compétence est intimement reliée au processus d'attribution, qui se définit par la recherche d'un sens aux expériences que nous vivons, en identifiant les causes des événements. Cette compréhension des causes d'un événement explique la nature des perceptions, attitudes et comportements de l'individu (Abramson *et al*, 1978, et Weiner, 1984). Les causes d'un événement peuvent être perçues soit comme dépendantes de notre comportement ou d'un phénomène extérieur ; elles peuvent

---

<sup>4</sup>Les auteurs s'attardent au second ensemble, soit celui des perceptions de l'élève. Nous n'avons pas la prétention de vouloir vérifier ce modèle par notre intervention, mais seulement d'en tirer quelques éclaircissements possibles.

être perçues comme étant relativement stables, tout en s'avérant plus ou moins globales, et l'individu peut croire qu'il jouit ou non d'un certain contrôle sur les causes de cet événement. Ainsi, un élève qui croit que son succès dépend du temps et de l'effort mis à étudier se perçoit responsable (cause interne) de sa note, qui reflète cet investissement ponctuel pour cette matière (la cause n'est pas nécessairement stable ni globale, mais elle est contrôlable). Suivant son modèle (Barbeau, 1993), il est légitime de supposer que cet ensemble de perceptions attributionnelles risque d'influer positivement sur les comportements d'engagement, de participation et de persistance de l'élève, comportements qui favorisent sa réussite en augmentant sa motivation (Barbeau, 1993) ou, comme le suggèrent Vallerand *et al.* (1988), sa satisfaction dans les études.

Enfin, Barbeau (1993, 1994b) relie la perception qu'a l'élève de l'importance des tâches scolaires aux attitudes des membres de sa famille ainsi que du personnel scolaire à l'égard des études. Cette importance accordée aux tâches scolaires influencerait à son tour chez l'élève sa propre perception de sa compétence, par le biais d'un engagement favorisant une bonne performance de sa part (Stipek, 1984). Ainsi, un élève qui se perçoit compétent, qui croit avoir du contrôle sur sa réussite ou ses échecs et qui croit à l'importance de la tâche demandée crée les conditions propices à son engagement dans les études, à sa participation en classe et à sa persistance à l'égard des tâches. Ces comportements, indicateurs de sa motivation, s'avèrent indispensables à sa réussite.

Les résultats de la recherche effectuée par Barbeau (1994b) mettent en lumière des différences motivationnelles selon le genre. À l'inverse de ses sujets féminins, les garçons de son échantillon se perçoivent plus compétents. Cependant, ces garçons ne semblent pas partager avec autant d'acuité que leurs consœurs la perception de leur responsabilité face à leur réussite ou à leur échec, ne participent pas autant aux tâches exigées par les professeurs, ni ne conçoivent les tâches scolaires comme aussi importantes. L'ensemble de ces données sont corroborées par les résultats d'une recherche de Larose et Roy (1993b), qui précisent que les filles s'attribuent davantage la responsabilité de leurs résultats scolaires, en faisant preuve de comportements adaptés comme l'investissement en effort et en temps dans leurs études et l'acquisition de méthodes de travail.

En ce sens, les filles se rapprochent plus de la description qu'a faite Blouin (1985, 1986) des élèves qui réussissent bien. Lors d'une première recherche effectuée en 1985 auprès d'étudiants de mathématiques, Blouin souligne que ceux qui réussissent bien partagent des comportements spécifiques : *ils travaillent plus et mieux. Ils planifient leurs études, travaillent avec régularité, démontrent plus de persistance, réclament de l'aide en cas d'incompréhension et orientent leur attention sur la tâche de façon plus efficace* (Blouin, 1985, 72). Lors d'une recherche ultérieure, il adhère à l'importance des perceptions attributionnelles dans la réussite scolaire, en spécifiant que les élèves qui réussissent ont à cœur de comprendre ce qu'ils étudient et qu'ils réalisent qu'ils doivent investir temps et efforts pour réussir. S'ils échouent, ils se considèrent responsables de leurs échecs (Blouin, 1986).

### 1.1.2 Les comportements d'investissement dans les études

Les élèves qui réussissent leurs études semblent donc investir davantage en temps et en effort (Perrot, 1988), et ce, particulièrement au collégial (Lavoie, 1987 ; Lemyre-Desautels, 1991 ; Terrill, 1986 ; Ducharme, in Terrill et Ducharme, 1994). Il y a tout lieu de considérer que l'investissement dans les études favorise la réussite de l'élève en lui donnant autant d'occasions de développer diverses habiletés sur le plan intellectuel (Terrill et Ducharme, 1994), que ce soit au niveau cognitif (capacité d'analyse et de synthèse par exemple) ou métacognitif (développement de la mémoire, des méthodes de travail efficaces). Quand le manque de préparation scolaire est l'une des principales causes de l'abandon (Rounds, 1984), il n'est pas hasardeux de relier le plus faible taux de réussite des garçons à l'insuffisance de temps consacré à leurs études (Tard, Boiteau et Cloutier, 1991).

Les résultats de plusieurs recherches québécoises nous dressent un tableau pour la clientèle masculine qui demeure plus sombre. Le temps d'étude au secondaire est en moyenne d'une heure ou moins par jour, pour les deux tiers des élèves. Environ un quart des élèves investissent plus de dix heures par semaine dans leurs études, et de ce nombre, il y a deux fois plus de filles que de garçons. Un autre quart étudient moins de deux heures par semaine, et de ce nombre, presque deux fois plus de garçons consacrent une demi-heure ou moins à leurs études par semaine (Lemyre-Desautels *et al.* 1991 ; Tard, Boiteau et Cloutier, 1991 ; Terrill et Ducharme, 1994). Les

filles étudient plus et sont aussi plus nombreuses que leurs confrères à mentionner qu'elles manquent de temps pour étudier (Terrill et Ducharme, 1994). Tard, Boiteau et Cloutier (1991) en déduisent que les garçons sont moins engagés dans les études secondaires. Cette tendance se maintiendrait au collégial en leur défaveur, ce qui pourrait ralentir conséquemment leur enrichissement au niveau des habiletés cognitives et métacognitives (Inostroza et Fahri, 1979a ; Lemyre-Desautels, 1991 ; Tard, Boiteau et Cloutier, 1991 ; Terrill et Ducharme, 1994).

Ces différences de dispositions et de comportements semblent si caractéristiques du genre que plusieurs auteurs n'hésitent pas à émettre l'hypothèse de l'influence du processus de socialisation<sup>5</sup> pour expliquer ces écarts. Ainsi, selon Larose et Roy (1993b), Bouchard et St-Amant, 1992 ; et Bouchard *et al.*, 1994), les filles auraient appris à développer des attitudes positives face à l'apprentissage, qui se traduisent par des comportements de participation et de concentration aux tâches scolaires, une habileté à réagir aux autres et aux consignes, une responsabilisation et une maîtrise de soi, qualités qui rendent possible la maîtrise des habiletés au travail de groupe. Bouchard et ses collègues sont d'avis que les *filles manifestent une forte intégration au système scolaire et à la classe en particulier qui se transforme en pratiques porteuses de réussite* (1994, 7). Leurs comportements pourraient laisser supposer de leur part un engagement supérieur dans leurs études, une participation plus grande aux activités pédagogiques en classe et plus de persistance, conclusion à laquelle adhère aussi Barbeau (1994b) à partir des résultats obtenus dans sa recherche sur la motivation.

Différemment des filles, les garçons ont développé, depuis leur primaire, une perception de l'école comme étant une contrainte, où ils y expérimentent l'ennui, valorisant l'aspect ludique procuré par le groupe au détriment de la réussite scolaire (Bouchard *et al.*, 1994 ; Chandonnet et Brûlé, 1978). Selon Bouchard *et al.* (1994), les garçons auraient appris à s'y comporter de telle sorte qu'ils nuisent à leur réussite en ne s'impliquant pas autant que les filles aux tâches scolaires, en dérangeant la classe, ou en défiant le professeur. N'accordant pas la même importance que les filles à leur

---

<sup>5</sup>Ce processus de développement de l'identité pendant l'enfance se produit encore de façon caractéristique au genre, en ce sens que les enfants n'apprennent pas à développer les mêmes habiletés, attitudes et comportements selon qu'ils sont garçon ou fille. Il est évidemment difficile de préciser la portée des diverses influences de socialisation, étant donné leurs effets interactifs et cumulatifs sur le développement de l'individu, mais elles semblent pourtant réelles.

réussite, ils se sentent généralement moins responsables de leur performance scolaire, surtout lorsqu'elle les désavantage.

Les garçons semblent donc s'identifier aux attitudes et comportements plus caractéristiques des élèves à risque. Outre le sentiment de compétence plus faible des élèves à risque, les garçons semblent partager avec ces derniers davantage de difficultés d'apprentissage, tout en ne se sentant pas aussi responsables de leur situation scolaire (Barbeau, 1994b ; Larose et Roy, 1992). Ils partagent des croyances négatives associées à des attributions plutôt externes, croyant à la chance ou à la malchance plutôt qu'à l'effort, pour expliquer leur performance (Bandura, 1986 ; Deschamps, 1993 ; Larose et Roy, 1993b), et font preuve de moindre participation en classe et de moindre implication dans leurs études (Barbeau, 1994b), créant un écart de réussite plus important que ces mêmes attitudes le feraient pour les élèves qui réussissent bien (Terrill et Ducharme, 1994). De plus, leurs réactions émotives à l'égard des apprentissages s'avèrent peu importantes (Larose et Roy, 1993a), de même que l'importance accordée à la tâche (Barbeau, 1994b). L'analyse des données précédentes semble souligner la difficulté des garçons à s'intégrer à la fois aux plans scolaire et social.

### 1.1.3 L'intégration scolaire et sociale

Si l'intégration scolaire relève de plusieurs facteurs, dont ceux détaillés précédemment, l'intégration sociale fait référence au développement d'un réseau de soutien significatif et à la qualité des relations avec les pairs, les professeurs et le milieu institutionnel (Chandonnet et Brûlé, 1978 ; Larose et Roy, 1992 ; Tinto, 1975 ; Terenzini et Pascarella, 1980). Plusieurs auteurs croient que ces relations de qualité entre l'élève et les autres membres de la communauté, développées dans le cadre d'activités scolaires ou parascolaires, pourraient influencer grandement le développement de l'élève en stimulant ses forces positives (Anderson, 1987 ; Astin, 1991 ; Rounds, 1984) et son intégration (Tinto, 1987), différenciant même entre eux les élèves qui possèdent par ailleurs des acquis précollégiaux équivalents. Larose et Roy (1994) spécifient même que l'intégration sociale favorisant un soutien scolaire en classe semble spécifiquement corrélée à la réussite scolaire. Cette capacité d'intégration sociale se développe dès le secondaire où, selon Le Blanc, Janosz et

Langelier-Biron (1993), l'absence d'interaction harmonieuse entre les variables de l'élève et les caractéristiques de l'environnement prédit le mieux le décrochage.

Les garçons et les filles réagissent différemment à l'influence de ces expériences sociales. Plusieurs sont d'avis que leurs expériences des relations interpersonnelles habilite les filles à se constituer un réseau d'amis(es) qui valorise l'entraide et le soutien (Bouchard *et al.*, 1994 ; Terrill et Ducharme, 1994). L'entraide semble donc favoriser la réussite des femmes, qui souffrent de son absence par une diminution de leur performance (Larose et Roy, 1993b). Selon une recherche de Larose et Roy (1993b), la situation semble différente pour les garçons qui s'impliquent davantage dans des organismes ou des associations, mais qui apparaissent plus imperméables à l'influence des pairs au niveau scolaire, ce qui rejoint la conviction de Chandonnet et Brûlé (1978) concernant la plus grande valorisation, chez les hommes, de l'aspect ludique de leurs relations. On pourrait supposer que les hommes croient que la nature de leurs relations s'avère incompatible avec l'investissement dans les études. Les règles du groupe de pairs masculins semblent donc aller à l'encontre des exigences d'implication, d'autonomie et de maîtrise de soi nécessaires à la réussite scolaire (Chandonnet et Brulé, 1978 ; Bouchard *et al.*, 1994 ; Larose et Roy, 1993b). Aussi surprenant que cela puisse paraître, les garçons qui valorisent l'aide se retrouvent plus souvent en situation d'échec (Larose et Roy, 1994). Leurs demandes de soutien étant à contre-courant de la réalité sociale masculine, ils se retrouvent souvent sans aide au moment où ils en éprouvent le besoin, ce qui influe négativement sur leur performance (Bronfenbrenner, 1979).

Larose et Roy (1993a) croient même que ces différences dans les attitudes et les comportements persisteraient au collégial et expliqueraient l'avantage des filles en défaveur des garçons, plus particulièrement des garçons à risque. Ces auteurs ont constaté (1993a) que ces garçons à risque se sentent mieux intégrés au niveau social que les élèves plus forts qui profitent plutôt d'expériences scolaires de qualité. Selon leurs résultats, l'intégration sociale des élèves à risque profite moins de contacts de qualité avec les professeurs et les pairs, absence qu'ils peuvent déplorer s'ils en éprouvent le besoin. Cependant, ils ont constaté, à l'instar d'autres chercheurs (Larose et Roy, 1992 ; Lavoie, 1987 ; L'Écuyer et Renou, 1993), que cette clientèle qui peut souffrir d'une absence d'aide et de soutien ne fait généralement pas preuve de recherche d'aide, que ce soit auprès de leur enseignant ou de leurs pairs, ne pouvant

vraisemblablement pas concevoir ce milieu comme aidant et soutenant. À cet effet, ces auteurs posent l'hypothèse que cette intégration sociale est corrélée négativement à des chances de réussite pour la clientèle masculine à risque. Cette distinction avec les filles à risque découle du lien qu'ils font que la réussite des filles à risque est davantage due à l'entraide entre les pairs, à la capacité de demander de l'aide aux professeurs et à la perception de soutien de la part des parents et des pairs, de même qu'à une plus grande anticipation de l'échec. Même si ces premières éprouvent des difficultés scolaires, elles ne semblent pas y réagir de façon passive. Elles en parlent aussi davantage avec leurs amis (Larose et Roy, 1993a).

Selon Pascarella et Terenzini (1991), ce manque d'expériences positives avec les professeurs et les pairs aurait des effets négatifs importants sur les attitudes et comportements scolaires des élèves masculins plus faibles. Ils relient ce manque d'expériences de soutien et d'entraide à un sentiment d'incompétence sur les plans cognitif et scolaire beaucoup plus important que les élèves plus adaptés et qui réussissent bien, à une diminution de leur chance d'augmenter leur performance et de vivre des expériences bénéfiques pour leur intégration et leur réussite scolaire.

Toutes ces données concourent à croire que les filles ont pu bénéficier d'un apprentissage plus adapté aux exigences scolaires et sociales que les garçons. Cependant, il faut ajouter que les filles, en étant plus actives socialement et plus impliquées relativement à leurs études, répondent davantage aux attentes des professeurs et du milieu institutionnel. Conséquemment, leurs comportements ont davantage la possibilité d'être maintenus, en étant régulièrement encouragés et renforcés, alors que les différents intervenants peuvent réagir fort différemment à l'égard des garçons (Bouchard *et al.*, 1994 ; Larose et Roy, 1993b). Ce soutien de la part des pairs et du professeur semble donc se dégager comme une piste d'intervention des plus intéressantes pour favoriser la réussite des garçons, et notamment des garçons à risque.

#### 1.1.4 Des pistes d'intervention

Certains chercheurs (Abrams et Jernigan, 1984 ; Scott, 1985) croient que le soutien relatif à l'aide à l'apprentissage et la qualité des contacts entre l'élève et son

professeur sont des variables influentes sur l'augmentation des chances de réussite de l'élève à risque. Scott (1985) précise qu'il faut aussi tabler sur la compétence personnelle des élèves à risque. Larose et Roy (1993a, 1994) spécifient que la qualité de ces contacts, particulièrement dans la classe qui demeure un lieu privilégié d'échanges, peut redonner confiance aux élèves et rehausser leur sentiment de compétence cognitive. Afin de favoriser la réussite des élèves à risque, ils recommandent de créer un contexte d'enseignement qui permette le développement de relations d'entraide et de soutien scolaire, dans un cadre structuré qui stimule l'engagement dans les études (1993a, 1994). Ces recommandations en faveur du développement d'un cadre d'enseignement spécifique font écho à celles de Maxwell (1981), de même qu'à celles de Poulin et Vigneault (1986). D'une part, Maxwell croyait que le développement de méthodes visant à concevoir des conditions d'apprentissage favorables au développement d'habiletés interpersonnelles, au développement de la volonté de faire des efforts et privilégiant le soutien social pourrait faire mentir les prédictions d'échecs ou de faible performance pour les élèves à risque. Poulin et Vigneault (1986) concluent à la suite de leur revue de la littérature, que le soutien par les pairs a plus de chance d'avoir un impact particulièrement significatif sur la réussite des élèves à risque s'il est valorisé à l'intérieur de l'acte d'enseignement et qu'il s'y inscrit comme une ressource éducative.

Si l'entraide et le soutien sont moins présents dans le groupe masculin à risque, le défi de les développer en participant à des groupes favorisant l'entraide en classe, associé au plaisir d'être ensemble, ce qui est la norme de la clientèle masculine, apparaît donc prometteur. Pour ce faire, il nous est apparu essentiel de modifier la pédagogie utilisée en classe pour l'adapter à ce nouvel objectif, de telle sorte que les élèves perçoivent la nécessité de s'entraider pour réussir, tout en y retirant, nous l'espérons, les bénéfices secondaires qui y semblent associés. Nous ne pouvons expérimenter de modèle élaboré, le but de cette recherche-action en étant simplement un de pré-expérimentation. Mais nous pouvons espérer que la formule pédagogique expérimentée profitera à ces élèves, ainsi qu'à tous les autres, en augmentant leur implication dans leurs études, leur perception d'être plus responsables de leurs apprentissages, leur sentiment de compétence cognitive, le développement d'un réseau d'entraide qui transcende les activités en classe, bref en favorisant à la fois leur intégration scolaire et sociale.

## 1.2 La formule pédagogique de l'apprentissage coopératif

La définition du travail coopératif retenue comme mesure d'intervention dans le cadre de cette recherche s'inspire de l'approche cognitiviste de l'apprentissage et de l'enseignement. Ce concept fut originellement développé par Aronson *et al.* (1978) sous l'appellation de *Jigsaw Classroom* et son but était de favoriser l'intégration des membres de différentes minorités par le travail d'équipe basé sur la coopération. La pédagogie de la coopération ou *cooperative learning* (Slavin, 1987), qui relève du principe de mise en commun de plusieurs habiletés et du partage des responsabilités, s'avère l'expression utilisée maintenant pour désigner cette forme d'enseignement.

Le travail coopératif suppose un apprentissage individuel préalable de la part de chaque élève, lui permettant de contribuer à la réussite du travail d'équipe (Cohen, 1994). Cette méthode pédagogique crée des relations d'interdépendance par le biais desquelles les élèves apprennent à s'entraider, en s'expliquant les consignes, les concepts, en discutant des possibilités de réponses et en s'encourageant mutuellement pour réussir, en équipe, les travaux demandés par le professeur. La maîtrise des connaissances et des habiletés requises pour réussir ces travaux est indispensable à la réussite des évaluations sommatives individuelles (Slavin, 1990b). La plus grande partie du cours n'est donc plus consacrée à l'exposé du professeur mais au travail de compréhension des élèves par le biais de tâches qu'ils doivent résoudre en équipe. Cette méthode pédagogique présente le double avantage de favoriser l'implication de l'élève tout en dégageant le professeur de ses responsabilités habituelles pour le rendre plus disponible à soutenir et guider le travail de ses élèves. Il devient donc une personne-ressource qui offre du soutien continu et significatif à ses élèves.

### 1.2.1 La formule pédagogique

La méthode de travail coopératif retenue s'apparente en plusieurs points à la méthode *Student Teams Achievement Divisions* (STAD) de Slavin (1990b). Comme il ne suffit pas de rassembler quelques élèves pour qu'ils soient motivés à travailler ensemble, ou pour qu'ils découvrent des façons efficaces de travailler ensemble, de même qu'ils s'offrent du support les uns les autres, certaines conditions doivent être mises en place pour créer et maintenir un état d'interdépendance positif<sup>6</sup> entre les membres des équipes (Slavin, 1990b).

Ainsi, les équipes doivent être formées à partir du principe de l'hétérogénéité, c'est-à-dire constituées d'un ensemble d'élèves, garçons et filles, présentant des habiletés et des acquis différents aux niveaux scolaire et personnel. Les équipes doivent être suffisamment petites (quatre élèves environ) pour permettre à chacun de participer à la tâche, et équivalentes entre elles pour éviter le découragement que pourraient vivre certains élèves placés dans des équipes plus faibles, tout en permettant à chaque équipe de vivre des conditions d'entraide pour atteindre le but visé (Doyon, 1991 ; Goupil et Lusignan, 1993). L'importance de bien partager les ressources dans les équipes bénéficie à tous : les élèves forts s'améliorent, les plus faibles apprennent à mieux travailler (Glickman, 1992), et le travail d'équipe s'en trouve enrichi (Adams, Carlson & Hamm, 1990 ; Mucchielli, 1983 ; Mucchielli 1980 ; Slavin, 1990b). Le professeur s'acquitte de cette tâche avant le début de la session (Slavin, 1990b).

Ce type de pédagogie est basé sur le principe de l'implication de la part de chacun des élèves au niveau de ses apprentissages scolaires, et il est donc exigé de l'élève qu'il se prépare avant le début du cours de façon à pouvoir apporter sa contribution à l'équipe pour résoudre les tâches demandées (Slavin, 1990b). Pour respecter cette condition, le professeur développe son cours de façon extrêmement structurée, en identifiant clairement les objectifs d'apprentissage pour chaque cours et pour chacune des activités. Les activités pédagogiques sont élaborées sur le même principe et concordent avec les objectifs préalablement énoncés, de même que les

---

<sup>6</sup>Ce concept d'interdépendance positive est défini, selon Johnson & Johnson (1984, p. 3), comme *la conscience qu'ont les élèves de leur dépendance les uns envers les autres dans la tâche à accomplir*. Les différents types d'interdépendance se rapportent aux buts, à la tâche, aux ressources, aux rôles et aux récompenses.

instructions destinées aux élèves sont clairement explicitées (Cohen, 1994 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Slavin, 1990b). Les tâches pour lesquelles les élèves se sont préparés sont habituellement d'un niveau de réalisation plus complexe que la simple reconnaissance de concepts ou de théories, complexité qui doit cependant être graduée. Cette complexité et la variété des tâches, qui font appel à plusieurs habiletés (tant intellectuelles que relationnelles) et dont la réalisation exige moult discussions, permettent de soutenir les intérêts, la participation et la motivation de tous les élèves (Cohen, 1994).

L'équipe ne permet donc pas de cumuler des points qui contribueraient à la note finale de l'élève, mais elle offre le tremplin pour la réussite du cours. Elle favorise à la fois une plus grande maîtrise de la matière et la réussite de chacun à son évaluation sommative individuelle, cette dernière étant tributaire du travail de groupe (Goupil et Lusignan, 1993). Comme les différentes tâches font appel à différentes habiletés, et que les membres d'une équipe ne partagent assurément pas toutes les mêmes habiletés, chacun peut tantôt comprendre un concept ou savoir comment s'y prendre pour expliquer un point de vue, résoudre un problème particulier ou imaginer une nouvelle solution (Johnson & Johnson, 1984). Cette façon de procéder, qui apparaît rapidement motivante aux élèves, leur permet d'aller au-delà de la compréhension qu'ils pourraient atteindre s'ils travaillaient seuls. Le travail en équipe permet donc d'atteindre le double objectif visé, soit l'intégration scolaire et sociale, en étant un lieu de rencontre, d'échanges, d'entraide scolaire et sociale, de modeling, bref, de coopération, afin que chacun et chacune puisse retirer les avantages d'une meilleure compréhension (Slavin, 1990b). Le petit groupe soutient : il y est plus aisé de tenter une explication au risque de se tromper, car un ou plusieurs membres de l'équipe peuvent la reprendre ou compléter l'information (Goupil et Lusignan, 1993).

Pour atteindre ces buts de façon optimum, plusieurs auteurs proposent de faire précéder le travail en équipe d'une période de formation aux habiletés de base du travail en petit groupe (Cohen, 1994 ; Goupil et Lusignan, 1993). Cette mesure vise à stimuler une implication personnelle plus importante et à favoriser des échanges plus libres entre les élèves de différents statuts, habituellement déterminés par les élèves entre eux. Ainsi, cette formule peut permettre d'éviter que des élèves dont le dossier scolaire est plus fort, ou les leaders naturels, s'imposent souvent davantage

et parfois au détriment d'autrui, comme c'est fréquemment le cas dans un groupe de travail. À l'instar de Slavin (1990b), Cohen (1994) recommande de former les élèves afin qu'ils comprennent la nécessité de développer des habiletés de travail en groupe de même que les conséquences positives du travail de groupe. Selon les principes de l'apprentissage coopératif, l'attribution des rôles est pertinente si le professeur indique devant toute la classe à qui il assigne les rôles, s'il précise exactement ce que doit faire l'élève qui joue l'un ou l'autre rôle et s'il s'assure que tous savent ce que doit faire celui qui joue le rôle désigné. Cette mesure vise à éliminer le plus d'irritants possible et à créer les conditions qui pourront favoriser le développement d'un sentiment de responsabilité et une réelle implication de la part de chacun (Cohen, 1994). Cette précaution avantage le professeur, pour qui il est plus aisé d'intervenir dans une situation délicate lorsque tous les élèves connaissent les rôles et les attentes relatives au bon fonctionnement du travail en équipe (Huff & Kline, 1987).

En jouant une partie du rôle du professeur, l'équipe lui permet de devenir une personne-ressource disponible pour tous les élèves et de compter plusieurs *assistants* (Goupil et Lusignan, 1993). Le professeur circule constamment d'une équipe à l'autre, animant la discussion, soulevant des questions, relançant le travail, mais sans jamais donner les réponses (Adams, Carlson & Hamm, 1990). Il suggère plutôt les façons possibles de poursuivre la démarche entreprise par l'équipe, valorisant ainsi le travail coopératif (Cohen, 1994), de même que la prise en charge par l'élève de ses responsabilités cognitives et de ses apprentissages (Adams, Carlson & Hamm, 1990). Il s'assure que tous participent à la tâche (Cangelosi, 1990), ce qui permet aux élèves de mieux intégrer et de mieux retenir la matière tout en favorisant une perception positive du climat en classe (Cohen, 1994). Incidemment, le professeur profite de ce climat qui lui offre l'occasion d'établir une relation plus personnalisée avec chacun de ses élèves. Il bénéficie aussi d'une trêve relative à la discipline en classe ; les conflits se résolvent souvent pacifiquement et la perte de temps est pratiquement absente, les élèves sachant très bien qu'ils ont besoin de tout leur temps pour finaliser et réussir les tâches, condition indispensable à la réussite de l'évaluation sommative qui clôt la période du cours (Cohen, 1994).

L'application d'un dernier principe semble soutenir avantageusement la responsabilité individuelle et collective au niveau de l'implication de chacun des

membres au travail de groupe (Slavin, 1990b). Il s'agit ici d'associer une récompense d'équipe au succès individuel sommatif de chacun des membres de l'équipe (Cohen, 1994). Pour ce faire, chacun des membres de l'équipe doit s'assurer que ses coéquipiers maîtrisent bien les concepts, afin que tous améliorent (ou maintiennent) leurs résultats individuels. Cette exigence valorise l'entraide qui a lieu à l'intérieur de chaque équipe, au détriment de la compétition intragroupe (Slavin, 1990b). Les élèves qui maîtrisent un concept doivent prendre le temps de bien l'expliquer aux autres, qui, eux, ont le devoir de vérifier leur compréhension. Ainsi l'élève en situation d'évaluation sommative, motivé à réussir, possède tout un bagage de connaissances se rapportant aux différentes discussions sur les tâches et aux façons de résoudre pratiquement et en profondeur différentes problématiques reliées à la matière. À l'instar de Newman et Thompson (1987), Slavin (1983b, 1989a) affirme que l'apprentissage coopératif est plus efficace si les élèves peuvent bénéficier d'une double récompense, soit celle de leur performance individuelle et un bonus, sous une forme ou une autre, attribué aux membres de l'équipe en récompense du travail effectué par cette équipe.

### 1.2.2 Les impacts de l'apprentissage coopératif

Plusieurs recherches portant sur des élèves de niveau postsecondaire ont permis de dégager un nombre important d'effets positifs pouvant nous inciter à valoriser cette approche. En plus de favoriser un meilleur apprentissage chez l'élève qu'un apprentissage individuel ou basé sur la compétition (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981 ; Slavin, 1990b), ce type de pédagogie améliore les résultats scolaires, tout en contribuant à accroître l'estime de soi des élèves ayant de faibles habiletés scolaires. Elle aide au développement d'une attitude favorable envers les thèmes étudiés en plus de permettre le développement des habiletés cognitives complexes et des habiletés verbales (Adams, Carlson & Hamm, 1990 ; Dansereau, 1988 ; D'Apollonia & Glashan, 1992 ; Frierson, 1987 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Johnson & Johnson, 1974 et 1982 ; Johnson, Johnson & Smith, 1992 ; Sherman, 1986 ; Slavin, 1985 et 1990b). Un autre déterminant motivationnel semble favorisé par ce type de pédagogie, qui permet aux élèves de développer ou d'accroître la croyance d'un lieu de contrôle interne, c'est-à-dire d'une responsabilité face à leur réussite en y investissant temps et effort (Cohen, 1994 ; Slavin, 1990b). Ainsi, les élèves

bénéficiant de cette mesure pédagogique apprennent à s'impliquer davantage dans leur travail scolaire (Cohen, 1994) et développent une tendance à la coopération (Johnson & Johnson, 1982). D'autres recherches précisent l'augmentation des perceptions de l'influence de l'entraide sur ses propres performances et sur son estime de soi, de même que sur l'accroissement de la préoccupation pour autrui, de l'amitié entre élèves de différents groupes ethniques et de différents niveaux d'habiletés, et sur une attitude plus positive envers l'école (Cohen, 1994 ; Madden & Slavin, 1983 ; Stallings & Stipek, 1986 ; Slavin, 1990b).

### **1.3 Les objectifs et les hypothèses**

#### **1.3.1 L'objectif principal**

L'objectif principal de cette recherche est d'améliorer le taux de réussite des garçons nouvellement admis au collégial en sciences humaines, dans leurs deux cours de psychologie. Cet objectif sera atteint par l'entremise d'une formule pédagogique qui vise à pallier la pauvreté des interactions masculines en développant des situations d'apprentissage en classe. Ces situations d'apprentissages spécifiques, par la mise en œuvre de stratégies de travail efficaces et par un suivi régulier entre l'élève et le professeur, permettront de développer un réseau de soutien et d'entraide scolaire stimulant entre les élèves. Ainsi les garçons devraient mieux profiter des ressources éducatives mises à leur disposition.

#### **1.3.2 Les objectifs spécifiques**

##### **Objectif 1 :**

- Mettre au point une intervention pédagogique utilisable en classe favorisant le développement d'un réseau de soutien et d'entraide scolaire entre élèves, ainsi que la mise en œuvre de stratégies de travail efficace et d'un suivi régulier entre professeur et élèves.
- Élaborer les instruments de mesure nécessaires à l'évaluation des effets de l'intervention : le questionnaire multidimensionnel pour évaluer les attitudes

et les habitudes comportementales reliées à l'étude et à l'entraide ; le questionnaire d'auto-évaluation du travail en équipe de même que le questionnaire d'appréciation relatif à l'intervention.

#### **Objectif 2 :**

- Expérimenter cette intervention auprès des élèves expérimentaux inscrits aux deux cours de psychologie du programme de sciences humaines, soit le cours *Introduction à la psychologie* et le cours *Développement de la personne*.

#### **Objectif 3 :**

- Évaluer les effets de l'intervention sur les variables suivantes :
  - les résultats scolaires aux deux cours de psychologie, la moyenne générale aux deux premières sessions et les taux d'échecs et d'abandons;
  - la gestion des ressources éducatives : la mise en place d'un réseau d'entraide (incluant la modification des attitudes relatives au travail d'équipe, aux effets positifs perçus, à la valorisation de l'entraide scolaire à l'intérieur du réseau social);
  - la perception de sa compétence cognitive (et le sentiment de responsabilité personnelle face à sa réussite);
  - l'investissement dans les études (temps d'étude, participation en classe).

### 1.3.3 Les hypothèses

#### **Hypothèse 1 : les indicateurs de réussite scolaire**

- L'ensemble des indicateurs de réussite scolaire dans les cours de psychologie 102 et 901 de tous les élèves nouvellement admis au collégial en sciences humaines participant au traitement (pour une ou deux sessions), et principalement des garçons, vont s'améliorer comparativement aux résultats des élèves des groupes de contrôle de la même cohorte, soit la cohorte 1995-1996, dont deux groupes à l'automne et un à l'hiver. Les clientèles privilégiées seront l'ensemble des garçons, les élèves à risque, et plus particulièrement les garçons à risque.

## **Hypothèse 2 : la gestion des ressources éducatives**

- L'ensemble des garçons, dont les garçons à risque, vont améliorer leur capacité de gestion des ressources éducatives disponibles dans leurs cours de psychologie (développement de l'entraide scolaire : demande d'aide adressée aux autres élèves et aux professeurs, à l'intérieur et à l'extérieur des cours, offre d'aide). Il est à noter que l'intervention ne modifiera pas significativement la capacité de l'ensemble des filles à gérer leurs ressources éducatives dans leurs cours de psychologie.
- L'ensemble des élèves qui seront soumis au traitement pour une deuxième session vont voir leurs indicateurs de rendement scolaire et leur capacité de gérer les ressources éducatives augmenter de façon significative comparativement aux élèves qui seront limités à une seule session de traitement.

## **CHAPITRE 2**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

À l'origine, la présente recherche devait constituer une pré-expérimentation, menée sur le mode d'une recherche-action, et ayant pour but d'évaluer la faisabilité et la viabilité d'une prestation de cours en psychologie sur le mode de l'apprentissage coopératif. Cette première année de pré-expérimentation s'avérait nécessaire pour s'assurer que l'intervention soit profitable à l'ensemble des élèves tant en ce qui a trait au matériel pédagogique utilisé qu'aux modalités d'organisation de l'ensemble des activités. La pré-expérimentation devait nous permettre de préciser les effets de l'intervention et d'identifier les correctifs à y apporter le cas échéant. Nous avons cependant dû annuler le projet de prolongation de l'intervention car les perspectives de disponibilité de tâche au collège, conjuguées à notre statut d'enseignants précaires, rendaient fort improbable la possibilité de poursuivre la recherche. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas formuler de demande de prolongation pour ce projet de recherche. Le présent rapport de recherche constitue donc le compte rendu d'une année de pré-expérimentation. Ce constat s'accompagne des limitations inhérentes à une pré-expérimentation, notamment en ce qui concerne les caractéristiques des sujets expérimentaux et des analyses statistiques, limitations qui seront précisées dans la section décrivant les résultats.

L'intervention a couvert la période de l'automne 1995 à l'hiver 1996. Durant cette période, des élèves nouvellement admis en sciences humaines ont assisté à un premier cours de psychologie, *Introduction à la psychologie*, présenté sur le mode de l'apprentissage coopératif, à la session d'automne 1995 et pour un certain nombre d'entre eux, à un second cours, soit le cours *Développement de la personne*, à la session d'hiver 1996 suivante. Les caractéristiques de ces élèves et les conditions dans lesquelles ils ont participé à cette recherche sont décrites dans cette section, de même que les instruments de mesure qui furent développés pour évaluer l'impact de cette intervention. Des données portant sur divers indicateurs de réussite scolaire furent ainsi colligées.

## 2.1. Le devis de recherche

Puisque l'intervention en milieu scolaire rend difficile l'assignation aléatoire individuelle des sujets aux différentes conditions, nous avons dû sélectionner, parmi l'ensemble des groupes-cours, un certain nombre de groupes complets qui sont devenus les groupes expérimentaux et de contrôle. Les groupes expérimentaux et de contrôle sont donc constitués de groupes d'élèves non équivalents qui seront évalués et comparés sur un certain nombre de dimensions, avant et après l'intervention.

L'intervention se déroule en deux temps. Le temps 1 (T1) porte sur la première session, soit l'automne 1995, pendant laquelle les élèves des quatre groupes expérimentaux suivent le cours *Introduction à la psychologie* selon la méthode de l'apprentissage coopératif, tandis que les élèves de deux groupes de contrôle suivent ce même cours mais de façon traditionnelle (enseignement magistral de la part du professeur). Le temps 2 (T2) a lieu à la session d'hiver 1996. Une partie des sujets expérimentaux poursuivent l'expérimentation sous la forme coopérative, dans le second cours de psychologie, obligatoire au collège de Bois-de-Boulogne pour la population étudiante du programme de sciences humaines, soit le cours *Développement de la personne*. Les élèves n'ayant pas participé au traitement constituent le groupe de contrôle et suivent le même cours donné de façon traditionnelle. —

Il nous est apparu essentiel d'intervenir auprès des garçons à risque dès leur session d'entrée au collège. Nombre de recherches démontrent toute l'importance d'intervenir le plus tôt possible dans le cheminement de l'élève confronté à un nouveau milieu, à de nouvelles responsabilités personnelles et à de nouvelles exigences scolaires. Terrill (1988) a en effet démontré toute l'importance de la première session sur la réussite et la persistance pour la suite du cours collégial, ce que corrobore la recherche de Ducharme (1990), qui précise que l'abandon des études collégiales survient fréquemment (dans environ 40 % des cas) lors de la première année.

Nous avons préféré réaliser cette recherche-action dans le cadre de cours réguliers afin de maximiser les effets d'une intervention sur la réussite des élèves

masculins. D'une part, ce choix d'intervention dans des cours réguliers est justifié par notre expérience lors de sessions antérieures d'encadrement au cours des années 1992, 1993 et 1994 au collège de Bois-de-Boulogne. De cette expérience est ressorti le sentiment de ne pouvoir aider efficacement les élèves en difficulté. En effet, comme la participation y était volontaire, très peu d'élèves en ont bénéficié. De plus, les rares participants rapportaient éprouver de la difficulté à transférer les habiletés cognitives et métacognitives développées dans ce contexte d'aide aux exigences d'apprentissage en classe. Comme ce service d'encadrement n'était offert qu'aux sessions d'automne, pour les nouveaux inscrits en sciences humaines, le nombre de rencontres nous a paru insuffisant pour consolider ces nouveaux acquis. Ce constat est partagé par Larose et Roy (1994), qui soulignent, à la suite de leur revue de la littérature américaine et québécoise, que les élèves en difficulté, malgré le fait qu'ils en soient conscients, ne participent généralement pas aux activités incluses dans des structures d'aide formelles. Ces auteurs (1993a) avaient déjà reconnu qu'une intervention, pour être efficace, doit placer les élèves à risque dans des situations d'apprentissage précises, bien structurées et favorisant le développement d'une entraide naturelle entre pairs. Ces recommandations vont dans le même sens que celles de Poulin et Vigneault (1986), qui valorisent l'utilisation du contexte de la classe pour développer et ancrer les habiletés d'entraide.

D'autre part, le choix de cours réguliers permet d'aider les élèves dans leur milieu naturel. En suivant les cours habituels de psychologie du cheminement des élèves de sciences humaines offerts au collège de Bois-de-Boulogne, soit les cours *Introduction à la psychologie* et *Développement de la personne*, les élèves sont inscrits dans des groupes dont la composition est identique à celle de tous les autres groupes présentement constitués au collégial. Les élèves ne sont donc pas retirés de leur contexte d'apprentissage régulier pour être identifiés à risque et placés dans des groupes « à part ». À l'instar de certains chercheurs, notamment Glickman (1992), Lacour-Brossard *et al.*, (1987), ainsi que Slavin (1987, 1990b), nous ne croyons pas à l'efficacité de groupes homogènes relativement au genre de la clientèle ou à ses caractéristiques personnelles et scolaires. Ainsi que Larose et Roy (1992) le mentionnent, nous considérons que les élèves plus faibles ont besoin de valider leurs stratégies de travail en les comparant. Ce processus d'apprentissage vicariant a bien plus de probabilités d'être bénéfique si l'étudiant faible peut compter sur des modèles efficaces d'apprentissage utilisés par les élèves forts, qu'il pourra observer

en situation de travail et auxquels il pourra s'identifier, tout en étant soutenu et encouragé par ses pairs et le professeur. Comme cette intervention comporte différentes activités axées sur le matériel présenté en classe et reliées à l'atteinte des objectifs de chacun des cours, plutôt que sur l'apprentissage d'habiletés indépendantes du contenu du cours, l'élève a plus de chance de les intégrer.

## 2.2 Les sujets

Tous les nouveaux inscrits en sciences humaines, soit les 394 élèves de la cohorte 1995, ont été répartis au hasard dans l'ensemble des groupes pour suivre le cours de psychologie obligatoire à leur première session collégiale, soit le cours *Introduction à la psychologie*. À l'automne 1995, quatre de ces groupes, constitués de 133 élèves, furent sélectionnés au hasard pour former les quatre groupes expérimentaux de cette recherche. Pour ces sujets, 89 filles et 44 garçons, le traitement expérimental consistait à suivre le premier cours de psychologie donné sous la forme de l'apprentissage coopératif. Les 261 autres élèves, 192 filles et 69 garçons, ont suivi le même cours, mais sous une forme plus traditionnelle. Deux de ces groupes ont été sélectionnés pour former les groupes de contrôle à l'automne 1995. Ils comptaient 71 élèves, soit 50 filles et 21 garçons.

Une entente avec le Service aux étudiants du collège de Bois-de-Boulogne nous a permis d'avoir accès au dossier scolaire des élèves sélectionnés dans les différents groupes de façon à s'assurer de leur équivalence. Les élèves expérimentaux ont des dossiers scolaires équivalents à ceux de l'ensemble des élèves de leur cohorte en ce qui a trait à la MPS (moyenne pondérée du secondaire), choisie pour l'efficacité de sa prédiction du rendement au collégial (Terrill, 1988). La MPS moyenne pour les élèves expérimentaux est de 81,0 comparativement à une MPS de 81,13 pour les autres élèves. Dans l'ensemble, les filles montrent une MPS légèrement plus élevée que les garçons (81,78 vs 79,47). Cependant, alors que le dossier scolaire des garçons expérimentaux à leur entrée au collégial est un peu plus faible que celui des autres garçons (77,2 vs 80,81), les filles expérimentales sont plus performantes que les autres filles (83,1 vs 81,3). Pour les fins des analyses portant sur la première session d'intervention, les élèves seront divisés en quatre quartiles MPS, soit le quartile

faible, incluant une MPS de 76 et moins ; le quartile faible-moyen, pour une MPS variant entre 77 et 88 ; le quartile moyen-fort, incluant la valeur des MPS comprises entre 89 et 98 ; et le quartile fort, regroupant la valeur des MPS de 99 et plus.

À la fin de l'automne 1995, le Service aux étudiants a constitué deux nouveaux groupes expérimentaux à partir du bassin des élèves expérimentaux de la première session. Au total, cinquante élèves, 35 filles et 15 garçons, furent ainsi sélectionnés pour suivre le second cours de psychologie, soit le cours *Développement de la personne*. Ils ont suivi ce cours sur le mode de la pédagogie de la coopération pour une deuxième session consécutive. Aucune mesure particulière n'a été appliquée pour répartir les élèves ayant fait partie des groupes de contrôle. Le groupe de comparaison est ainsi constitué des 261 élèves, 192 filles et 69 garçons, qui n'ont pas suivi de cours de psychologie selon la méthode de l'apprentissage coopératif et qui sont répartis aléatoirement dans les autres groupes de *Développement de la personne*.

Les deux groupes ainsi formés sont plus ou moins équivalents quant à leurs dossiers scolaires évalués à l'aide de la MPS. Bien que la comparaison entre les élèves expérimentaux et l'ensemble des autres élèves soit non significative pour la MPS ( $p=,42$ ), il ressort une différence de la MPS non négligeable d'environ 5 points en faveur des élèves des groupes expérimentaux (85,83) relativement à la MPS des autres élèves (80,36). De façon générale, les filles de première année au collège ont une MPS légèrement plus élevée que l'ensemble de leurs confrères (81,78 vs 79,47). Toutefois, l'interaction groupe x genre<sup>7</sup>, qui s'avère quasi significative ( $F(1,327) = 3,14, p=,08$ ), indique, à l'instar de la session d'automne, que les garçons expérimentaux avaient un plus faible dossier scolaire à leur inscription au collégial que les autres garçons (76,5 vs 79,9), tandis que les filles expérimentales offraient une meilleure performance que les autres filles (89,6 vs 80,6). La différence s'avère davantage significative pour les filles des groupes expérimentaux, facteur dont il faudra tenir compte dans l'interprétation des résultats. Il est à noter que la division des élèves en quartiles est différente pour cette deuxième session, compte tenu du petit nombre de sujets expérimentaux participant à l'intervention. Dès lors, les

---

<sup>7</sup>Ce genre d'interaction signifie que l'analyse statistique retenue a permis de vérifier l'effet d'une variable en fonction du genre des élèves selon leur appartenance à l'un ou l'autre des groupes, soit le groupe expérimental ou le groupe de contrôle.

élèves se divisent en deux groupes, les faibles et les forts, selon que la valeur de leur cote MPS se situe au-dessus ou au-dessous de leur moyenne respective de groupe.

**TABLEAU 2.1**  
**LES SUJETS**

	AUTOMNE 1995	HIVER 1996
	Introduction à la psychologie	Développement de la personne
Groupes expérimentaux	4 groupes : 133 élèves, dont 89 filles et 44 garçons	2 groupes : 50 élèves choisis parmi les 133 précédents (35 filles et 15 garçons)
Dossier scolaire des élèves des groupes expérimentaux <sup>8</sup>	MPS moyenne : 81,0 MPS pour les filles : 83,1 MPS pour les garçons : 77,2	MPS moyenne : 85,83 MPS pour les filles : 89,6 MPS pour les garçons : 76,5
Groupes de contrôle	2 groupes : 71 élèves, dont 50 filles et 21 garçons	L'ensemble des élèves de la cohorte 1995 n'ayant jamais participé au traitement : 261 élèves, dont 192 filles et 69 garçons
Dossier scolaire des élèves des groupes de contrôle	MPS moyenne : 81,13 MPS filles : 81,3 MPS garçons : 80,81	MPS moyenne : 80,36 MPS pour les filles : 80,6 MPS pour les garçons : 79,9

<sup>8</sup>L'évaluation du dossier scolaire se réfère toujours à la valeur de la MPS de l'élève inscrite initialement à son dossier collégial. Elle ne varie donc pas d'une session à l'autre, n'incluant pas le calcul des notes récoltées en première ou deuxième session du collégial.

## 2.3 La procédure

### 2.3.1 Les deux temps de l'expérimentation

À l'automne 1995, chacun des chercheurs est titulaire de deux groupes expérimentaux. Dès le premier cours, les élèves des groupes expérimentaux sont informés qu'ils participent à une nouvelle formule pédagogique mise au point par leur professeur, formule qui privilégie le travail d'équipe, sans toutefois qu'il leur soit précisé que cette formule fait l'objet de la recherche à laquelle ils participent. Les participants sont donc soumis à la technique du simple aveugle et demeurent ignorants des conditions expérimentales pour ne pas modifier la mesure de la variable dépendante. Certaines recherches (Orne, 1962) démontrent que les résultats de recherche peuvent être faussés par le fait que les sujets qui participent à une expérimentation modifient leurs comportements en fonction de ce qu'ils croient être les hypothèses de la recherche. Ainsi, l'effet de désirabilité sociale, où les élèves tentent de plaire au professeur, ou bien l'effet Hawthorne, qui explique qu'ils peuvent tenter d'améliorer leur performance du simple fait qu'ils se savent comparés avec un autre groupe, aurait pu affecter leurs résultats. C'est dans le but de limiter ce type de biais que nous n'avons jamais fait mention aux sujets des hypothèses de la recherche, qui portent sur les comportements d'entraide et la réussite scolaire. Les élèves sont plutôt amenés à croire que les professeurs ne font que mettre à l'essai une nouvelle méthode de travail d'équipe. Nous leur avons cependant demandé s'ils acceptent de participer à une recherche sur la pédagogie en répondant à un questionnaire portant sur leur passage en 5<sup>e</sup> secondaire (questionnaire multidimensionnel au T1 ou QM1, lors du premier cours de la session), de même qu'à un questionnaire similaire à la fin de leur première session au collégial (questionnaire multidimensionnel 2 ou QM2 au quatorzième cours de la première session)<sup>9</sup>. De plus, nous avons demandé à nos élèves de bien vouloir commenter leur appréciation du cours selon cette nouvelle formule pédagogique (questionnaire d'appréciation du cours) lors de la quatorzième semaine. Le professeur régulier de chacun des groupes de contrôle a pour consigne de ne pas divulguer qu'ils participent à une recherche expérimentale, leur demandant plutôt leur consentement à collaborer à une recherche sur la pédagogie en répondant aux

---

<sup>9</sup>Voir le formulaire de consentement proposé aux élèves des groupes expérimentaux et de contrôle, en annexe 1.

questionnaires mentionnés (QM1 et QM2), aux moments préalablement déterminés. Afin de s'assurer d'un taux de réponse satisfaisant des différents élèves aux questionnaires multidimensionnels, un tirage au sort permet d'obtenir un premier prix de 200 \$ ou un second prix de 100 \$.

Le temps 2 couvre la période de la deuxième session, l'hiver 1996, où une partie des sujets expérimentaux au T1 est regroupée pour former deux nouveaux groupes expérimentaux, qui suivent leur deuxième cours de psychologie, *Développement de la personne*, de nouveau selon la méthode de l'apprentissage coopératif. L'ensemble des autres élèves suivent le même cours de psychologie mais de façon traditionnelle. Chacun des professeurs-chercheurs est responsable d'un de ces groupes expérimentaux. Il est à noter que le Service aux étudiants a formé le groupe expérimental de chacun des professeurs à partir des élèves des deux groupes expérimentaux de l'autre professeur. Cette façon de procéder minimise les différences entre les élèves des groupes expérimentaux et ceux des autres groupes de psychologie qui changent de professeur à chaque session. Pour cette deuxième session de travail coopératif, les élèves ont eu à compléter deux épreuves, soit le questionnaire d'appréciation du cours à la treizième semaine, et la troisième version du questionnaire multidimensionnel (QM3) au quatorzième cours. L'ensemble des élèves des groupes de contrôle ayant répondu aux formes 1 et 2 du QM à l'automne, ont été sollicités de nouveau à répondre à la forme 3 du QM, lors de la fin de leur deuxième session collégiale en sciences humaines. Encore une fois, des récompenses de 150 \$ et de 100 \$ étaient tirées au sort pour favoriser la participation du plus grand nombre de sujets possible.

### 2.3.2 La formation des équipes : le mode d'assignation des sujets

Pour former des équipes équivalentes en ce qui a trait au dossier scolaire, nous nous sommes basés sur les procédures utilisées par d'Apollonia *et al.* (1993). Nous avons dressé la liste, par ordre décroissant, des élèves dans chaque groupe-classe selon leur moyenne pondérée au secondaire (MPS). Les groupes étant composés de 32 à 35 élèves, nous avons formé huit équipes par classe. Nous avons classé les huit premiers élèves dont la MPS est la plus forte dans chacune des équipes, pour leur adjoindre les huit élèves les plus faibles. Nous avons assigné les autres élèves aux

diverses équipes de telle sorte que chacune d'entre elles ait au moins un membre masculin et que sa valeur moyenne soit équivalente à la moyenne des autres équipes. Pour la session d'hiver, la même procédure a été répétée afin de former des équipes équivalentes et hétérogènes quant au genre et à la force du dossier scolaire, évalué à partir de la MPS des élèves.

### 2.3.3 Les variables

Cette expérimentation présente la variable indépendante selon deux modalités, soit sa présence ou son absence pour les deux temps de l'intervention. La variable indépendante consiste à l'application du traitement, qui est l'enseignement sous la forme coopérative, complété par une formule de tutorat. Les principales variables dépendantes sont les indicateurs de réussite scolaire à la fin de la première session et lors du T2 de l'expérimentation, soit à la fin de la première année collégiale. Les indicateurs retenus sont : la note au cours d'*Introduction à la psychologie* suivi à la première session, la note au cours de *Développement de la personne* suivi à la deuxième session, ainsi que la différence entre les notes de ces deux cours ; la moyenne générale pour l'ensemble des cours suivis par l'élève en première puis en deuxième session, le nombre d'échecs et d'abandons à la première et à la deuxième session. La performance dans chacun des cours de psychologie, de même que la différence de performance entre les deux cours, évaluent la force du dossier scolaire, qui sera comparé à la valeur de la MPS des élèves afin de déterminer l'effet du traitement (ou de son absence) sur le curriculum de la clientèle étudiante, particulièrement des garçons. La valeur de la moyenne générale, ainsi que le taux d'échecs et d'abandons ne peuvent être directement corrélés avec l'effet du traitement. En effet, la nature de ces indicateurs procède de sources multifactorielles, difficiles à déterminer et impossibles à relier à la seule intervention. Cependant, nous nous basons sur les différentes recherches présentées au chapitre 1 pour présumer d'une certaine corrélation entre les effets supposés du traitement (conséquences du développement de l'entraide scolaire, investissement dans les études, développement de sa perception d'être compétent) sur la réussite globale de l'élève et l'amélioration de son dossier scolaire. Nous supposons, à partir des résultats des recherches mentionnées, qu'un élève qui développe les habiletés requises pour réussir et qui investit temps et efforts devrait pouvoir réussir mieux

dans l'ensemble de ses cours. De plus, nous croyons insuffisant de nous attarder aux seuls résultats dans les cours de psychologie que nous donnons, étant à la fois juges et parties dans cette intervention. Le seul indicateur de réussite de ces cours ne pouvant être à lui seul représentatif ni complètement objectif, c'est pourquoi nous choisissons de maintenir la moyenne générale et le taux d'échecs et d'abandons pour l'ensemble des cours des deux sessions évaluées. Pour les raisons énumérées précédemment, nous devons cependant demeurer prudents au moment de l'analyse des résultats.

Plusieurs recherches nous démontrent que la pédagogie de la coopération est associée à un impact positif sur le rendement scolaire ainsi qu'à plusieurs autres dimensions psychologiques (Cohen, 1994 ; Daniel et Schleifer, 1996 ; D'Apollonia & Glashan, 1992 ; Johnson & Johnson, 1982 ; Johnson, Maruyama, Johnson Nelson & Skon, 1981 ; Slavin, 1985 et 1990b). Outre les indicateurs scolaires, diverses facettes du comportement des élèves sont mesurées afin de dégager des pistes d'exploration utiles à une recherche expérimentale ultérieure, qui pourrait expliquer les conséquences associées à la pédagogie de la coopération. Ainsi, nous tenterons d'évaluer l'impact de cette méthode pédagogique sur le développement de la coopération et sur les perceptions de l'influence de l'entraide sur les plans scolaire, personnel et social, sur la perception de soi positive, sur le sentiment de responsabilité personnelle de même que sur les comportements d'implication sur le plan scolaire. Cette pré-expérimentation comprend donc un plan prétest - post-test qui évalue les changements dans le réseau de l'élève, relatifs à la taille, au statut des membres, à la fréquence de l'entraide ainsi qu'à la nature des satisfactions qui peuvent en découler. Elle mesure les changements de perceptions, d'attitudes et de comportements de l'élève relativement au travail d'équipe, aux modifications de ces attitudes et comportements depuis l'arrivée au collège, aux perceptions de sa compétence scolaire, à l'investissement dans les études ainsi qu'au sentiment de responsabilité personnelle face à sa réussite. Ces mesures sont vérifiées à trois reprises pendant la première année scolaire. C'est la comparaison de la différence entre les données au pré-test et aux post-tests des groupes expérimentaux et de contrôle, de même que les différences relatives aux indicateurs de réussite, qui détermineront l'effet du traitement.

**TABLEAU 2.2**  
**OBJECTIFS ET INDICATEURS**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	INDICATEURS
1. Réussite scolaire	Performance	Note au cours <i>Introduction à la psychologie</i> Note au cours <i>Développement de la personne</i> Différence entre la note de ces deux cours Moyenne générale pour l'ensemble des cours suivis en première session Moyenne générale pour l'ensemble des cours suivis en deuxième session
	Taux d'échecs et d'abandons	Nombre de cours suivis en première session et nombre de cours abandonnés ou échoués en première session Nombre de cours suivis en deuxième session et nombre de cours abandonnés ou échoués en deuxième session
2. La gestion des ressources éducatives	Demande d'aide	Capacité à identifier ses difficultés Capacité à identifier des personnes de son entourage aptes à répondre à la demande d'aide Fréquence des demandes d'aide Statut des personnes de l'entourage à qui sont adressées les demandes d'aide Contexte dans lequel sont adressées les demandes d'aide (intérieur ou extérieur des cours de psychologie ou autres)
	Offre d'aide	Mêmes indicateurs que précédemment
	Attitudes à l'égard du travail d'équipe	Contexte relatif à une attitude favorable Habilités personnelles pour le travail en équipe

	Impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide	Impacts perçus sur les plans scolaire (maîtrise et intérêt à apprendre), personnel (sentiment de compétence scolaire, meilleures connaissances et estime de soi) et social (amélioration des relations personnelles)
3. Autres perceptions et comportements souhaités	Perception de ma compétence scolaire	Me sentir compétent et capable de réussir mes études. Croire que les autres puissent me percevoir compétent et capable de réussir mes études. Trouver important que les autres me perçoivent compétent et capable de réussir mes études.
	Responsabilité personnelle face à ma réussite	Investir temps et effort pour réussir (croire que ma réussite dépend de mon investissement).
	Comportements d'investissement dans les études	Nombre d'heures d'étude par semaine Participation en classe

### 2.3.4 Le traitement : la pédagogie de la coopération

Les deux cours de psychologie mentionnés ci-haut ont été restructurés à partir du plan d'intervention basé sur la pédagogie de la coopération. Les activités et les exercices se sont déroulés de cours en cours sur le mode de l'arrimage des connaissances nouvelles aux connaissances antérieures ainsi que de la restructuration et la synchronisation des nouveaux acquis. Le cours a été extrêmement restructuré, ce qui a permis de bien définir les objectifs pédagogiques reliés au cours pour chaque semaine et la séquence des activités qui concordaient à ces objectifs. De même, les consignes données aux élèves étaient clairement explicitées, en plus d'être reproduites sur les exercices dont ils recevaient chacun une copie. Ainsi, les élèves savaient quoi faire et comment le faire, ce qui est absolument nécessaire à la réussite du travail d'équipe.

#### 2.3.4.1 Le premier cours

Lors du premier cours, nous avons présenté les principales caractéristiques de la pédagogie de la coopération aux élèves des groupes expérimentaux. Nous leur avons décrit les principes pédagogiques, le déroulement habituel d'un cours, les caractéristiques du travail d'équipe, les habiletés exigées et les comportements attendus, de même que les modalités d'évaluation des apprentissages. Ainsi, nous leur avons précisé que la participation demandée exige d'eux la nécessité d'étudier le chapitre avant chacun des cours, étude qui s'avère indispensable à la réussite des exercices formatifs en équipe, de même que du test sommatif hebdomadaire.

Nous leur avons par la suite désigné leur équipe respective, déterminée avant le début de la session. Afin d'aider l'équipe à bien fonctionner, nous leur avons fourni une période de formation aux habiletés de base du travail en petit groupe lors du premier cours, ce qui a permis de bien définir les rôles de chacun. À chacun des cours *d'Introduction à la psychologie*, nous avons pris l'habitude de désigner deux élèves de chaque équipe afin d'assumer la responsabilité des rôles d'animateur et de secrétaire. Pour s'assurer du bon fonctionnement des équipes, nous leur avons procuré un outil d'évaluation (grille d'auto-évaluation du travail d'équipe) qui leur a permis à la fois de prendre conscience des relations et de la qualité du travail à l'intérieur de leur groupe. L'un des buts des auto-évaluations du travail d'équipe était de nous fournir l'information pertinente pour préparer et animer les rencontres hors cours, prévues en début de session, dans le but d'aider les élèves à mieux travailler ensemble et à prévenir l'apparition de conflits.

Ce premier cours s'est terminé par la présentation schématique de la matière à l'étude pour le cours suivant, de façon à faciliter chez l'élève la reconnaissance et l'apprentissage des concepts centraux et des principaux liens les unissant.

#### 2.3.4.2 Les cours subséquents

Les cours subséquents se sont déroulés selon le modèle suivant. Le cours débutait par un bref exposé du professeur sur le texte étudié pour en vérifier la compréhension. Suivait alors une série d'exercices de reconnaissance des concepts

dans lesquels l'équipe était appelée à faire le lien entre de courts exemples et les concepts les plus centraux de la matière à l'étude. Cet exercice était complété par une justification. Le corrigé était ensuite remis aux élèves qui discutaient de leurs réponses en équipe et évaluaient leur performance, avant d'être revu en groupe-classe sous la supervision du professeur.

Par la suite, un exercice d'application, qui pouvait prendre diverses formes, intégrait les concepts précédents. Ainsi, chaque équipe disposait d'un cas relativement complexe à analyser, eu égard au nombre de concepts impliqués ainsi qu'à la nature des liens qui les unissaient. Cette tâche pouvait prendre des formes variées : une analyse, la création d'un cas pouvant être à l'origine de questions d'examen, la création d'un scénario de film qui incorporerait les différents concepts (description des séquences et justification de la logique du montage), l'analyse d'un article scientifique ou populaire, la correction d'un cas dont l'analyse comportait des erreurs, etc. Les diverses variations avaient pour but de permettre la sollicitation de l'ensemble des habiletés des élèves, tout en rendant les tâches stimulantes, intéressantes et autant que possible associées au vécu des jeunes adultes. À la suite de ces exercices, les élèves recevaient un autre corrigé et évaluaient leur travail en équipe, puis en groupe-classe, sous la supervision du professeur.

Le professeur assurait le suivi du travail d'équipe aux niveaux de la réalisation des tâches et de la qualité des interactions. Il veillait à ce que l'exécution des tâches s'effectue sans supervision directe et immédiate en circulant entre les équipes. Le soutien professoral avait l'avantage d'être constant sans rendre l'élève passif. Une fois le travail terminé et l'assurance de la compréhension de chacun acquise par le professeur, ce dernier soumettait l'épreuve sommative aux élèves, épreuve élaborée à partir de l'exercice d'application.

Un dernier principe, la récompense associée à la réussite des tâches, a été appliqué afin d'inciter les membres à s'impliquer dans le travail de groupe. Ainsi, une équipe était récompensée si elle atteignait un critère fixé pour une semaine, par exemple une meilleure performance de tous ses membres au test sommatif. Le calcul des notes pour les membres de l'équipe avait lieu à toutes les semaines. L'accumulation de ces points favorisait les membres des équipes qui pouvaient bénéficier de la possibilité de répondre à une, deux ou trois questions de plus à

l'examen d'étape suivant. Les critères de calcul que nous avons retenus sont les suivants : si un élève maintenait sa note ou l'augmentait de cinq pour cent maximum par rapport à sa moyenne antérieure, il récoltait un point pour l'équipe. S'il l'augmentait de six à dix pour cent, il gagnait deux points pour son équipe, et s'il avait une performance supérieure à dix pour cent, il recevait quinze points pour l'équipe. Cependant, un recul par rapport à sa moyenne précédente n'enlevait aucun point. Le professeur calculait la moyenne des points ainsi recueillis pour chaque équipe, qui pouvait bénéficier du droit de répondre à une question ou plus, selon le cas. Les points récoltés aux questions « boni » des examens d'étape pouvaient remplacer des points perdus à des questions équivalentes de ce même examen.

À l'hiver 1996, la même procédure a été utilisée, mais de façon adaptée au cours *Développement de la personne*. Nous avons fait quelques modifications à la suite de suggestions des élèves. Ainsi, à la fin de chaque cours, nous ne présentions plus le chapitre suivant de façon schématique, mais procurions plutôt une liste précise d'objectifs d'étude aux élèves. Cette façon de procéder nous permettait de récupérer du temps pour le retour en début de cours de la semaine subséquente, temps consacré à expliciter davantage les aspects problématiques de la matière à l'horaire. Aussi, nous n'avons pas répété l'expérience de l'assignation des rôles d'animateur et de secrétaire dans chacune des équipes, les élèves préférant s'organiser entre eux. Finalement, il n'y a eu aucune rencontre de tutorat obligatoire entre les équipes et le professeur, les échanges étant plus suivis et plus spontanés qu'à la première session, les problèmes de fonctionnement plus rapidement identifiés et réglés dans la plupart des cas.

#### 2.3.4.3 Le tutorat comme complément à l'apprentissage coopératif

À l'automne 1995, les rencontres d'équipe ont été planifiées avec les élèves dès le début de la session. Deux rencontres étaient prévues à l'horaire, mais une s'est avérée suffisante. L'issue de cette première rencontre ayant été des plus favorables, nous n'avons pas jugé pertinent de planifier une deuxième rencontre qui aurait alourdi la tâche des élèves, étant donné le temps consacré à la préparation de ce genre de réunion, ainsi qu'à leur participation.

Cette rencontre a eu lieu un mois après le début des cours, les différentes équipes ont été rencontrées lors de deux journées d'enseignement individualisé. Pour préparer cette rencontre, les professeurs se sont basés sur les réponses au questionnaire d'auto-évaluation du travail d'équipe (voir Instruments de mesure dans ce même chapitre), de même que sur leurs observations personnelles du fonctionnement des équipes, et sur les résultats des élèves accumulés aux épreuves sommatives. Chacune des équipes disposait d'une heure de rencontre avec le professeur. Ce moment a permis aux élèves de s'exprimer sur leur fonctionnement respectif dans leur groupe, sur la nature et la qualité des échanges entre les membres de l'équipe, de même que sur les conflits actuels ou potentiels afin de pouvoir remédier aux principales difficultés et trouver des solutions appropriées à chacune. Cette rencontre a aussi renseigné le professeur sur le niveau d'intérêt et de difficulté des tâches exigées en classe afin de le réajuster éventuellement au besoin, de même que sur certains éléments de structuration du cours.

Le professeur y a joué un rôle d'animateur pour amorcer et favoriser les échanges sur les perceptions des élèves, pour les encourager à faire des remarques constructives et pour superviser la démarche de résolution de problèmes. Dans un premier temps, la rencontre débutait de façon plus structurée par un retour sur l'analyse des réponses au questionnaire d'auto-évaluation, par des discussions sur les thèmes précédents, puis se terminait par une discussion ouverte et les commentaires et suggestions des élèves.

Ce contact très particulier visait plusieurs objectifs qui rejoignent des recommandations de certains chercheurs qui se sont intéressés au sujet de l'encadrement et du soutien social, notamment Duranleau (1991) et Larose et Roy (1992). L'efficacité visée a été triple : favoriser l'émergence d'un lien privilégié entre le professeur et les élèves, permettre un lieu d'échange structurant pour l'équipe, et offrir un modèle de travail en petit groupe. Il est à noter que nous y avons eu recours pour intervenir de façon ponctuelle et ciblée à certaines occasions et auprès de certaines équipes aux sessions d'automne et d'hiver.

Des rencontres individuelles ont complété la rencontre de tutorat. Elles ont eu lieu pour certains élèves, soit à leur demande lorsqu'ils éprouvaient des difficultés

particulières (compréhension de la tâche, difficulté à répondre aux objectifs de travail individuel ou d'équipe, etc.), soit à la demande du professeur quand ce dernier croyait qu'un élève avait besoin d'une aide importante ponctuelle. Dans tout autre cas, le professeur dirigeait l'élève vers son équipe ou prévoyait une rencontre avec toute l'équipe.

## 2.4 Les instruments de mesure et leur analyse<sup>10</sup>

Les différents objectifs de la recherche sont évalués à l'aide des outils suivants : les indicateurs de réussite scolaire, le questionnaire multidimensionnel, et le questionnaire d'appréciation du cours. Un questionnaire d'auto-évaluation du travail d'équipe a aussi été développé dans le but d'aider les élèves à évaluer leur implication dans le travail de groupe. Cette information, recueillie à quelques reprises pendant la session, aide le professeur à broser un tableau du fonctionnement des équipes afin de préparer la rencontre de tutorat. L'ensemble de ces instruments, à l'exception des indices de rendement scolaire, ont été développés par les auteurs pour répondre aux besoins spécifiques de cette recherche. Toutefois, le contenu du questionnaire multidimensionnel s'inspire librement de plusieurs instruments de mesure déjà développés. Les thèmes retenus ont été adaptés en fonction de l'identification dans la littérature des différentes lacunes des élèves masculins, et plus spécifiquement des élèves à risque, dont l'impact peut être diminué par une intervention basée sur la pédagogie de la coopération. L'adaptation libre de plusieurs instruments nous permet de comparer certains résultats de cette recherche à d'autres interventions québécoises et nord-américaines. Finalement, le questionnaire d'auto-évaluation du travail d'équipe s'inspire de tests présentés par Elizabeth Cohen (1994).

---

<sup>10</sup>Voir les annexes 2, 3, 4, 5 et 6 pour les instruments de mesure. Les QM 1, 2 et 3 sont respectivement présentés aux annexes 2, 3 et 4. Les QM 1 et 2 sont suivis des tableaux résumant les résultats significatifs obtenus en réponse à ces tests, pour les élèves expérimentaux d'une part, ainsi que pour les filles et les élèves forts, d'autre part.

### 2.4.1 Les indicateurs de réussite scolaire

Au-delà des comparaisons entre les groupes expérimentaux et de contrôle, les analyses portant sur le genre et le dossier scolaire des sujets, à partir de la valeur de leur MPS et de leurs résultats aux cours suivis au collégial, nous permettront de mieux préciser les impacts de l'intervention et éventuellement d'identifier les élèves qui en auront le plus bénéficié.

### 2.4.2 Le questionnaire multidimensionnel (QM)

Le présent questionnaire a été élaboré en ayant à l'esprit que la pré-expérimentation devait permettre de vérifier la présence éventuelle des impacts reliés à cette intervention, tels que présentés dans la section 2.3.3. L'objectif général est d'identifier les différences entre les élèves expérimentaux et les élèves de contrôle qui pourraient être imputables au fait d'avoir suivi le ou les cours de psychologie mentionnés selon la méthode de l'apprentissage coopératif.

Ce présent questionnaire est librement inspiré de plusieurs outils évaluatifs. Dans un premier temps, les questions portant sur l'entraide personnelle et scolaire nous ont été suggérées par « L'inventaire du réseau social » de Trickett & Harold, traduit et adapté par Larose et Roy (1989 : voir Larose et Roy, 1993a). Certains thèmes questionnés dans les différentes versions du QM, notamment en ce qui concerne les relations d'amitié et l'implication à la vie étudiante, ont été inspirés du questionnaire de Larose et Roy (1992) « Auto-évaluation de ses comportements scolaires et parascolaires ». De plus, ces auteurs nous ont aussi inspiré les questions portant sur la perception de sa compétence, du milieu collégial, et de son intégration sociale que l'on retrouve adaptées pour le secondaire ou le collégial selon les différentes versions du QM<sup>11</sup>. Des thèmes précédents, certains ont été complétés par la référence au questionnaire « Mesure d'acquis précollégiaux » (Larose et Roy, 1992) relativement aux questions concernant les acquis sociaux (soutien social et implication sociale) et les acquis reliés à l'orientation. La section du QM ayant trait à la compétence cognitive de l'élève, ainsi que les questions relatives à son investissement et à sa responsabilisation, s'inspirent principalement du TSIMS,

---

<sup>11</sup>« Mesure des perceptions de soi et du milieu collégial », Larose et Roy, 1992.

élaboré par Barbeau (1993). Finalement, nous nous sommes aussi librement inspirés du questionnaire élaboré par Terrill et Ducharme (1994) auquel ont répondu un nombre important de nouveaux inscrits au collégial.

Le QM comporte trois versions similaires qui se distinguent entre elles par la période sur laquelle portent les questions : le QM1 porte sur la 5<sup>e</sup> secondaire, le QM2 sur la première session au collège, alors que le QM3 questionne l'ensemble de la première année collégiale. Rappelons que le QM a été complété deux fois à la première session, soit au premier cours pour le QM1 et au quatorzième cours pour le QM2, ainsi qu'une dernière fois au quatorzième cours de la seconde session pour le QM3.

Le questionnaire comprend deux parties, divisées chacune en un certain nombre de sections, pour un total de 266 questions. Dans un premier temps sont abordées les dimensions suivantes : la gestion du temps d'étude et de travail ; les comportements d'entraide scolaire et personnelle, c'est-à-dire les demandes et les offres d'aide, la fréquence de l'entraide de même que les impacts perçus qui en découlent, comme l'amélioration des résultats scolaires, de la maîtrise de la matière, l'amélioration des relations avec les personnes impliquées dans le réseau social, l'effet possible sur la connaissance de soi et sur l'estime de soi, les sentiments ressentis lors d'une demande ou d'une offre d'aide, tous ces aspects étant questionnés en fonction du statut des personnes impliquées. Finalement l'élève est questionné sur sa perception de la possibilité de recevoir de l'aide et sur sa capacité à pouvoir identifier les personnes aidantes. Cette première partie se termine sur la constitution du réseau amical de l'élève, ainsi que sur la nature des échanges amicaux.

Une seconde partie aborde le travail en équipe, la perception de l'élève en tant qu'apprenant, de même que sa perception du milieu scolaire. L'élève est d'abord questionné sur le contexte dans lequel il préfère travailler en équipe, sur les compétences perçues comme importantes pour le travail en groupe, comparées à la perception de son propre fonctionnement en équipe, ainsi que sur les conséquences possibles du travail en équipe sur les plans scolaire, personnel et social. Par la suite, l'élève s'évalue en tant qu'apprenant relativement à son engagement à l'égard de ses études, à sa responsabilité personnelle par rapport à sa réussite, ainsi qu'à sa

compétence face aux exigences demandées pour la réussite de ses études. Cette évaluation comporte un volet de comparaison sociale, tout en précisant sa perception et l'importance de l'opinion des personnes significatives de son réseau par rapport à sa réussite. La perception générale du milieu scolaire (secondaire ou collégial selon le QM) ainsi que quelques questions relatives à ses aspirations concluent cette seconde partie.

L'analyse des réponses obtenues à ce questionnaire nous permettra de vérifier si la taille du réseau, le statut des membres, la fréquence et la satisfaction des échanges ont été modifiés par le traitement, et si oui, dans quel sens. Nous voulons plus spécifiquement déterminer si la nature des échanges sociaux des garçons qui ont suivi le traitement s'est modifiée, plus particulièrement sur le plan de l'entraide scolaire. Il nous apparaît important de déterminer si la nature de l'intégration sociale des élèves expérimentaux, particulièrement les garçons, a influencé leurs résultats scolaires. L'analyse des résultats vise aussi à estimer les perceptions reliées à l'intervention visée, soit le développement d'un réseau d'entraide, le tutorat avec le professeur, la perception de sa compétence et du milieu scolaire, la perception de sa responsabilité personnelle, afin de vérifier si le traitement a eu un impact sur ces perceptions. De même, une analyse corrélationnelle nous permettra d'évaluer s'il y a relation entre l'ensemble de ces comportements, perceptions et attitudes et les taux de réussite et de performance dans les cours de psychologie.

### 2.4.3 Le questionnaire d'évaluation du cours<sup>12</sup>

Compte tenu que cette recherche constituait une pré-expérimentation, nous avons développé un questionnaire qui a pour fonction de recueillir de l'information qualitative auprès des élèves des groupes expérimentaux seulement. Les élèves y présentent leurs préférences, acquis, recommandations et notent leur appréciation en ce qui a trait au travail d'équipe, à la nature des tâches, au travail du professeur et aux effets perçus de cette forme de pédagogie sur leurs comportements et perceptions en tant qu'élèves. L'utilisation de questions ouvertes permet à l'élève de nuancer son propos et de formuler des suggestions qui pourront être utilisées

---

<sup>12</sup>Voir annexe 5.

pour améliorer l'intervention. Le questionnaire a été complété par les élèves expérimentaux au quatorzième cours des sessions d'automne 1995 et d'hiver 1996.

L'analyse des réponses obtenues nous permettra de préciser et de nuancer les perceptions des élèves, selon leur genre et la force de leur dossier scolaire, en ce qui a trait au traitement.

#### 2.4.4 La grille d'auto-évaluation du travail en équipe<sup>13</sup>

Cet instrument d'évaluation est un ajout qui s'est avéré indispensable pour soutenir et favoriser le travail coopératif. Les élèves ont été invités à y répondre à quelques reprises à la session d'automne. Il a permis à la fois de faire prendre conscience aux élèves de leurs relations avec les autres membres de l'équipe ainsi que de la qualité de leur travail à l'intérieur de leur équipe. De plus, il a fourni au professeur l'information pertinente pour préparer et animer la rencontre de tutorat.

Cet instrument s'inspire librement des questionnaires présentés par Cohen (1994). Il comporte des questions sur la tâche, sur les interactions dans l'équipe ainsi que sur les comportements utiles au travail de groupe. Certains items questionnent les avantages perçus du travail d'équipe sur le plan scolaire, ainsi que la perception de l'élève de son engagement dans la tâche. La dernière section s'adresse à l'animateur ou au rédacteur désignés dans l'équipe pour l'évaluation de leur rôle.

---

<sup>13</sup>Voir annexe 6.

**TABLEAU 2.3**  
**OBJECTIFS, INDICATEURS ET LEURS MESURES**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	INDICATEURS	INSTRUMENTS DE MESURE
1. Réussite scolaire	Performance	Note au cours <i>Introduction à la psychologie</i> Note au cours <i>Développement de la personne</i> Différence entre la note de ces deux cours	Résultats scolaires à la première et à la deuxième session
		Moyenne générale pour l'ensemble des cours suivis en première session Moyenne générale pour l'ensemble des cours suivis en deuxième session	
	Taux d'échecs et d'abandons	Nombre de cours suivis en première session et nombre de cours abandonnés ou échoués en première session Nombre de cours suivis en deuxième session et nombre de cours abandonnés ou échoués en deuxième session	Bulletin de l'élève

**TABLEAU 2.3 (suite)**  
**OBJECTIFS, INDICATEURS ET LEURS MESURES**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	INDICATEURS	INSTRUMENTS DE MESURE
2. La gestion des ressources éducatives	Demande d'aide	Capacité à identifier ses difficultés Capacité à identifier des personnes de son entourage aptes à répondre à la demande d'aide Fréquence des demandes d'aide Statut des personnes de l'entourage à qui sont adressées les demandes d'aide Contexte dans lequel sont adressées les demandes d'aide (intérieur ou extérieur des cours de psychologie ou autres)	QM1-QM2-QM3
	Offre d'aide	Mêmes indicateurs	QM1-QM2-QM3
	Attitudes à l'égard du travail d'équipe	Contexte relatif à une attitude favorable Habiletés personnelles pour le travail en équipe	QM1-QM2-QM3
	Impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide	Impacts perçus sur les plans scolaire (maîtrise et intérêt à apprendre), personnel (sentiment de compétence scolaire, meilleures connaissances et estime de soi) et social (amélioration des relations personnelles)	QM1-QM2-QM3 Questionnaire d'évaluation du cours pour les élèves des groupes expérimentaux

**TABLEAU 2.3 (suite)**  
**OBJECTIFS, INDICATEURS ET LEURS MESURES**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	INDICATEURS	INSTRUMENTS DE MESURE
3. Autres perceptions et comportements souhaités	Perception de ma compétence scolaire	Me sentir compétent et capable de réussir mes études. Croire que les autres puissent me percevoir compétent et capable de réussir mes études. Trouver important que les autres me perçoivent compétent et capable de réussir mes études.	QM1-QM2-QM3 Questionnaire d'évaluation du cours pour les élèves des groupes expérimentaux
	Responsabilité personnelle face à ma réussite	Investir temps et effort pour réussir (croire que ma réussite dépend de mon investissement)	QM1-QM2-QM3 Questionnaire d'évaluation du cours pour les élèves des groupes expérimentaux
	Comportements d'investissement dans les études	Nombre d'heures d'étude par semaine Participation en classe	QM1-QM2-QM3 Questionnaire d'évaluation du cours pour les élèves des groupes expérimentaux

## 2.5 Les mesures de contrôle reliées à l'intervention et aux instruments

Nous avons veillé à ce que les variables reliées au traitement soient contrôlées, c'est-à-dire le lieu physique (local identique) et la formule du cours, soit la présentation des objectifs du cours sous la forme de la pédagogie de la coopération, le matériel formatif identique, la présentation de consignes identiques, de même que les évaluations équivalentes. Tel que mentionné plus haut, nous avons utilisé la technique du simple aveugle pour l'expérimentation en classe. Cependant, en ce qui a trait au questionnaire multidimensionnel, la participation volontaire des élèves a été sollicitée, et ils ont reçu l'assurance de la confidentialité de leurs résultats. Nous avons finalement contrôlé le phénomène de familiarité en formant

leur groupe de deuxième session à partir du bassin d'élèves des groupes de l'autre professeur à la session précédente.

Après consultations avec des experts en pédagogie et en test-statistique, nous avons validé la démarche coopérative ainsi que la forme et le contenu du questionnaire au printemps 1995 auprès de huit élèves de première année en sciences humaines au collège de Bois-de-Boulogne. Ces élèves ont été sélectionnés de façon à représenter le plus fidèlement possible la clientèle de première année en sciences humaines. Le groupe était constitué de quatre garçons et de quatre filles à raison d'un garçon et d'une fille dans chacun des quartiles formés par les notes obtenues au cours *Introduction à la psychologie* à l'automne 1994. Dans un premier temps, leur tâche consistait à assister à un cours simulé, sur lequel ils ont accepté de nous livrer leurs commentaires. Dans un second temps, ils ont accepté d'analyser le questionnaire relativement à la formulation des questions, à la pertinence des échelles de réponse de même qu'aux oublis ou aux incohérences. Leur précieuse contribution a permis de préciser la démarche en ajustant certains paramètres, tout en nous permettant de raffiner le questionnaire mais surtout de nous assurer qu'il correspondait bien à la réalité des élèves qui auraient à y répondre.

## **CHAPITRE 3**

### **LES RÉSULTATS**

Préalablement à la présentation et à l'analyse des résultats, nous commençons ce chapitre par une revue critique des résultats. La section suivante présente les données relatives à l'ensemble des indicateurs de réussite scolaire. Un aperçu des réponses des élèves expérimentaux au questionnaire d'appréciation du cours complète les analyses relatives aux différentes versions du QM.

### **3.1 La critique des résultats**

#### **3.1.1 L'échantillonnage**

Cette recherche constituant essentiellement une pré-expérimentation, elle comporte, à ce titre, certaines limitations importantes concernant les caractéristiques des sujets et le type d'analyses effectuées. Rappelons tout d'abord que le nombre de sujets expérimentaux, regroupés dans deux groupes-cours à l'automne 1995 puis dans un seul à l'hiver 1996, s'avère restreint. Nous observons cependant que la population expérimentale est suffisamment représentative pour effectuer des analyses fiables relativement aux principaux effets du traitement et des nombreuses interactions qui en découlent, pour l'automne 1995. Le nombre de sujets est toutefois insuffisant pour les analyses portant sur les interactions à l'hiver 1996. De plus, l'échantillon restreint de garçons dans les cours de sciences humaines au collège de Bois-de-Boulogne, dont le ratio est de un pour deux filles, constitue un problème important, les analyses statistiques requérant un certain nombre de sujets pour être valides. Ces problèmes d'échantillon, conjugués au fait que peu de sujets des groupes de contrôle aient complété les trois versions du QM, font en sorte que nous n'avons pu utiliser d'analyses à mesures répétées pour comparer les mêmes sujets aux différentes phases de l'intervention. Nous avons tout de même effectué des analyses comparant les différents groupes de sujets indépendants et ce, à chacune des trois phases de l'intervention. Cependant, des mises en garde sont insérées dans le texte pour rappeler aux lecteurs d'être prudents face à certains résultats.

### 3.1.2 Le déroulement de la collecte des données

Les chercheurs étant aussi les professeurs qui interagissent à chaque semaine avec les sujets expérimentaux, des biais au niveau des attitudes et des comportements ont pu influencer le déroulement de cette pré-expérimentation. Les biais possibles portent sur les caractéristiques des expérimentateurs, comme leur personnalité, leurs perceptions, leur croyance en cette intervention, leur disponibilité, leur attitude chaleureuse et leurs attentes, qui peuvent avoir eu un impact subtil, souvent même à leur insu, sur le comportement des sujets (Rosenthal et Rosnow, 1984). Ces effets sont plus fréquents lorsque les expérimentateurs interagissent avec les sujets expérimentaux, comme c'est le cas dans le contexte de cette expérimentation en milieu naturel. Cette forme de biais, pratiquement inévitable dans le cadre de cette pré-expérimentation, est toutefois impossible à évaluer.

De plus, comme la recherche implique la répétition du traitement et du type de matériel pour une seconde session consécutive, il est fort probable que les résultats obtenus en aient été influencés. Ainsi, plus familiers avec la méthode et avec les deux professeurs, sachant qu'à l'automne précédent ils avaient partagé la même expérience d'enseignement et qu'ils avaient participé à une recherche en pédagogie, la spontanéité des élèves a pu être affectée en classe.

### 3.1.3 L'outil de collecte de données

Plusieurs élèves ont commenté le questionnaire multidimensionnel relativement à sa longueur et à la ressemblance de certaines questions entre elles. Il semble que leur perception ait affecté leur motivation à y répondre en entier. Un problème de désistement est d'ailleurs survenu à la fin de la deuxième session pour les élèves du groupe de contrôle de l'automne qui avait pris l'engagement d'y répondre de nouveau à ce moment. En effet, moins du tiers seulement de ceux-ci ont participé à la dernière passation du questionnaire.

Il faut aussi noter que les données recueillies par le QM1 font appel aux souvenirs des élèves, soit un peu plus de deux mois après avoir complété leur 5<sup>e</sup>

secondaire, ce qui favorise la reconstruction de souvenirs et peut entraîner des biais. Cependant, tous les élèves pouvant être soumis à cette influence, nous croyons que les données recueillies pour cette période constituent tout de même de bons indicateurs des activités et perceptions des élèves en 5<sup>e</sup> secondaire.

L'influence combinée de ces variables nous incite donc à la prudence pour l'analyse et l'interprétation des résultats, tout en suggérant qu'une recherche expérimentale plus élaborée puisse préciser les effets du traitement sur la clientèle masculine.

## **3.2 Les résultats relatifs aux différents indicateurs**

### **3.2.1 Les indicateurs de réussite scolaire**

Nous avons fait l'hypothèse d'une amélioration de l'ensemble des indicateurs de réussite scolaire des garçons et des filles ayant participé à l'expérimentation. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons comparé, par des analyses de variance, les résultats des élèves des groupes expérimentaux aux résultats des élèves de contrôle pour l'automne 1995, puis à l'ensemble des élèves de la cohorte 1995 inscrits au collège de Bois-de-Boulogne pour la session d'hiver 1996.

#### **3.2.1.1 Après une première session d'intervention<sup>14</sup>**

L'impact d'une première session expérimentale sur l'amélioration des indicateurs de réussite scolaire n'est pas confirmé. Les moyennes générales et le taux d'abandons ne sont pas significativement différents pour les élèves selon leur appartenance aux groupes expérimentaux ou de contrôle. Le seul résultat significatif ( $F(1,252) = 5,58, p=,02$ ) porte sur la différence entre la note au premier cours de psychologie et la note au second cours, indiquant une nette amélioration pour les

---

<sup>14</sup>Rappelons ici que les quatre groupes expérimentaux comptent au total 121 sujets, 78 filles et 43 garçons, comparativement aux deux groupes de contrôle pour la session d'automne, qui réunissent 71 élèves, dont 50 filles et 21 garçons.

élèves expérimentaux à la seconde session, soit une valeur de 3,26 points comparativement à 1,00 de plus pour les élèves de contrôle.

Par contre, le bilan pour l'ensemble de ces indicateurs est très positif pour les filles et pour les quartiles MPS les plus forts, incluant les garçons et les filles qui bénéficiaient des meilleurs dossiers scolaires à l'entrée. Ainsi, les filles obtiennent des résultats supérieurs aux garçons relativement à la note au cours *Introduction à la psychologie* ( $F(1,378) = 7,92, p=,005$ ), ainsi que pour leur moyenne générale en première session ( $F(1,393) = 6,65, p=,01$ ). D'autre part, les quartiles MPS forts sont associés à des résultats supérieurs sur les indicateurs suivants : la note au cours *Introduction à la psychologie* ( $F(3,357) = 58,70, p<,0001$ ), la moyenne générale en première session ( $F(3,367) = 46,55, p<,0001$ ), et un taux d'échecs moindre en première session ( $F(3,187) = 9,68, p<,0001$ ). Ces résultats pourraient nous indiquer que les élèves qui réussissent habituellement bien savent tirer profit du traitement proposé pour maintenir leur avance sur l'ensemble de la clientèle étudiante.

### 3.2.1.2 Après une deuxième session d'intervention<sup>15</sup>

De façon spécifique à l'expérimentation, plusieurs différences sont attribuables à l'appartenance aux groupes expérimentaux ou de contrôle. Ainsi, les élèves des groupes expérimentaux obtiennent des résultats supérieurs aux élèves de contrôle sur les indices suivants : la note au cours de *Développement de la personne* suivi à la deuxième session ( $F(1,252) = 7,26, p=,008$ ), la moyenne générale à la deuxième session ( $F(1,324) = 11,35, p<,001$ ), le taux d'échecs moindre à la deuxième session ( $F(1,163) = 6,69, p=,01$ ), ainsi que l'amélioration de la note au second cours de psychologie ( $F(1,252) = 7,00, p=,009$ ).

L'analyse de la variable MPS des élèves selon la condition expérimentale à laquelle ils sont soumis nous révèle que l'impact le plus positif de l'expérimentation est observé pour les sujets expérimentaux ayant une faible MPS,

---

<sup>15</sup>Rappelons ici que 50 élèves des groupes expérimentaux, 35 filles et 15 garçons, ont reçu un enseignement de type apprentissage coopératif pour une deuxième session consécutive dans leur cours de psychologie. Aucune mesure particulière n'a été appliquée pour répartir les autres élèves dans leurs cours *Développement de la personne*. Le groupe de contrôle pour les analyses subséquentes est ainsi constitué de 261 élèves, dont 192 filles et 69 garçons, répartis aléatoirement dans les autres groupes de *Développement de la personne*.

relativement à leur moyenne générale en deuxième session. On y observe que les élèves expérimentaux faibles et forts ont une moyenne générale supérieure à leurs collègues des mêmes quartiles des groupes de contrôle ( $F(1,324) = 3,95, p=,05$ ), la plus forte variation étant observée chez les sujets faibles.

De plus, malgré le fait que l'interaction entre la condition expérimentale et le genre soit non significative ( $p=,26$ ), on remarque que les garçons expérimentaux ont une moyenne générale nettement supérieure à celle des garçons de contrôle (74,2 vs 66,5), alors que les filles expérimentales bénéficient toujours d'une moyenne supérieure à celle des filles de contrôle (74,3 vs 69,9). Ce résultat, moins surprenant pour les filles expérimentales qui ont une MPS supérieure à celle des filles de contrôle, est d'autant plus intéressant pour les garçons expérimentaux puisque ceux-ci ont une MPS inférieure à celle des garçons de contrôle.

Finalement, le traitement a un impact sur les élèves expérimentaux, qu'ils aient ou non été soumis à l'intervention pour une deuxième session. À la suite de l'analyse des dossiers scolaires en fonction de l'appartenance aux différents groupes, il appert qu'à l'exception du quartile MPS le plus fort les élèves expérimentaux appartenant aux trois autres quartiles ont un résultat supérieur aux élèves de contrôle des quartiles équivalents pour cette première session ( $F(3,252) = 2,61, p=,05$ ).

L'ensemble de la clientèle étudiante féminine montre de meilleurs résultats que les garçons pour leur note obtenue au cours *Développement de la personne* suivi à la deuxième session ( $F(1,252) = 5,90, p=,02$ ), pour la moyenne générale en deuxième session ( $F(1,324) = 5,06, p=,03$ ), pour le taux d'échecs moindre en deuxième session (respectivement : ( $F(1,163) = 3,35, p=,07$  q.s.), ainsi qu'une plus forte amélioration de la note au second cours de psychologie ( $F(1,268) = 4,72, p=,03$ ). De même, l'appartenance au groupe MPS fort est aussi associée à des résultats supérieurs au groupe MPS faible sur les indices suivants : la note au cours *Développement de la personne* suivi à la deuxième session ( $F(1,252) = 16,02, p<,0001$ ), la moyenne générale à la deuxième session ( $F(1,324) = 14,44, p<,001$ ), le taux d'échecs moindre à la deuxième session ( $F(3,148) = 4,79, p=,003$ )<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Afin d'obtenir des résultats plus valides, nous avons éliminé les sujets qui avaient probablement abandonné, ou obtenu des résultats de « 0 » à leurs différents cours.

**TABLEAU 3.1****EFFETS DU TRAITEMENT SUR LES INDICATEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE APRÈS UNE ET DEUX SESSIONS<sup>17</sup>**

Note : Après une session, aucun résultat n'a été significatif. Tous les résultats indiqués dans ce tableau représentent un résultat significatif, après deux sessions, en faveur des élèves des groupes expérimentaux comparativement aux élèves des groupes de contrôle.

Indices	Indicateurs	Après deux sessions
Performance	Note au cours de psychologie correspondant	Les élèves expérimentaux ont de meilleurs résultats que les élèves de contrôle.  Qu'ils aient ou non poursuivi le traitement pour une deuxième session, l'ensemble des élèves expérimentaux des quartiles 2, 3 et 4 ont de meilleurs résultats que leurs collègues des mêmes quartiles des groupes de contrôle.
	Différence entre la note aux deux cours de psychologie	Amélioration significative de la note au cours de psychologie après une deuxième session pour l'ensemble des élèves expérimentaux.

<sup>17</sup>Rappelons ici que la moyenne des valeurs de la MPS des filles expérimentales est plus élevée que celle des filles des groupes de contrôle, alors que la situation inverse se présente pour les garçons des différents groupes.

**TABLEAU 3.1 (suite)**

**EFFETS DU TRAITEMENT SUR LES INDICATEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE APRÈS UNE ET DEUX SESSIONS<sup>17</sup>**

Indices	Indicateurs	Après deux sessions
	Moyenne générale pour la session correspondante	Tous les élèves expérimentaux ont une moyenne générale plus élevée, plus particulièrement les élèves expérimentaux faibles. <i>Les garçons expérimentaux ont une moyenne générale nettement supérieure<sup>18</sup>.</i>
	Taux d'échecs pour la session correspondante	Les élèves expérimentaux ont un taux d'échecs moindre.

**3.2.2 Le questionnaire multidimensionnel (QM)**

Rappelons que le questionnaire multidimensionnel (QM) qui permet d'évaluer les comportements d'entraide et les perceptions des élèves a été administré en trois temps<sup>19</sup>. Les résultats obtenus au QM sont ainsi présentés selon les trois moments de sa passation et selon les principales dimensions étudiées, soit la gestion du temps d'étude, les comportements d'entraide scolaire et personnelle ainsi que leurs impacts perçus, les attitudes à l'égard du travail d'équipe et la perception qu'a

<sup>17</sup>Rappelons ici que la moyenne des valeurs de la MPS des filles expérimentales est plus élevée que celle des filles des groupes de contrôle, alors que la situation inverse se présente pour les garçons des différents groupes.

<sup>18</sup>Il est à noter que les résultats inscrits en italique dans les tableaux révèlent que l'analyse statistique effectuée n'atteint pas le seuil de signification. Cependant, les données recueillies soulignent une nette tendance observée dans le sens mentionné.

<sup>19</sup>Une première fois à l'ensemble des élèves des groupes expérimentaux et de contrôle au tout début de la première session au collège (QM1) ; une seconde fois à l'ensemble de ces élèves à la fin de la première session au collège (QM2) ; une troisième fois à la fin de la deuxième session collégiale pour les élèves des groupes expérimentaux qui ont poursuivi leur participation à l'expérimentation, ainsi que pour les élèves des groupes de contrôle de l'automne précédent qui ont accepté d'y répondre de nouveau (QM3).

l'élève de lui en tant qu'étudiant (compétence scolaire, responsabilité personnelle, investissement dans les études).

### 3.2.2.1 QM1 : le 5<sup>e</sup> secondaire

Comme ce questionnaire ne peut être affecté par l'intervention, étant donné le moment de sa passation, les données recueillies s'avèrent importantes à plus d'un titre. Elles permettent d'abord d'identifier toute différence entre les élèves des groupes expérimentaux et de contrôle avant le début de l'intervention, ce qui favorisera la mise en lumière des véritables impacts de l'intervention. Elles nous indiquent aussi les principales variations entre les élèves, variations qui sont associées à certaines de leurs caractéristiques importantes comme le genre et la moyenne pondérée du secondaire (MPS). Ces dernières données nous permettront d'identifier les types d'élèves qui auront le plus profité de l'intervention.

La première version du QM est complétée par 135 élèves qui acceptent ainsi de collaborer sur une base volontaire à cette recherche. Quarante-six élèves, incluant 60 filles et 26 garçons, appartiennent aux groupes expérimentaux, alors que 49 élèves, dont 41 filles et 8 garçons, font partie des groupes de contrôle. Outre la condition expérimentale et le genre, la MPS est aussi utilisée dans l'analyse des différentes données recueillies. Pour ce faire, les élèves sont divisés en quartiles suivant la distribution naturelle observée chez l'ensemble des sujets ayant répondu au QM<sup>20</sup>.

#### **La gestion du temps d'étude et de travail**

Les habitudes de travail scolaire et rémunéré sont tout d'abord étudiées. De façon générale, les résultats confirment ceux obtenus par plusieurs autres chercheurs. Ainsi, pour l'ensemble de la population étudiante soumise au QM1, les

---

<sup>20</sup>Les points de repère sont les suivants : le quartile faible à 72 et moins, le quartile faible-moyen entre 73 et 84, le quartile moyen-fort entre 85 et 95 et le quartile fort à partir de 96 et plus. Il est à noter que ces points de repère divergent sensiblement de ceux utilisés dans la démarche méthodologique, mais ces différences ne sont pas assez importantes pour affecter les analyses ultérieures. Nous devons cependant, lors de l'analyse du QM pour le temps 2, réduire la division des élèves selon deux dimensions seulement, le nombre de sujets devenant trop restreint. Nous tiendrons compte de cette limite dans la discussion des résultats.

filles affirment avoir consacré davantage d'heures par semaine au travail scolaire que les garçons ( $F(1,133) = 8,38, p=,004$ ) soit 9,13 heures vs 7 heures pour les garçons. Le temps alloué aux activités scolaires varie aussi en fonction de la MPS ( $F(3,126) = 2,92, p=,04$ ). En effet, les élèves appartenant au quartile le plus faible et au quartile le plus fort consacrent plus de temps aux activités scolaires, soit respectivement 9,6 et 9,4 heures/semaine, comparativement aux élèves des quartiles mitoyens 2 et 3 qui y accordent moins de temps, soit 7,7 et 7,6 heures/semaine. La distribution du temps d'étude emprunte donc la forme d'une courbe en U où les plus faibles (quartile 1) et les plus forts (quartile 4) consacrent le plus de temps à l'étude et aux travaux. La comparaison des moyennes à l'aide du test Newman-Keuls ne révèle cependant aucune différence significative entre celles-ci. Finalement, l'interaction entre le genre et le nombre d'heures de travail rémunérées ( $F(2,129) = 5,21, p=,007$ ) influence le nombre d'heures consacrées à l'étude et aux travaux selon les variations de ces facteurs. Ainsi, les filles qui n'ont pas d'emploi rémunéré consacrent en moyenne 10,1 heures par semaine à l'étude et au travail scolaire, et les garçons dans la même condition, 6,04 heures. L'inverse est observé pour les élèves qui travaillent à temps partiel, soit moins de 10 heures. Parmi ces élèves, les filles consacrent en moyenne 8,33 et les garçons 10,14 en heures d'étude et de travail scolaire par semaine. Pour les élèves qui travaillent plus de 10 heures, les filles étudient plus, soit 8,36 heures par semaine, alors que les garçons étudient 6,47 heures pour la même période.

### **L'entraide au niveau scolaire**

L'entraide au niveau scolaire est ensuite évaluée sur le plan de la demande et de l'offre d'aide. De façon générale, on y observe peu de variations entre les groupes à partir de la référence à la condition de contrôle ou expérimentale. Les seules variations significatives sont les suivantes. Les élèves du groupe de contrôle affirment avoir choisi plus souvent de travailler avec d'autres élèves en dehors des heures de cours (Khi carré de Pearson = 5,19,  $p=,023$  pour 1df), être plus familiers avec le travail d'équipe ( $F(1,122) = 4,03, p=,047$ ) et croire davantage que l'aide apportée aux autres favorisera leur propre réussite personnelle ( $F(1,115) = 11,8, p=,024$ ). Il est à noter qu'aucune variation significative n'est observée sur la fréquence d'aide demandée ou reçue et ce, pour l'ensemble des intervenants identifiés, soit les amis, les connaissances, les professeurs ou les parents. On peut donc affirmer que même si les élèves du groupe de contrôle semblent un peu plus

familiers avec le travail d'équipe et semblent croire davantage aux effets bénéfiques de l'entraide au niveau scolaire que les élèves du groupe expérimental, les élèves des deux groupes ne se distinguent pas de façon importante dans les comportements d'entraide au niveau scolaire.

Cependant, l'étude des résultats obtenus en fonction du genre révèle que ce sont les filles qui semblent les mieux disposées envers l'entraide scolaire. Elles affirment avoir aidé plus souvent d'autres élèves dans les cours (Khi carré de Pearson = 14,5,  $p=,0001$  pour 1 df), et en dehors des cours (Khi carré de Pearson = 4,45,  $p=,035$  pour 1df). Elles disent avoir demandé plus souvent de l'aide aux autres élèves en dehors des cours (Khi carré de Pearson = 7,73.  $p=,005$  pour 1 df) et surtout à un plus grand nombre de connaissances ( $F(1,105) = 6,6$ ,  $p=,012$ ), tout en ayant une plus grande capacité que les garçons à identifier les personnes pouvant les aider ( $F(1,116) = 5,81$ ,  $p=,012$ ). Les garçons demandent toutefois plus fréquemment de l'aide scolaire à leurs parents que les filles ( $F(1,126) = 5,08$ ,  $p=,026$ ).

L'entraide scolaire varie aussi en fonction de la MPS. Ainsi plus la MPS est élevée, plus le nombre total de personnes à qui on demande de l'aide scolaire est grand ( $F(1,127) = 4,66$ ,  $p=,004$ ). Cette observation est confirmée pour les amis ( $F(3,106) = 4,28$   $p=,007$ ), les professeurs ( $F(3,106) = 3,96$ ,  $p=,01$ ) et les parents ( $F(1,112) = 2,94$   $p=,04$ ). Aussi, ce sont les élèves des quartiles le plus fort et le plus faible qui, au total, demandent le plus fréquemment de l'aide, que ce soit à leurs amis, à leurs connaissances, à leurs professeurs ou à leurs parents ( $F(3,130) = 3,87$ ,  $p=,01$ ). Finalement, les élèves dont la MPS est la plus élevée affirment avoir davantage aidé leurs connaissances que les élèves des deux derniers quartiles ( $F(3,131) = 2,68$ ,  $p=,05$ ).

### **L'entraide au niveau personnel**

Les élèves des groupes de contrôle et expérimental s'avèrent fort similaires pour l'entraide au niveau personnel. Les seules différences significatives sont que les élèves du groupe de contrôle affirment avoir reçu davantage d'aide de leurs amis ( $F(1,108) = 5,23$ ,  $p=,02$ ), alors que les élèves du groupe expérimental croient être plus aptes que les autres à identifier leurs difficultés au niveau personnel ( $F(1,116) = 8,70$ ,  $p=,004$ ).

Encore ici ce sont les filles qui sont les plus actives pour tout ce qui touche à l'entraide au niveau personnel. Ainsi, elles affirment avoir demandé plus souvent de l'aide à l'ensemble de leurs proches que les garçons ( $F(1,118) = 9,34, p=,003$ ), que ce soit à leurs amis ( $F(1,113) = 15,3, p<,001$ ) ou à leurs connaissances ( $F(1, 118) = 5,90, p=,02$ ). Elles soutiennent aussi recevoir une plus grande fréquence de demandes d'aide de l'ensemble de leurs proches ( $F(1,117) = 7,41, p=,007$ ), c'est-à-dire de la part de leurs amis ( $F(1,109) = 13,38, p<,001$ ), de leurs connaissances ( $F(1,117) = 6,00, p=,02$ ) et même de leurs parents ( $F(1,115) = 3,55, p=,06$ ). Les filles déclarent aussi avoir apporté de l'aide à un plus grand nombre de personnes que les garçons ( $F(1,118) = 6,64, p=,01$ ), et plus précisément à leurs amis ( $F(1,104) = 11,95, p=,001$ ), à leurs connaissances ( $F(1,113) = 4,61, p=,034$ ) et à leurs parents ( $F(1,118) = 5,25, p=,02$ ). Enfin, plus la MPS de l'élève est élevée, plus il est susceptible de recevoir des demandes d'aide au niveau personnel ( $F(3,113) = 3,25, p=,02$ ) et plus il affirme être capable d'identifier les personnes pouvant lui venir en aide ( $F(3,105) = 3,12, p=,03$ ).

### **La préférence pour le travail d'équipe**

Les perceptions à l'égard du travail d'équipe varient quelque peu selon l'appartenance au groupe de contrôle ou expérimental. Les élèves du groupe de contrôle croient davantage que les élèves du groupe expérimental que le travail d'équipe est plus intéressant pour apprendre la matière ( $F(1,116) = 5,00, p=,03$ ) et que cette façon de travailler les aide à mieux comprendre la matière ( $F(1,116) = 3,64, p=,06$ ). Les élèves du groupe expérimental, plus que ceux du groupe de contrôle, n'aiment pas travailler en équipe lorsque le travail est trop exigeant ( $F(1,115) = 6,43, p=,01$ ), lorsque le travail demandé vaut des points ( $F(1,110) = 6,61, p=,01$ ) ou parce qu'ils croient que ça ne leur apporte rien ( $F(1,115) = 5,58, p=,02$ ). L'analyse de ce thème en fonction du genre nous révèle que les filles aiment moins travailler en équipe que les garçons lorsque les élèves ne participent pas à la réalisation de la tâche ( $F(1,115) = 4,10, p=,05$ ).

### **La perception de soi en tant qu'étudiant**

L'importance d'être perçu comme compétent et capable de réussir à l'école par les autres est de façon générale plus forte pour les filles que pour les garçons ( $F(1,116) = 10,16, p=,002$ ) et plus spécifiquement auprès des amis ( $F(1,115) = 4,46, p=,04$ ), des

professeurs ( $F(1,114) = 4,27, p=,04$ ) et de leurs parents ( $F(1,114) = 6,86, p=,01$ ). Dans les faits, les filles croient être davantage perçues comme compétentes et capables de réussir à l'école par l'ensemble des gens de leur entourage que les garçons ( $F(1,116) = 6,83, p=,01$ ) et surtout par leurs amis ( $F(1,116) = 7,73, p=,006$ ). D'autre part, il y a corrélation entre la force de la MPS et la croyance chez ces élèves que l'ensemble de leurs proches les perçoivent comme compétents et capables de réussir à l'école ( $F(3,112) = 4,84, p=,003$ ), plus particulièrement leurs amis ( $F(3,112) = 3,13, p=,03$ ) et leurs professeurs ( $F(3,112) = 4,50, p=,005$ ).

**TABLEAU 3.2**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1**

Note : Les réponses significatives seulement ont été reportées dans ce tableau sous forme de signe mathématique indiquant le sens des réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves des groupes de contrôle. Une absence de signe mathématique indique qu'il n'y a aucune différence significative dans les réponses comparées des élèves des deux conditions expérimentales. Pour le tableau détaillé portant sur les résultats au QM1 pour les sujets mentionnés, ainsi que pour le tableau concernant les résultats des filles et des élèves forts au QM1, voir l'annexe 2.

Dimensions étudiées et indicateurs	Résultats obtenus QM1
<b>Gestion des ressources éducatives :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande et offre d'aide sur le plan scolaire</li> <li>• Demande et offre d'aide sur le plan personnel capacité d'identifier ses difficultés personnelles</li> <li>• Attitudes à l'égard du travail d'équipe <ul style="list-style-type: none"> <li>choix du travail en équipe hors des cours</li> <li>familiarité avec le travail en équipe</li> <li>préférence pour le travail en équipe exigeant</li> <li>préférence pour le travail en équipe sommatif</li> </ul> </li> <li>• Impacts positifs perçus de l'entraide <ul style="list-style-type: none"> <li>l'aide apportée aux autres favorise sa réussite</li> <li>plus intéressant pour apprendre la matière</li> <li>favorise la compréhension de la matière</li> </ul> </li> </ul>	   +  - - - -  - - -
<b>Autres perceptions et comportements</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception de sa compétence scolaire</li> <li>• Perception de sa responsabilité personnelle</li> <li>• Comportements d'investissement dans les études</li> </ul>	

### 3.2.2.2 QM2 : après une session au collège

Le QM est complété à la fin de la première session par les sujets des groupes de contrôle et expérimentaux qui ont accepté de collaborer à cette recherche, soit un total de 108 élèves, sur les 135 précédents. Soixante-cinq élèves des groupes expérimentaux, soit 48 filles et 17 garçons, y ont répondu de nouveau, alors que le nombre d'élèves des groupes de contrôle se chiffre à 43 personnes, soit 36 filles et 7 garçons. Compte tenu du petit nombre de sujets, la MPS est divisée en deux groupes à partir de la moyenne de l'ensemble de cette population ayant répondu au QM2. Les deux groupes MPS qui sont utilisés pour les analyses au T2 sont : le groupe des élèves plus faibles, à 87 et moins, et celui des élèves forts à 88 et plus. Il est à noter que les données au T2 sont probablement plus valides que celles recueillies au T1 car elles portent sur des activités durant la session en cours, donc très rapprochées dans le temps, évitant ainsi une forte influence des biais perceptifs dus à la reconstruction des souvenirs.

#### **La gestion du temps d'étude et de travail**

Tout comme en 5<sup>e</sup> secondaire, les filles continuent de consacrer plus de temps à l'étude et au travail scolaire que les garçons ( $F(1,100) = 4,75, p=,03$ ). Toutefois, aucune autre différence significative quant au temps d'étude ou au temps alloué à des activités parascolaires ou rémunérées n'est observée entre les groupes de contrôle et expérimentaux de même qu'en fonction du genre et de la MPS.

#### **L'entraide au niveau scolaire**

L'entraide scolaire comprend plusieurs facettes. Étudions d'abord la demande d'aide pour les tâches scolaires. Ce type de demande semble s'être accru pour les élèves des groupes expérimentaux, plus spécifiquement pour les garçons de ces groupes. D'une part, la fréquence de demande d'aide totale montre une interaction entre les différents groupes et le genre ( $F(1,100) = 3,72, p=,057$ ), où les garçons expérimentaux demandent nettement plus d'aide que les garçons des groupes de contrôle. Les personnes de leur réseau à qui les garçons expérimentaux demandent

plus fréquemment de l'aide, comparativement aux garçons des groupes de contrôle, sont leurs amis ( $F(1,100) = 6,55, p=,01$ ) et leurs connaissances ( $F(1,95) = 4,76, p=,03$ ). En fait, la fréquence de demande d'aide aux amis est globalement plus élevée pour l'ensemble des élèves des groupes expérimentaux ( $F(1,100) = 4,38, p=,04$ ), ainsi que le nombre d'amis à qui on a demandé de l'aide ( $F(1,100) = 4,17, p=,04$ ). Cette observation est nuancée par l'interaction significative entre les groupes et le genre ( $F(1,100) = 4,52, p=,036$ ) qui indique de nouveau que les garçons expérimentaux formulent leurs demandes à plus d'amis que ne le font les garçons des groupes de contrôle.

Lors des demandes d'aide aux amis, deux variables indépendantes interagissent de façon significative, soit le genre et la force du dossier scolaire ( $F(1,94) = 4,32, p=,04$ ). L'analyse de cette interaction nous démontre que les filles du groupe faible se sentent plus à l'aise que les garçons faibles pour demander de l'aide à leurs amis. Cependant, les garçons se disent généralement plus à l'aise de demander de l'aide à leurs connaissances que les filles ( $F(1,93) = 4,81, p=,03$ ).

L'impact positif perçu de l'aide reçue ne se distingue pas significativement pour l'ensemble des conditions. Si tous les élèves peuvent croire en la possibilité de recevoir de l'aide au niveau scolaire, les élèves les plus faibles éprouvent cependant plus de difficultés à identifier leurs lacunes à ce niveau, comparativement aux élèves les plus forts ( $F(1,97) = 8,46, p=,005$ ).

Étudions maintenant l'aide apportée aux amis et aux connaissances présents dans le cours de psychologie. Les réponses obtenues à ces questions, analysées en fonction du genre et de l'appartenance aux différents groupes, montrent que les garçons expérimentaux aident un plus grand nombre d'amis présents dans leurs cours de psychologie ( $F(1,102) = 8,39, p=,005$ ) et de façon plus fréquente ( $F(1,102) = 6,54, p=,01$ ) que les garçons des groupes de contrôle. De même, les garçons expérimentaux aident plus fréquemment les connaissances présentes dans leur cours de psychologie que les garçons de contrôle ( $F(1,99) = 5,61, p=,02$ ).

Les élèves dont la MPS est la plus forte affirment aider un plus grand nombre de connaissances ( $F(1,99) = 4,34, p=,04$ ) et ce plus fréquemment ( $F(1,99) = 4,02, p=,05$ ) que les plus faibles. Un autre résultat non surprenant indique que, de façon générale, les

filles affirment aider davantage les connaissances présentes dans leur cours de psychologie que les garçons ( $F(1,99) = 4,39, p=,04$ ).

Peut-on croire que cette aide s'est généralisée aux autres cours? Certains résultats nous permettent de répondre par l'affirmative. Ainsi, si les filles affirment aider plus fréquemment leurs amis présents dans d'autres cours que les garçons ( $F(1,102) = 4,69, p=,03$ ), les sujets masculins expérimentaux les aident davantage que leurs collègues appartenant aux groupes de contrôle ( $F(1,99) = 7,94, p=,006$ ). De même, malgré le fait que l'interaction entre la condition expérimentale et le genre ne soit que quasi significative en ce qui a trait au nombre d'amis aidés dans les autres cours ( $F(1,102) = 3,09, p=,08$ ), il semble que les garçons expérimentaux en aident un plus grand nombre que les garçons de contrôle. Cette même analyse portant sur les connaissances nous révèle que les garçons expérimentaux en aident aussi un plus grand nombre que les garçons de contrôle ( $F(1,102) = 5,80, p=,02$ ). Finalement, l'impact positif de l'aide apportée aux autres sur les plans des relations interpersonnelles et des résultats scolaires ne se démarque pas vraiment en fonction des différentes conditions. Un seul résultat, quasi significatif, indique que les élèves expérimentaux perçoivent qu'aider leurs amis a un impact plus positif que ne le croient les élèves de contrôle ( $F(1,98) = 3,44, p=,07$ ).

### **L'entraide au niveau personnel**

L'entraide au niveau personnel ne présente aucune variation significative, que ce soit pour le nombre de personnes aidées ou la fréquence de l'aide. En fait un seul effet significatif émerge, qui semble marginal : il s'agit de la croyance de pouvoir obtenir du soutien personnel de la part des professeurs qui est plus élevée pour les garçons que pour les filles ( $F(1,85) = 6,47, p=,01$ ).

### **La préférence pour le travail d'équipe**

Les élèves des groupes expérimentaux semblent apprécier de travailler en équipe puisqu'ils affichent une plus grande préférence pour ce type de travail que ne le font les élèves des groupes de contrôle ( $F(1,90) = 5,95, p=,02$ ). Cette préférence est nuancée par l'analyse des résultats obtenus en fonction de l'effet combiné de la condition et du genre, qui démontre que les garçons expérimentaux préfèrent bien

plus ce type de pédagogie que les garçons de contrôle ( $F(1,90) = 3,74, p=,056$ ). De plus, les élèves expérimentaux jugent que c'est une façon bien plus intéressante d'apprendre la matière ( $F(1,98) = 4,56, p=,04$ ) que ne le pensent les élèves de contrôle, alors que les garçons de ces groupes préfèrent davantage le travail d'équipe que les garçons expérimentaux lorsqu'ils peuvent rire et parler ( $F(1,98) = 6,47, p=,01$ ).

### **La perception de soi en tant qu'étudiant**

Les élèves des groupes expérimentaux et de contrôle se distinguent nettement dans la croyance qu'ils ont d'être perçus comme compétents et capables de réussir à l'école par leurs proches. La croyance d'être perçu comme compétent par l'ensemble des personnes proches de l'élève (amis, connaissances, professeurs et parents) est plus grande pour les élèves forts ( $F(1,88) = 13,86, p<,001$ ) et quasi significative pour les élèves expérimentaux ( $F(1,99) = 3,26, p=,074$ ). Plus spécifiquement, les élèves forts croient davantage que les élèves faibles que leurs amis ( $F(1,103) = 8,97, p=,003$ ), leurs connaissances ( $F(1,99) = 11,93, p=,001$ ) et leurs professeurs ( $F(1,98) = 17,04, p<,0001$ ) les perçoivent comme compétents et capables de réussir à l'école, alors que les élèves expérimentaux croient davantage que les élèves de contrôle que leurs connaissances les perçoivent comme compétents ( $F(1,99) = 7,62, p=,007$ ). En départageant les élèves des différents groupes selon la force de leur dossier scolaire, nous remarquons que les élèves expérimentaux faibles croient davantage que les élèves de contrôle faibles que leurs connaissances ( $F(1,99) = 3,87, p=,05$ ) et leurs professeurs ( $F(1,98) = 3,94, p=,05$ ) les perçoivent comme compétents et capables de réussir à l'école. Il est à noter qu'aucun résultat significatif ne permet de distinguer les garçons des filles sur ces dimensions.

**TABLEAU 3.3**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1 ET AU QM2**

Note : Les réponses significatives seulement ont été reportées dans ce tableau sous forme de signe mathématique indiquant le sens des réponses des élèves expérimentaux comparativement aux réponses des élèves des groupes de contrôle. Une absence de signe mathématique indique qu'il n'y a aucune différence significative dans les réponses comparées des élèves des deux conditions expérimentales. Pour le tableau détaillé portant sur les résultats au QM1 et au QM2 pour les sujets mentionnés, ainsi que pour le tableau concernant les résultats des filles et des élèves forts aux mêmes questionnaires, voir l'annexe 3.

Dimensions étudiées et indicateurs	Résultats obtenus QM1	Résultats obtenus QM2
<p><b>Gestion des ressources éducatives :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande et offre d'aide sur le plan scolaire <ul style="list-style-type: none"> <li>demande d'aide plus fréquente — +</li> <li>demande d'aide à un plus grand nombre d'amis +</li> <li>offre d'aide plus fréquente dans le cours de psycho +</li> <li>offre d'aide plus fréquente dans les autres cours +</li> </ul> </li> <li>• Demande et offre d'aide sur le plan personnel <ul style="list-style-type: none"> <li>capacité d'identifier ses difficultés personnelles +</li> </ul> </li> <li>• Attitudes à l'égard du travail d'équipe <ul style="list-style-type: none"> <li>choix du travail en équipe hors des cours -</li> <li>familiarité avec le travail en équipe -</li> <li>préférence pour le travail en équipe exigeant -</li> <li>préférence pour le travail en équipe sommatif -</li> <li>préférence pour le travail en équipe +</li> </ul> </li> <li>• Impacts positifs perçus de l'entraide <ul style="list-style-type: none"> <li>le travail en équipe n'entraîne pas d'impact positif -</li> <li>l'aide apportée aux autres favorise sa réussite -</li> <li>plus intéressant pour apprendre la matière -</li> <li>favorise la compréhension de la matière -</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>Autres perceptions et comportements</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception de sa compétence scolaire <ul style="list-style-type: none"> <li>croyance que les autres me perçoivent compétent +</li> </ul> </li> <li>• Perception de sa responsabilité personnelle</li> <li>• Comportements d'investissement dans les études</li> </ul>		

### 3.2.2.3 QM 3 : après deux sessions au collège

Le QM est complété à la fin de la deuxième session par les sujets des groupes de contrôle et expérimentaux qui ont prolongé leur collaboration à l'expérimentation. L'objectif général est d'identifier les différences entre ces groupes qui peuvent être imputables à l'intervention, c'est-à-dire au fait d'avoir continué à participer à un cours sur le mode de l'apprentissage coopératif pour une seconde session. La troisième version du QM est complétée par 68 élèves. De ce nombre, 53 élèves des groupes expérimentaux y répondent (37 filles et 16 garçons). Quinze élèves, soit 12 filles et 3 garçons, des groupes de contrôle de l'automne précédent acceptent de compléter le QM3. Compte tenu du petit nombre de sujets et notamment des garçons, les résultats portant sur le facteur genre sont difficiles à interpréter alors que les interactions entre les facteurs condition et genre sont à proprement parler ininterprétables et ne seront présentées qu'à titre indicatif (en italique dans le tableau 3). Les analyses impliquant la MPS ne seront pas présentées, certaines informations n'étant pas disponibles pour les élèves du groupe de contrôle.

#### **La gestion du temps d'étude et de travail**

À l'instar des résultats précédents, les filles affirment de nouveau consacrer davantage de temps à étudier et à travailler pour l'ensemble de leurs cours que les garçons. Il faut toutefois noter que ce résultat n'est que quasi significatif ( $F(1,64) = 3,18, p=,08$ ). Aucune autre différence significative n'est observée pour le temps consacré à l'étude, aux activités parascolaires ou au travail rémunéré.

#### **L'entraide au niveau scolaire**

L'intervention semble avoir eu un impact sur différents aspects de la demande d'aide. Les élèves des groupes expérimentaux affirment demander plus fréquemment de l'aide en classe ( $F(1,57) = 5,70, p=,02$ ), choisir plus souvent de travailler en équipe dans leurs cours ( $F(1,64) = 5,64, p=,02$ ), demander de l'aide à un plus grand nombre de professeurs ( $F(1,64) = 4,13, p=,05$ ) et aider plus fréquemment

d'autres élèves en classe ( $F(1,64) = 6,02, p=,02$ ) que les élèves du groupe de contrôle. Cinq analyses portant sur l'interaction entre les variables relatives à la condition expérimentale et le genre nuancent ces observations et présentent des résultats qui appuient l'hypothèse d'un impact plus grand sur les garçons expérimentaux<sup>21</sup>. Ainsi les garçons expérimentaux affirment demander plus fréquemment de l'aide en classe ( $F(1,57) = 4,17, p=,05$ ), choisir de travailler plus souvent en équipe dans leurs cours ( $F(1,64) = 9,43, p=,003$ ), aider plus souvent d'autres élèves en classe ( $F(1,64) = 12,40, p=,001$ ), choisir plus fréquemment de travailler avec d'autres élèves après les cours ( $F(1,63) = 10,97, p=,002$ ) et demander plus fréquemment de l'aide à leurs amis ( $F(1,64) = 3,56, p=,06$ ) que leurs confrères du groupe de contrôle. D'autre part, deux résultats peuvent laisser croire que les élèves des groupes expérimentaux se sentent plus restreints dans leurs demandes d'aide puisqu'ils affirment davantage que les élèves du groupe de contrôle ne pas avoir le temps de demander de l'aide à leurs amis ( $F(1,52) = 4,07, p=,05$ ) ni à leurs connaissances ( $F(1,47) = 4,17, p=,05$ ).

Les élèves des groupes expérimentaux et de contrôle ne se distinguent pas quant au nombre ni à la fréquence d'amis ou de connaissances aidés dans leurs cours de psychologie ou dans leurs autres cours. Le seul résultat significatif est que les filles affirment avoir aidé davantage de connaissances dans leurs autres cours que les garçons ( $F(1,64) = 5,70, p=,02$ ). Malgré ces similarités entre les groupes, l'impact de l'aide n'apparaît pas le même pour les filles et les garçons des groupes expérimentaux et de contrôle. Ainsi, les filles, plus que les garçons, croient à un impact positif sur leurs relations et résultats scolaires de l'aide apportée aux amis ( $F(1,54) = 5,44, p=,02$ ) et aux connaissances ( $F(1,54) = 4,24, p=,04$ ). Cependant, deux interactions quasi significatives nous permettent de croire que les garçons expérimentaux ont une perception plus positive des impacts de l'aide sur leurs relations interpersonnelles et leurs résultats scolaires que les garçons de contrôle, lorsque l'aide est apportée à leurs amis ( $F(1,54) = 3,80, p=,057$ ) et à leurs connaissances ( $F(1,54) = 3,13, p=,08$ ).

De façon générale, les filles affirment choisir plus souvent de travailler en équipe durant les cours ( $F(1,64) = 4,82, p=,03$ ) et d'aider plus souvent d'autres élèves en classe ( $F(1,64) = 9,43, p=,003$ ) que les garçons. De même, les filles perçoivent

---

<sup>21</sup>Il ne faut toutefois pas oublier les restrictions qui s'appliquent à l'interprétation des interactions au temps 3, telles que mentionnées au début de la section 3.3.

davantage que les garçons la demande d'aide comme bénéfique ( $F(1,63) = 5,99$ ,  $p=,02$ ), surtout celle adressée aux amis ( $F(1,56) = 3,62$ ,  $p=,06$ ).

### **L'entraide au niveau personnel**

En ce qui a trait à l'aide au niveau personnel, l'intervention ne semble pas avoir d'impact notable puisqu'aucun résultat significatif n'est imputable à l'appartenance aux groupes expérimentaux ou de contrôle. L'aide sur le plan personnel apparaît toujours nettement comme étant le domaine de prédilection des filles. Elles affirment avoir été aidées par un plus grand nombre d'amis ( $F(1,64) = 5,67$ ,  $p=,02$ ), à qui elles avaient demandé plus fréquemment de l'aide ( $F(1,64) = 3,76$ ,  $p=,057$ ) et de leur en avoir apporté de façon plus fréquente ( $F(1,64) = 8,79$ ,  $p=,004$ ), que les garçons. Pour leur part, les garçons prétendent de façon quasi significative être venus en aide à un plus grand nombre de connaissances que les filles ( $F(1,63) = 3,30$ ,  $p=,07$ ). Finalement, les élèves du groupe de contrôle croient davantage qu'ils peuvent obtenir de l'aide au niveau personnel de l'ensemble des intervenants ( $F(1,56) = 5,91$ ,  $p=,02$ ) notamment des professeurs ( $F(1,57) = 13,63$ ,  $p<,001$ ).

### **La préférence pour le travail d'équipe**

La perception du travail d'équipe varie fortement selon l'appartenance au groupe de contrôle ou expérimental. De façon générale, les élèves expérimentaux expriment une plus grande préférence pour le travail d'équipe que les élèves de contrôle ( $F(1,64) = 4,65$ ,  $p=,04$ ). Deux résultats quasi significatifs permettent de préciser les réactions des élèves face au travail d'équipe. Les élèves expérimentaux, plus que les élèves de contrôle, affirment préférer travailler en équipe lorsqu'ils peuvent rire et parler ( $F(1,64) = 3,67$ ,  $p=,06$ ) et parce que c'est plus intéressant pour apprendre la matière ( $F(1,64) = 3,19$ ,  $p=,08$ ). À l'opposé, les élèves expérimentaux apprécient moins travailler en équipe que les élèves de contrôle lorsque le travail est trop exigeant ( $F(1,64) = 5,11$ ,  $p=,03$ ). De plus, les élèves expérimentaux croient davantage que les élèves de contrôle que le travail d'équipe leur permet de développer de meilleures relations avec leurs professeurs ( $F(1,57) = 3,75$ ,  $p=,058$ ) mais aussi que leur contribution est peu appréciée par les autres élèves ( $F(1,60) = 6,11$ ,  $p=,02$ ). L'interaction entre la condition expérimentale et le genre montre que les garçons expérimentaux croient davantage que les garçons de contrôle que le

travail d'équipe leur permet de développer des relations de qualité avec leurs professeurs ( $F(1,57) = 4,21, p=,05$ ), tout en les aidant à mieux apprendre la matière ( $F(1,61) = 4,57, p=,04$ ). L'analyse des réponses obtenues à partir de l'interaction entre la condition expérimentale et le genre donne un résultat quasi significatif qui permet de conclure que ce sont surtout les garçons expérimentaux qui affichent une préférence nettement plus grande pour cette méthode pédagogique que les garçons de contrôle ( $F(1,64) = 3,18, p=,08$ ).

Pour leur part, l'ensemble des filles préfèrent travailler en équipe parce qu'elles croient davantage que les garçons que c'est plus intéressant pour apprendre la matière ( $F(1,64) = 5,09, p=,03$ ) et pour mieux la comprendre ( $F(1,63) = 5,53, p=,02$ ). Par contre, les filles aiment moins le travail d'équipe que les garçons lorsque leur participation n'est pas valorisée ( $F(1,57) = 4,49, p=,04$ ). Les perceptions des filles sont illustrées par trois résultats quasi significatifs qui montrent qu'elles croient, plus que les garçons, mieux apprendre la matière ( $F(1,61) = 3,27, p=,07$ ), apprendre à mieux se connaître ( $F(1,56) = 3,63, p=,06$ ) et à mieux s'apprécier ( $F(1,59) = 3,60, p=,06$ ) en travaillant en équipe.

### **La perception de soi en tant qu'étudiant**

Les questions portant sur les perceptions de soi des élèves différencient les groupes de la façon suivante. Les élèves expérimentaux, plus que les élèves de contrôle, affirment participer de façon active en classe ( $F(1,63) = 3,94, p=,05$ ), réussir mieux que les autres élèves ( $F(1,63) = 5,59, p=,02$ ) mais éprouver plus de difficultés que les autres à réussir leurs tâches scolaires ( $F(1,63) = 6,11, p=,02$ ). Les élèves expérimentaux s'avèrent plus nombreux que leurs collègues du groupe de contrôle, à d'abord percevoir leurs études collégiales comme un moyen d'obtenir un bon emploi ( $F(1,63) = 16,78, p<,001$ ). Pour leur part, les élèves de contrôle apprécient davantage les activités parascolaires offertes par leur milieu scolaire ( $F(1,34) = 3,98, p=,05$ ).

De leur côté, les filles affirment en plus grand nombre que les garçons bien faire leurs travaux ( $F(1,63) = 6,17, p=,02$ ), avoir de la difficulté à comprendre les explications des professeurs ( $F(1,61) = 3,86, p=,05$ ) et participer activement en classe ( $F(1,63) = 3,66, p=,06$ ). Une majorité ??? de garçons croient pouvoir réussir plus

facilement leurs études que leurs consœurs ( $F(1,64) = 3,79, p=,056$ ) tout en travaillant moins fort que celles-ci ( $F(1,64) = 4,38, p=,04$ ). Il est à noter que les filles affirment être plus motivées que les garçons pour leur cours de psychologie ( $F(1,60) = 5,56, p=,02$ ) de même qu'elles y investissent davantage ( $F(1,60) = 3,67, p=,06$ ). Elles croient aussi davantage que les garçons que la réussite de leurs études dépend avant tout d'elles-mêmes ( $F(1,64) = 9,80, p=,003$ ).

Si les élèves des groupes expérimentaux et de contrôle ne se distinguent plus relativement à la croyance d'être perçus comme compétents et capables de bien réussir à l'école, l'importance qu'ils accordent au fait d'être perçus comme compétents par leurs proches varie selon les différentes conditions. Ainsi, les élèves expérimentaux trouvent plus important que les élèves de contrôle d'être perçus comme compétents par leurs amis ( $F(1,63) = 3,43, p=,07$ , quasi significatif) et par leurs parents ( $F(1,63) = 8,09, p=,006$ ). De façon générale, les filles croient, plus que les garçons, qu'il est important d'être perçu comme compétent par l'ensemble de ses proches ( $F(1,63) = 8,09, p=,006$ ) mais surtout par ses amis ( $F(1,63) = 5,15, p=,03$ ) et par ses connaissances ( $F(1,62) = 15,24, p<,001$ ).

Les tableaux qui suivent (3.4 à 3.9) présentent l'ensemble des réponses statistiquement significatives des élèves des groupes expérimentaux comparativement aux réponses de leurs collègues des groupes de contrôle, aux QM1, QM2 et QM3. Il est à noter que tous les résultats indiqués dans ce tableau représentent une variation significative en faveur des élèves des groupes expérimentaux comparativement aux élèves des groupes de contrôle. Lorsqu'il n'y a aucune différence significative dans les réponses des deux groupes d'élèves, l'espace est laissé en blanc. Un tableau résumant les réponses statistiquement significatives des filles par rapport à l'ensemble des garçons, ainsi que des élèves forts comparativement aux plus faibles aux questionnaires 1, 2 et 3 est présenté à l'annexe 4. Ce tableau permet de comparer les réponses du sous-groupe expérimental, et particulièrement des garçons, aux réponses caractéristiques des sous-groupes identifiés dans la littérature comme réussissant le mieux leurs études collégiales, soit les filles et les élèves forts.

**TABLEAU 3.4**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1, AU QM2 ET AU QM3<sup>22</sup>**  
**DEMANDE ET OFFRE D'AIDE SUR LE PLAN SCOLAIRE**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (5 <sup>e</sup> sec.)	Réponses au QM2 (1 <sup>re</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>re</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Demande et offre d'aide sur le plan scolaire		Les élèves expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide à un plus grand nombre de leurs amis. Les garçons expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide aux connaissances, et à un plus grand nombre d'amis.	<i>Les élèves expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide en classe, choisissent plus souvent de travailler en équipe dans leurs cours, demandent de l'aide à un plus grand nombre de professeurs et aident plus souvent d'autres élèves en classe.</i>

<sup>22</sup>Les résultats qui ne sont pas statistiquement significatifs, mais qui tiennent compte d'une tendance observée à partir des réponses obtenues aux différentes versions du QM, sont inscrits en italique.

**TABLEAU 3.5**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1, AU QM2 ET AU QM3**

**DEMANDE ET OFFRE D'AIDE SUR LES PLANS SCOLAIRE ET PERSONNEL**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (5 <sup>e</sup> sec.)	Réponses au QM2 (1 <sup>re</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>re</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Demande et offre d'aide sur le plan scolaire		<p>Les garçons expérimentaux aident plus fréquemment un plus grand nombre d'amis et de connaissances dans leur cours de psychologie.</p> <p>Les garçons expérimentaux aident plus fréquemment un plus grand nombre d'amis et de connaissances dans leurs autres cours.</p>	<p><i>Les garçons expérimentaux demandent plus souvent de l'aide en classe, de façon plus fréquente à leurs amis, choisissent plus souvent de travailler en équipe dans leurs cours et en dehors des cours, et aident plus fréquemment d'autres élèves après les cours.</i></p> <p>Les élèves expérimentaux ont moins de temps pour demander de l'aide à leurs amis et à leurs connaissances.</p>
	Demande et offre d'aide sur le plan personnel	Les élèves expérimentaux croient être plus aptes à identifier leurs difficultés personnelles.		Les élèves expérimentaux semblent douter qu'ils puissent recevoir de l'aide de leur entourage, mais surtout des professeurs.

**TABLEAU 3.6**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1, AU QM2 ET AU QM3  
ATTITUDES À L'ÉGARD DU TRAVAIL EN ÉQUIPE**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (5 <sup>e</sup> sec.)	Réponses au QM2 (1 <sup>re</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>re</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Attitudes à l'égard du travail d'équipe	<p>Les élèves expérimentaux ont moins souvent choisi de travailler avec d'autres élèves en dehors des heures de cours, et sont moins familiers avec le travail d'équipe. Ils aiment moins travailler en équipe lorsque le travail est trop exigeant, et quand il a une valeur sommative.</p>	<p>Les élèves expérimentaux préfèrent davantage travailler en équipe, préférence qui est beaucoup plus évidente dans le cas des garçons expérimentaux.</p>	<p>Les élèves expérimentaux préfèrent davantage travailler en équipe, <i>préférence qui semble plus évidente dans le cas des garçons expérimentaux.</i> Les élèves expérimentaux semblent préférer travailler en équipe parce qu'ils peuvent rire et parler, mais apprécient moins ce genre d'activité quand le travail est trop exigeant.</p>

**TABLEAU 3.7**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1, AU QM2 ET AU QM3  
IMPACTS POSITIFS PERÇUS COMME DÉCOULANT DE L'ENTRAIDE**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (5 <sup>e</sup> sec.)	Réponses au QM2 (1 <sup>re</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>re</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide	<p>Les élèves expérimentaux partagent moins la croyance que l'aide apportée aux autres favorisera leur propre réussite.</p> <p>Les élèves expérimentaux ne croient pas à d'éventuels impacts positifs du travail en équipe, non plus qu'ils ne croient que ce soit plus intéressant pour apprendre la matière, ni que ce genre de travail les aiderait à mieux comprendre la matière.</p>	<p><i>Les élèves expérimentaux semblent croire davantage que l'aide apportée aux autres a un impact plus positif pour eux.</i></p> <p>Les élèves expérimentaux profitent davantage de l'entraide parce qu'ils jugent que c'est plus intéressant pour apprendre la matière.</p>	<p>Les élèves expérimentaux semblent retirer des bénéfices du travail en équipe, soit le fait que cela soit plus intéressant pour apprendre la matière, et que cela leur permette de développer de bonnes relations avec leurs professeurs, ce que les garçons expérimentaux expriment aussi davantage.</p> <p>Les élèves expérimentaux perçoivent cependant que leur contribution est moins appréciée par les autres élèves.</p>

**TABLEAU 3.9**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1, AU QM2 ET AU QM3  
AUTRES PERCEPTIONS ET COMPORTEMENTS SUR LE PLAN SCOLAIRE**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (5 <sup>e</sup> sec.)	Réponses au QM2 (1 <sup>re</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>re</sup> année collégiale)
	Perception de ma responsabilité personnelle			
	Comportements d'investissement dans les études : <ul style="list-style-type: none"> <li>. Nombre d'heures d'étude par semaine</li> <li>. Participation en classe</li> </ul>			Les élèves expérimentaux participent davantage en classe, réussissent mieux, mais éprouvent plus de difficultés pour réussir leurs tâches scolaires.

### 3.2.3 Le questionnaire d'appréciation du cours

Ce questionnaire constitue pour nous une source importante d'informations qualitatives relatives à la perception des élèves expérimentaux de la méthode pédagogique utilisée. Compte tenu des ressources humaines disponibles, l'analyse de ces questionnaires s'est limitée aux 38 élèves expérimentaux (soit 24 filles et 14 garçons) qui les ont complétés à deux reprises, soit à l'automne 1995 et à l'hiver

1996. Le point de vue de ces élèves est d'autant plus intéressant qu'ils ont participé à l'expérimentation sur une période de deux sessions, dans deux cours au contenu différent, en compagnie des deux professeurs-chercheurs. Le questionnaire se présentant sous forme de questions ouvertes, les réponses récoltées s'avèrent nécessairement partielles, les élèves n'ayant probablement pas pu penser à tous les aspects reliés aux influences possibles du contexte pédagogique. Aussi, les conclusions obtenues ne peuvent être comparées aux résultats des analyses statistiques effectuées sur les différentes versions du QM. Cependant, elles peuvent moduler les observations précédentes en servant d'indices pour des recherches ultérieures.

L'analyse des questions ouvertes a été effectuée au moyen d'une grille de codification sommaire des énoncés permettant de les regrouper en catégories significatives. Leurs réponses sont comparées pour les deux sessions étudiées. Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons choisi de présenter ces catégories et de préciser entre parenthèses le pourcentage des élèves qui les ont exprimées, de façon respective pour la première puis la seconde session.

Les garçons ont jugé que le cours a été très bénéfique pour les aider à apprendre la matière (97 % des répondants en première session pour 100 % en deuxième). De plus, ils sont nombreux à avoir noté l'impact positif du travail d'équipe sur leur motivation (71 % et 64 %) et sur leur implication plus grande dans le cours (35 % et 35 %), comparativement à leur motivation et investissement dans leurs autres cours. Finalement, plusieurs d'entre eux affirment avoir développé de nouvelles habiletés (35 % et 35 %) et disent avoir apprécié cette expérience d'entraide (35 % et 35 %).

Plus de la moitié des filles ont dit partager cette perception que le cours leur a été bénéfique sur le plan des apprentissages (54 % et 62 %), y soulignant elles aussi l'accroissement de leur motivation (33 % et 33 %). Un nombre important d'entre elles affirment avoir développé de nouvelles habiletés (46 % et 37 %) et avoir rehaussé leur confiance en soi ou leur estime de soi (46 % et 46 %). Le regroupement des réponses des garçons et des filles nous indique clairement que ces élèves sont motivés et disposés à suivre un autre cours selon la même formule pédagogique (100 % et 97 %).

## **CHAPITRE 4**

### **LA DISCUSSION**

La discussion des résultats est regroupée en deux parties distinctes. La première partie comprend trois sections selon les hypothèses reliées à l'intervention. La première section traite des effets de l'intervention, poursuivie ou non à la session d'hiver 1996, sur les indicateurs de réussite scolaire, alors que la deuxième discute des résultats obtenus relativement à la gestion des ressources éducatives. La troisième section met en relief les principaux changements de perceptions et de comportements scolaires. La deuxième partie débute par une discussion générale qui permet d'intégrer les différentes influences relevées. Nous terminons ce chapitre en formulant des suggestions afin de profiter au maximum des découvertes découlant de cette recherche.

#### **4.1 La discussion en fonction des hypothèses de la recherche**

##### **4.1.1 La première hypothèse : l'amélioration des indicateurs de rendement scolaire**

###### **4.1.1.1 L'impact de l'intervention à la fin de l'automne 1995**

Il était prévu que les élèves participant à l'intervention amélioreraient leur performance aux cours de psychologie ainsi qu'à l'ensemble des indicateurs de réussite scolaire, en première session, comparativement aux élèves des groupes de contrôle n'ayant pas participé à l'intervention. Cette hypothèse n'est que faiblement confirmée. En effet, aucune amélioration significative du rendement des élèves expérimentaux n'est observée à l'automne 1995. Les premiers impacts n'apparaissent qu'à la deuxième session pour l'ensemble des élèves ayant participé à l'intervention au premier semestre, qu'ils aient poursuivi ou non leur participation à l'intervention à l'hiver 1996. Ces élèves bénéficient d'une moyenne générale pour l'ensemble de leurs cours en deuxième session nettement supérieure aux autres élèves de leur cohorte. Après analyse, il appert cependant que ce résultat est largement causé par un plus grand nombre d'abandons en deuxième session chez les élèves des groupes non expérimentaux. Ce résultat n'est pas significativement plus élevé que pour les groupes expérimentaux, mais il produit une variation

majeure de la moyenne générale des élèves des groupes de contrôle, du fait que les résultats des élèves ayant abandonné ont été comptabilisés. D'autre part, ces élèves expérimentaux des quartiles moyens et faibles obtiennent un meilleur résultat, que leur contrepartie non expérimentale, au cours *Développement de la personne* donné en deuxième session. Ce sont là les seules confirmations de l'impact d'une session d'intervention sur les indicateurs de rendement scolaire. Notons qu'aucune interaction significative n'est observée entre les garçons et les filles des groupes expérimentaux et de contrôle pour l'ensemble des indicateurs de rendement scolaire, ce qui infirme évidemment la première hypothèse.

Ces résultats s'expliquent probablement par l'impact limité qu'une seule session d'intervention, à l'intérieur d'un seul cours, peut avoir sur la performance générale des élèves. À cet effet, il est prévu que la prolongation de l'intervention pour une autre session favorise l'émergence des impacts attribuables à la pédagogie de la coopération.

#### 4.1.1.2 L'impact de l'intervention à l'hiver 1996

Cette hypothèse prévoyait qu'une deuxième session d'intervention aurait pour conséquence d'améliorer l'ensemble des indicateurs de réussite scolaire des élèves expérimentaux.—L'hypothèse est amplement confirmée puisque les élèves expérimentaux montrent des résultats supérieurs aux élèves de contrôle pour les indicateurs suivants : une meilleure note au cours *Développement de la personne*, une moyenne générale supérieure à la deuxième session, un moindre taux d'échecs à la deuxième session, et une plus grande amélioration de la note au cours de psychologie à la seconde session. Les résultats indiquent aussi que les élèves expérimentaux faibles ont une meilleure moyenne générale en deuxième session que leurs collègues des groupes de contrôle. De plus, même si l'interaction entre la condition expérimentale et le genre n'est pas significative, elle montre que les garçons et les filles expérimentales ont une moyenne générale en deuxième session nettement plus élevée que les garçons et les filles de contrôle.

Il faut toutefois souligner que les résultats supérieurs des élèves expérimentaux ont possiblement été influencés par la valeur supérieure de leur MPS, notamment

celle des filles expérimentales. De fait, les analyses montrent que les élèves ayant une forte MPS ont des résultats supérieurs sur l'ensemble des indicateurs pour lesquels les élèves expérimentaux démontrent une supériorité. Or, alors que ce sont surtout les filles expérimentales qui ont une MPS supérieure à celle des filles de contrôle, aucune interaction n'est significative pour l'ensemble des indicateurs de réussite scolaire relativement à cette clientèle féminine. On peut notamment observer que leur moyenne générale à la deuxième session, probablement un indicateur important, n'est pas significativement supérieure à celle des filles de contrôle. Ce sont plutôt les garçons expérimentaux, à la MPS inférieure à celles des garçons de contrôle, qui obtiennent une moyenne générale à la deuxième session nettement supérieure à ces derniers. Ce facteur vient donc atténuer l'influence possible de la variable MPS dans les résultats supérieurs des élèves expérimentaux. Finalement, les résultats positifs ne peuvent non plus être attribués à d'autres caractéristiques plus favorables des élèves expérimentaux, ceux-ci ayant été sélectionnés au hasard à partir de l'ensemble des sujets qui avaient participé à l'expérimentation à la session d'automne.

Si l'intervention n'a aucunement nuit à la réussite scolaire des filles et des élèves forts, elle semble avoir favorisé la réussite des garçons et des élèves les plus faibles. En effet, malgré un handicap au niveau de la force de leur dossier scolaire, les garçons expérimentaux et les élèves faibles de ce groupe représentent les clientèles qui semblent avoir le plus bénéficié de l'intervention pour une deuxième session, relativement à l'amélioration des indicateurs de réussite. L'un des impacts majeurs de l'intervention étant l'amélioration de la réussite scolaire (Slavin, 1990), il nous faut cependant être prudents dans notre interprétation. D'une part, l'intervention ne portant qu'au plus sur deux cours et auprès d'un nombre restreint de sujets, il est impossible de conclure que ces résultats très positifs soient essentiellement dus à la formule pédagogique utilisée. De plus, même si la majorité des résultats montrent que les élèves expérimentaux font effectivement mieux que les autres sur l'ensemble des indices de rendement scolaire à la deuxième session, le petit nombre d'élèves prenant part à l'intervention peut faire en sorte que les améliorations observées ne permettent pas à toutes les analyses d'être statistiquement concluantes. Néanmoins, l'ampleur des seuils de signification obtenus (tous les résultats présentés à  $p < ,01$ ) nous permet de croire qu'elle y a joué un rôle important.

## 4.1.2 La deuxième hypothèse : la gestion des ressources éducatives

### 4.1.2.1 L'impact de l'intervention à la fin de l'automne 1995

La deuxième hypothèse prévoyait que les garçons allaient améliorer significativement leurs capacités de gestion des ressources éducatives et notamment accroître l'ensemble des comportements d'entraide scolaire alors que les filles devaient maintenir leurs acquis et ne pas montrer d'amélioration significative sur ces dimensions. Alors que les données du QM1 établissent que les filles sont beaucoup plus familières avec les comportements d'entraide scolaire que les garçons avant de commencer l'intervention, les résultats obtenus au QM2 confirment que ce pattern s'est modifié pour les garçons expérimentaux à la suite d'une première session collégiale.

Une observation globale nous indique tout d'abord que les élèves des groupes expérimentaux favorisent l'entraide scolaire. En effet, ils demandent plus souvent de l'aide à leurs amis et aussi à un plus grand nombre de ceux-ci que les élèves des groupes de contrôle. Il est à noter qu'après une première session au collège les filles ne se distinguent plus significativement des garçons quant à la fréquence des demandes d'aide scolaire, ce changement semblant découler de l'accroissement des demandes d'aide formulées par les garçons des groupes expérimentaux. En effet, ces derniers constituent le sous-groupe qui fait le plus appel aux autres pour l'aide scolaire. Ainsi, plusieurs interactions significatives entre les conditions et le genre montrent que les garçons expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide aux autres élèves pour des tâches scolaires que ne le font les garçons des groupes de contrôle. Pour les garçons expérimentaux, cette demande d'aide est surtout adressée aux connaissances et aux amis, aucune différence significative n'étant observée pour les demandes aux professeurs et aux parents. À ce sujet, nous pouvons dire que les garçons expérimentaux ont amélioré la gestion de leurs ressources éducatives. Alors qu'à l'instar de tous les autres garçons ils avaient l'habitude de demander plus fréquemment de l'aide à leurs parents qu'à leurs pairs en 5<sup>e</sup> secondaire, ils semblent avoir appris, après une première session de participation à l'intervention, à concilier l'aspect social de leurs relations à l'utilité de l'entraide scolaire.

La situation est différente pour l'aide scolaire apportée aux autres élèves puisque ce sont surtout les filles et les élèves forts (selon leur MPS) qui sont sollicités pour aider les autres, notamment les connaissances présentes dans leur cours de psychologie ainsi que leurs amis présents dans les autres cours. Cette observation semble aller de pair avec le fait que ce sont les filles et les élèves forts qui réussissent le mieux et qu'il est donc logique que l'on fasse davantage appel à ces élèves pour de l'aide scolaire. Cependant, les garçons expérimentaux semblent valoriser l'entraide davantage que les garçons de contrôle, affirmant aider davantage leurs amis et leurs connaissances qui sont présents dans leur cours de psychologie ou qui font partie d'autres groupes. La valorisation de l'entraide semble aussi se répercuter sur la perception du travail en équipe. Alors que les élèves expérimentaux étaient moins familiers avec le travail d'équipe et ne le valorisaient pas comme choix d'activités en 5<sup>e</sup> secondaire, n'y voyant pas d'impacts positifs particuliers, ils ont profité de l'intervention pour développer une nette préférence à l'égard de cette méthode pédagogique. Le renversement de situation qui s'est opéré après une première session de traitement révèle donc un changement encore plus appréciable. De plus, les résultats au QM2 nous indiquent que ce sont surtout les garçons expérimentaux qui préfèrent ce type d'activités et qui croient davantage que les élèves de contrôle que c'est une façon bien plus intéressante d'apprendre la matière. À la fin de l'automne 1995, les comportements d'entraide scolaire semblent donc mieux implantés chez les garçons expérimentaux, ce qui appuie de nouveau la deuxième hypothèse de cette recherche.

Nous ne pouvons toutefois pas affirmer que la confirmation de cette deuxième hypothèse découle nécessairement de l'intervention, même si les résultats obtenus vont dans le même sens que plusieurs des recherches effectuées (Cohen, 1994 ; Johnson & Johnson, 1982 ; Madden & Slavin, 1983 ; Slavin, 1990). En effet, même si les résultats aux analyses statistiques confirment l'hypothèse, le faible nombre de sujets expérimentaux et le fait que l'intervention ne porte que sur un seul cours dans la grille horaire de l'élève nous dictent la plus grande prudence dans l'interprétation des résultats. Il est impossible d'être tout à fait assuré que les résultats obtenus aient été causés par l'intervention, cependant que plusieurs indices nous laissent croire au rôle central joué par la pédagogie de la coopération, rôle auquel nous reviendrons plus tard.

Une dernière observation montre que l'autre dimension du réseau social au collégial, l'entraide au niveau personnel, s'est aussi passablement modifiée lors du passage du 5<sup>e</sup> secondaire au collégial. Le résultat le plus intéressant est l'observation que les garçons et les filles ne se distinguent plus réellement entre eux sur cette dimension alors que les filles étaient nettement plus actives en 5<sup>e</sup> secondaire. Est-ce le reflet d'un isolement relatif lors de cette première session au collège ou le fait que le réseau d'amis et de connaissances ne serait pas encore complètement formé pour une proportion importante des élèves ? Nous ne pouvons répondre à ces questions mais elles nous mènent à différentes hypothèses qui pourraient expliquer les résultats obtenus après une session d'intervention. Il est possible que le réseau d'entraide des garçons et celui des filles n'évoluent pas de la même façon dans le temps, ce qui pourrait expliquer l'absence de différences entre les filles et les garçons pour les demandes d'aide scolaire après une première session au collège. Pour les filles, le réseau d'entraide personnelle précède peut-être le réseau d'entraide scolaire, alors qu'il est possible que les réseaux d'entraide personnelle et scolaire masculins se développent de concert. L'intervention aurait ainsi pu court-circuiter ce développement habituel en accroissant significativement le réseau d'entraide scolaire des garçons mais pas le réseau d'entraide personnelle des filles qui exigerait une plus longue période de développement. En fait, les résultats obtenus en fin de deuxième session démontrent que les filles se démarquent de nouveau sur le plan de l'entraide personnelle entre amis, comparativement aux garçons. Ces données semblent appuyer l'hypothèse avancée précédemment à l'effet que le réseau d'entraide scolaire des filles se développerait parallèlement au réseau d'entraide au niveau personnel. Ce point de vue est corroboré par l'observation suivante : alors qu'elles deviennent de plus en plus à l'aise pour demander de l'aider ou aider les autres personnes de leur réseau sur le plan personnel, elles maintiennent leurs comportements d'entraide au niveau scolaire tout en y découvrant de multiples avantages, comparativement aux garçons. Il est à noter que l'intervention prolongée ne semble pas distinguer les élèves des groupes expérimentaux et de contrôle relativement à l'entraide au niveau personnel.

#### 4.1.2.2 L'impact de l'intervention à l'hiver 1996

Cette hypothèse stipule que les élèves qui participent à l'intervention pour une deuxième session dans leur second cours de psychologie devraient améliorer leur capacité à demander et à offrir de l'aide pour des tâches scolaires. Les résultats confirment amplement cette hypothèse pour les comportements d'entraide en classe. Ainsi, les élèves expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide en classe, choisissent plus souvent de travailler en équipe dans leurs cours, demandent plus souvent de l'aide aux professeurs et aident plus fréquemment les autres élèves en classe que les élèves des groupes de contrôle. Fait intéressant, les élèves des groupes expérimentaux disent avoir moins le temps de demander de l'aide à leurs amis et à leurs connaissances, ce qui peut indiquer qu'ils regrettent de ne pas pouvoir le faire davantage. D'autre part, ils perçoivent que leur contribution peut être moins appréciée par leurs pairs, ce qui peut découler du fait qu'en travaillant plus fréquemment en équipe ils sont confrontés régulièrement aux exigences et aux difficultés inhérentes à ce genre d'activités.

Si ce sont les filles qui choisissent le plus souvent de travailler en équipe et d'aider plus fréquemment d'autres élèves dans leurs cours, plusieurs interactions entre les conditions et le genre montrent que les garçons expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide et viennent en aide plus souvent aux autres que les garçons des groupes de contrôle. Il est à noter que ces résultats sont à interpréter avec prudence compte tenu du petit nombre de garçons dans le groupe de contrôle. Nous remarquons néanmoins que l'augmentation des comportements d'entraide observée chez les élèves expérimentaux va de pair avec certaines perceptions associées au travail d'équipe. Ces élèves, et plus particulièrement les garçons, valorisent toujours autant le travail en équipe, trouvent que c'est plus intéressant pour apprendre la matière et apprécient davantage qu'on puisse aussi rire et parler. Aussi, ils croient davantage que les élèves de contrôle avoir développé de meilleures relations avec leurs pairs et leurs professeurs. Ce qui est intéressant, c'est la croyance chez ces élèves qu'ils retirent des bénéfices non seulement pour l'aide qui leur est apportée mais aussi lorsqu'ils offrent leur aide à autrui. Après une deuxième session, les garçons expérimentaux semblent croire davantage aux bénéfices de l'entraide, probablement parce que cette expérience est nouvelle pour eux et qu'ils en découvrent les conséquences positives. Cependant, l'ensemble des

élèves expérimentaux aiment moins travailler en équipe lorsque le travail demandé est trop exigeant et lorsqu'ils croient que leur contribution est peu appréciée par les autres élèves. Ce dernier résultat peut être relié à l'observation que les élèves expérimentaux croient avoir eu plus de difficultés que les autres élèves à réussir leurs tâches scolaires, alors que paradoxalement ils croient avoir mieux réussi que leurs collègues.

Les réponses obtenues au questionnaire d'évaluation du cours, présenté aux élèves expérimentaux aux deux sessions du traitement, appuient les résultats précédents, notamment sur le plan des impacts perçus du travail en équipe. Ainsi, l'apprentissage de la matière, l'augmentation de la motivation et de l'implication au cours de psychologie, l'apprentissage de nouvelles habiletés et l'appréciation de l'entraide sont les bénéfices les plus souvent mentionnés, particulièrement par les garçons de ces groupes.

L'acquisition de comportements d'entraide semble donc avoir entraîné plusieurs changements bénéfiques dans les perceptions et comportements des élèves expérimentaux masculins. Contrairement à ce qui semble être le cas dans des situations qui ne valorisent pas particulièrement l'entraide comme méthode pédagogique, par exemple dans le cadre de cours magistraux, nous n'avons pas l'impression que les garçons expérimentaux se soient sentis isolés (voir Larose et Roy, 1994). Nous pourrions supposer qu'ils ont modifié la nature des échanges au sein de leur réseau ou alors qu'ils se sont constitué un réseau d'entraide parallèle. Cette dernière hypothèse nous semble moins valide étant donné qu'ils affirment, surtout après deux sessions d'intervention, demander de l'aide et aider davantage leurs amis et connaissances. Néanmoins, nous constatons qu'ils ont réussi à utiliser les ressources qui leur étaient disponibles tout en améliorant leur performance. Nous discuterons plus loin de la possibilité du lien de cause à effet entre ces deux variables.

### 4.1.3 Les variations des perceptions et autres comportements

#### 4.1.3.1 L'impact de l'intervention à la fin de l'automne 1995

Les changements dans le réseau d'entraide scolaire s'accompagnent d'autres variations entre les groupes expérimentaux et de contrôle. Les élèves expérimentaux, à l'instar des élèves forts, croient davantage que leurs connaissances les perçoivent comme compétents et capables de réussir. De façon plus spécifique, ce sont les élèves faibles des groupes expérimentaux qui croient davantage que les élèves faibles des groupes de contrôle que leurs connaissances et leurs professeurs les perçoivent comme compétents et capables de réussir leurs études.

L'intervention ne semble pas discriminer les élèves des différents groupes quant au nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'étude et aux travaux scolaires. Les filles continuent cependant à sauvegarder leur avance à ce niveau, alors que la force du dossier scolaire ne semble plus être un facteur d'investissement déterminant au niveau collégial.

#### 4.1.3.2 L'impact de l'intervention à l'hiver 1996

À la fin d'une année d'expérimentation, la variation la plus appréciable est probablement la croyance beaucoup plus grande chez l'élève soumis à l'expérimentation, tout comme chez les filles en général, qu'il est très important d'être perçu comme compétent et capable de réussir ses études par certains de ses proches. L'ensemble des élèves expérimentaux accordent plus d'importance au jugement de leurs parents et amis, alors que les filles valorisent davantage l'opinion des amis et des connaissances. Il semble que le sentiment de compétence des élèves expérimentaux se soit développé plus rapidement et qu'il se soit maintenu en deuxième session d'intervention où les élèves de contrôle les ont rejoints. À cet effet, les élèves expérimentaux perçoivent qu'ils réussissent mieux que leurs confrères.

À l'instar des filles, les élèves expérimentaux ont la perception qu'ils participent de façon plus active en classe, malgré les difficultés éprouvées à comprendre les

explications du professeur (pour les filles) ou à réussir leurs tâches scolaires (pour les élèves expérimentaux). Il est à noter que la plus grande participation en classe des élèves expérimentaux peut être en partie expliquée par la nature de la méthode pédagogique, rendant obligatoire le travail d'équipe hebdomadaire en classe. De même, les difficultés qu'ils semblent davantage éprouver à réaliser les tâches peuvent aussi découler de la méthode utilisée quant à la nature des tâches, qui s'avèrent plus complexes, exigeant des habiletés autres que le simple rappel des connaissances. Le travail d'équipe régulier, conjugué à la nature spécifique des tâches, demandent une plus grande participation des élèves expérimentaux en classe, ce qui peut expliquer que ces élèves identifient plus rapidement les aspects de la matière qui ne sont pas encore maîtrisés et qui leur posent effectivement problème. Il reste cependant que les filles surpassent encore l'ensemble des garçons relativement au sentiment de responsabilité personnelle face à leur performance. Elles croient davantage que les garçons que la réussite de leurs études dépend d'abord d'elles-mêmes et acceptent d'y investir un nombre d'heures plus élevé par semaine. Les garçons expérimentaux font cependant état, dans leurs réponses au questionnaire d'évaluation des cours de psychologie, d'une plus grande implication dans ces cours, sans toutefois préciser si cette implication a modifié leurs habitudes d'étude et leur sentiment de responsabilité personnelle.

## **4.2 La discussion générale**

### **4.2.1 Une analyse synthèse des hypothèses de recherche**

Cette recherche avait pour objectif d'étudier certains impacts qu'aurait la participation, à un ou deux cours de psychologie donnés selon l'approche de la psychologie de la coopération, à des élèves de première année au collégial. Les deux principaux types d'impacts ciblés auprès des élèves ayant participé à cette recherche étaient l'amélioration des indicateurs de réussite scolaire et l'accroissement de l'entraide pour les tâches scolaires. Les résultats les plus significatifs de cette recherche-action ont été obtenus auprès des élèves qui ont participé pour une seconde session à un cours basé sur la pédagogie de la coopération. Pour ces sujets, les résultats les plus appréciables sont certes l'amélioration notable de plusieurs

indicateurs de réussite scolaire conjuguée à l'accroissement des comportements d'entraide scolaire. Ces changements, observés notamment chez les élèves masculins expérimentaux, rejoignent la plupart des impacts associés à la pédagogie de la coopération (Cohen, 1994 ; Daniel et Schleifer, 1996 ; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981 ; Johnson & Johnson, 1982 ; Slavin, 1990b).

Les élèves expérimentaux partagent donc avec les filles des caractéristiques qui leur sont habituellement associées. En plus de l'amélioration de leur réussite, évaluée à partir des indicateurs étudiés, les perceptions et comportements des garçons expérimentaux se rapprochent, après deux sessions d'intervention, des perceptions et comportements féminins relatifs à l'entraide scolaire et à la participation (Barbeau, 1994b ; Blouin, 1985). Leur préférence pour le travail d'équipe, leurs perceptions de l'entraide et des impacts positifs perçus sur leurs résultats scolaires, leur intérêt pour la matière, le développement de relations de qualité avec les pairs et les professeurs, leur implication en classe ont été complètement bouleversés. En intégrant ces caractéristiques, ils s'éloignent davantage des attitudes des garçons en général, qui valorisent l'aspect ludique des relations au détriment de leur réussite, s'ennuyant davantage à l'école tout en affirmant avoir plus de facilité que les autres à réussir (Barbeau, 1994b ; Bouchard *et al.*, 1994 ; Larose et Roy, 1993a). De même, les changements opérés dans leurs attitudes et leurs comportements les distinguent aussi de l'ensemble de la clientèle à risque qui connaît plus d'échecs, mais qui, paradoxalement, participe moins en classe et ne bénéficie pas d'un réseau d'entraide pour pallier à ses difficultés (Barbeau, 1994b ; Larose et Roy, 1992 ; Lavoie, 1987 ; L'Écuyer et Renou, 1993). À l'inverse, les garçons expérimentaux semblent percevoir leur milieu environnant comme soutenant, et s'avèrent capables de faire preuve de recherche d'aide pour répondre à leurs besoins. Les garçons expérimentaux plus faibles semblent donc non seulement avoir réussi à briser le cercle qui aurait pu les conduire insidieusement à l'échec, mais aussi avoir intégré les comportements d'entraide de façon très appropriée. Malgré les différences qui les caractérisaient au point de départ, et qui ont pu être jugées comme un handicap (Larose et Roy, 1993a), les garçons n'apparaissent pas nécessairement imperméables à l'influence des pairs sur le plan scolaire. Il apparaît cependant que le milieu scolaire doit instaurer les conditions pour que les élèves masculins faibles puissent s'intégrer à la fois sur les plans social et scolaire, et être convaincus de pouvoir en tirer profit. Ces résultats semblent

indiquer, comme l'ont proposé plusieurs auteurs, que l'implication sociale dans la classe, favorisée par le biais d'activités pédagogiques structurées, soutenue par un réseau d'entraide avec les pairs et des relations de qualité avec le professeur, stimule les forces positives de l'élève masculin, lui permettant de s'intégrer sur les plans social et scolaire et de réussir ses études collégiales (Abrams & Jernigan, 1984 ; Anderson, 1987 ; Astin, 1991 ; Larose et Roy, 1992 et 1993a ; Maxwell, 1981 ; Terenzini & Pascarella, 1980 ; Tinto, 1987).

La question importante qui se dégage de ces constats est de savoir s'il y a une relation de cause à effet entre l'accroissement de l'entraide scolaire, les changements dans les perceptions et la réussite au collégial. Nous ne pouvons répondre directement à cette question car nous n'avons pas de données concernant les comportements d'entraide des élèves de la cohorte 1995 qui n'ont pas répondu aux différentes versions du QM. L'analyse critique des résultats obtenus peut cependant nous permettre de reconnaître des éléments de réponse non négligeables.

Dans un premier temps, nous ne pouvons relier l'effet de l'entraide à la réussite des élèves. En effet, l'entraide scolaire plus importante observée pour les élèves expérimentaux en première session, notamment les garçons, ne s'est pas traduite par une amélioration significative des indicateurs de réussite scolaire. Il a fallu attendre la deuxième session d'intervention pour observer ces impacts pour les sujets expérimentaux. Nous croyons que l'augmentation de l'entraide scolaire ne s'est probablement pas produite au tout début de la session et que son impact sur les indicateurs de réussite scolaire ne pouvait être observé que dans la deuxième partie de la session et donc difficilement perceptible. Cependant, l'observation d'une amélioration des indicateurs de réussite scolaire pour les élèves expérimentaux ayant participé à une deuxième session nous appuie dans la croyance que nous avons que l'entraide scolaire a probablement contribué à améliorer les résultats scolaires des élèves expérimentaux. Nous avons ainsi observé que ces élèves ont davantage fait appel à leur réseau d'entraide scolaire et obtenu de meilleurs résultats scolaires que les autres élèves. La contribution du réseau d'entraide à la réussite scolaire peut s'expliquer par la formule pédagogique utilisée qui met l'accent sur le travail en équipe.

Le travail d'équipe régulier permet à l'élève d'évoluer dans un contexte qui favorise les interactions et les comportements d'entraide. Cependant, la familiarité avec le travail d'équipe ne peut expliquer à elle seule les résultats obtenus puisque les groupes expérimentaux et de contrôle ne se distinguent pas entre eux en ce qui a trait à la fréquence avec laquelle ils ont eu à travailler en équipe dans l'ensemble de leurs cours, du moins pour leur première session au collège. Nous supposons que l'accroissement des comportements d'entraide observé chez les garçons expérimentaux découle de la particularité de la méthode pédagogique, non favorisée chez les élèves de contrôle. D'une part, les principes d'hétérogénéité et d'équivalence des équipes permettent à des élèves plus faibles de côtoyer des élèves forts, et aux garçons de travailler avec des filles. Ainsi, les élèves faibles, plus fréquemment des garçons, travaillent avec des élèves forts qui possèdent souvent de meilleures habitudes de travail, notamment des habitudes d'entraide scolaire, et qui peuvent très bien agir comme modèles auprès des élèves plus faibles (Glickman, 1992). À ce propos, rappelons les données du QM1 qui indiquent qu'en 5<sup>e</sup> secondaire, ce sont les élèves les plus forts, surtout les filles, qui demandaient et offraient le plus souvent de l'aide pour des tâches scolaires, alors que les réponses aux QM2 et QM3 soulignent l'importance des changements identifiés chez les garçons et les élèves faibles. Plus les élèves participent à des travaux d'équipe de ce genre, plus ils ont d'occasions de développer et d'intégrer de nouvelles habiletés, que ce soit sur les plans social, de l'entraide scolaire ou cognitif. Plus du tiers des garçons expérimentaux, pour près de la moitié des filles de ces groupes, ont confirmé, dans leurs réponses au questionnaire d'évaluation des cours de psychologie, avoir effectivement développé de nouvelles habiletés.

D'autre part, le travail en équipe devient la principale façon d'apprendre, plutôt que d'être seulement un support à l'apprentissage. Cette activité nécessite la participation de chacun des membres, exigée de façon soutenue par la résolution des tâches dont le niveau est expressément plus complexe. Seule la résolution des tâches en équipe permet de réussir l'évaluation individuelle hebdomadaire. Ainsi l'entraide devient absolument indispensable pour réussir. La nature du travail d'équipe implique la concertation de tous les membres et sollicite les qualités et les forces de chacun. L'élève fait appel plus souvent à de l'aide pour maîtriser la matière ou peut lui-même venir en aide à d'autres élèves. Ces occasions d'entraide

semblent permettre aux élèves de mieux intégrer les notions, les préparant à faire face avec plus de succès à l'ensemble des évaluations sommatives.

Bénéficiant de ce qui distinctement lui faisait défaut, c'est-à-dire une plus grande participation et des relations d'entraide scolaire, l'élève masculin améliore donc ses chances de réussir ses travaux et, conséquemment, la croyance qu'il a d'être perçu comme compétent par ses coéquipiers et ses professeurs (Barbeau, 1994b ; Larose et Roy, 1993a ; Terrill et Ducharme, 1994). Ce sentiment de compétence personnelle nous apparaît être un facteur qui a aussi influencé la performance des élèves. À cet effet, nous avons observé une amélioration significative de la croyance d'être perçu comme compétent et capable de réussir ses études pour les élèves expérimentaux lors de la première session d'intervention. Puis en deuxième session d'intervention, alors qu'ils croyaient mieux réussir leurs études, ils valorisaient davantage le fait d'être perçus comme compétents et capables de réussir leurs études. Il est plus que probable que la pédagogie de la coopération ait facilité l'émergence de ce sentiment de compétence, en favorisant la mise en place des conditions permettant son développement. D'une part, l'élève expérimental a bénéficié, de façon continue, de l'exemple donné par ses pairs et son professeur pour apprendre à résoudre efficacement les difficultés inhérentes aux tâches proposées. Ces apprentissages lui ont permis de vivre des expériences de réussite, en équipe d'abord, puis individuellement, en étant encouragé et reconnu comme capable de réussir (Bandura, 1982). D'autre part, ce sentiment de compétence, qui semble aussi, sinon plus, déterminant que la compétence réelle de l'élève, peut l'avoir incité à répondre à l'ensemble des exigences du professeur, lui donnant plus de chances de réussir. Le succès atteint renforce alors sa croyance d'être capable de réussir (Barbeau, 1993 ; Bissonnette, 1989 ; Larose et Roy, 1992). À cet effet, il faut souligner l'amélioration des indicateurs de réussite en deuxième session. De façon plus spécifique, nous remarquons aussi que les abandons et les échecs moindres en première session, quoique non significatifs, se sont transformés à la deuxième session en un taux d'échecs significativement moindre pour les élèves expérimentaux.

Il est évident que nos comportements ont pu exercer une influence non négligeable sur les différentes variables étudiées, notamment sur la perception de compétence des élèves, qui nous a motivés à élaborer ce projet. Au fur et à mesure

que les garçons ont modifié leurs comportements, nous avons pu les encourager d'autant plus, malgré notre intention de ne pas interférer dans ce processus. Cependant, les résultats n'en demeurent pas moins bénéfiques pour les élèves expérimentaux, plus spécifiquement les garçons, si, comme le croient plusieurs auteurs, le développement de leur sentiment de compétence, jumelé à un accroissement des comportements d'entraide, favorisent leur transition et leur intégration au collégial (Bandura, 1982 ; Barbeau, 1993 ; Bissonnette, 1989 ; Larose et Roy, 1992 et 1993a ; Pascarella & Terenzini, 1991).

La discussion précédente peut être complétée par ce que les élèves expérimentaux ont eux-mêmes révélé comme bénéfique de leur expérience de la pédagogie de la coopération, appuyant ainsi les hypothèses soumises. En effet, l'ensemble des changements soulignés par les garçons expérimentaux sont habituellement fortement corrélés à la réussite scolaire (Terrill et Ducharme, 1994 ; Vigneault et St-Louis, 1987). Ils ont librement exprimé une plus grande participation et implication dans les cours de psychologie, qu'ils expliquent par un accroissement de leur motivation. Cette motivation les incite même à être disposés à recommencer l'expérience. L'augmentation de cette motivation, soulignée par plus des deux tiers des garçons expérimentaux, n'est pas surprenante quand on sait qu'elle procède à la fois de plusieurs facteurs, dont la satisfaction dans les études, la perception de sa compétence, ses expériences de réussite ainsi que la présence de soutien et de modèles (Barbeau, 1993 ; Larose et Roy, 1992 ; Vallerand *et al.*, 1988), qui sont consécutifs à l'intervention. Cependant, les résultats obtenus peuvent aussi s'expliquer, en partie du moins, par quelque chose qui n'est pas saisi par le questionnaire et qui peut toucher la relation plus chaleureuse entre le professeur et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Il s'avère difficile de mesurer et de quantifier l'influence des diverses variables en jeu, d'autant plus que le cadre actuel de cette recherche est limité à un cadre pré-expérimental.

## 4.2.2 Les recommandations et suggestions

### 4.2.2.1 Recommandations pour la collaboration des sujets

Dans notre recherche, les sujets étaient libres de collaborer ou non à la recherche, relativement au fait de répondre aux questionnaires. Nous avons pu observer que, dans ces conditions, plusieurs élèves préfèrent s'abstenir de participer si bien que des données importantes ne sont pas obtenues, ce qui limite d'autant la précision de l'évaluation de l'intervention. Pour pallier à cette situation, il nous semble préférable d'être contraignant envers les élèves pour qu'ils participent à la recherche et ce, pour deux raisons. Premièrement, le temps pour répondre aux différents questionnaires est du temps pris sur les heures d'enseignement et il semble que plusieurs évitent de participer pour éliminer du temps de classe. D'autre part, nous croyons que les fonds de recherche mis à la disposition des chercheurs doivent pouvoir mener aux meilleurs résultats possible, conséquence qui nécessite selon nous la contribution des élèves.

### 4.2.2.2 Suggestions de recherches

En remarquant la simultanéité de l'apparition d'impacts positifs chez les garçons expérimentaux, généralement associés à la pédagogie de la coopération, et l'utilisation de cette méthode d'enseignement, nous croyons que le milieu scolaire a intérêt à investir davantage dans cette formule pédagogique. Elle semble en effet permettre divers changements qui sont avantageusement reliés à la réussite de l'ensemble des élèves, notamment des garçons et des élèves plus faibles.

Le caractère restreint de cette expérimentation n'ayant pas permis d'expliquer tous les impacts observés, nous croyons qu'il serait profitable de reprendre un devis similaire avec un plus grand nombre de groupes, de même que dans des disciplines différentes. Nous suggérons d'intervenir dès la première session, qui demeure un moment privilégié pour transformer des habitudes d'insuccès en comportements porteurs de réussite (Ducharme, 1990 ; Larose et Roy, 1992 ; Terrill, 1988), dans le milieu naturel de l'élève, soit en classe, afin de lui permettre d'inscrire le développement d'habiletés dans un contenu significatif (Larose et Roy, 1992, 1993a,

1993b et 1994 ; Poulin et Vigneault, 1986 ; Slavin, 1987 et 1990b). De telles interventions pourraient constituer un élément d'intervention efficace dans une stratégie concertée et globale pour améliorer le cheminement de l'élève, en aidant ce dernier à développer, dès la transition secondaire-collégial, des habiletés et une perception de sa compétence cognitive qui ne pourraient que lui être bénéfiques pour sa réussite scolaire. De plus, il apparaît facile d'adapter cette approche pour la grande majorité des cours. Les différentes activités peuvent être élaborées à partir de divers contenus, elles sont axées sur le matériel présenté en classe et reliées à l'atteinte des objectifs du cours plutôt que sur l'apprentissage d'habiletés indépendantes du contenu du cours. Des chercheurs pourraient ainsi vérifier si cette procédure favorise l'intégration et la transférabilité la plus grande possible des acquis à l'ensemble des autres cours des élèves.

## Références bibliographiques

- ABRAMS, H.G. et JERNIGAN, L.P. (1984). « Academic support services and success if high risk college students » in *American Educational Research Journal*, 21 : 261-274.
- ABRAMSON, L.Y. *et al.* (1978). « Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformulation » in *Journal Abnormal Psychology*, no 87, 49-74.
- ADAMS, D., CARLSON, H. et HAMM, M. (1990). *Cooperative Learning and Educational Media*. New Jersey : Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs.
- ANDERSON, E.C. (1987). *Forces Influencing Student Persistence and Achievement*, in NOEL *et al.* (1987), *Increasing Student retention*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco-London.
- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J., ET SNAPP, M. (1978). *The jigsaw classroom*. London : Sage.
- ASTIN, A.W. (1991). *Assesment for Excellence. The Philosophy and Practice of Assesment and Evaluation in Higher Education*. New-York : Macmillan Publishing Company.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1982). « Self-efficacy Mechanism in Human Agency » in *American Psychologist*, Vol. 36, No 2, 122-148.
- BANVILLE, C. (1979). *La prédiction du rendement scolaire*. Rouyn-Noranda : Collège de Rouyn-Noranda.
- BARBEAU, D. (1994b). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial*. Rapport de recherche, Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- BARBEAU, D. (1993). « La motivation scolaire » dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 7, N° 1, 20-27.
- BARBEAU, D. (1993). Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS). Document non publié.

BISSONNETTE, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I*. Montréal : Collège de Maisonneuve.

BLOUIN, Y. et al. (1987). *Éduquer à la réussite en mathématiques. Fondements théoriques et résultats d'une recherche*. Québec : Cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Y. (1986). *Réussir en sciences*. Québec : Cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*. Québec : Cégep François-Xavier-Garneau.

BOUCHARD, P. et al. (1994). *Modèles de sexe et parcours scolaires*. Communication présentée à la Commission de l'enseignement collégial.

BOUCHARD, P. et SAINT-AMANT, J-C. (1992). *Les conditions comparées de réussite scolaire chez les garçons et les filles*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, Université Laval.

BRAIS, Y. (1992). *Retard au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

CANGELOSI, J.S. (1990). *Cooperative in the classroom*. Washington D.C. : National Educational Association of the United States.

CHANDONNET, J-C. et BRÛLÉ, A. (1978). *Étude des caractéristiques académiques et psychométriques des étudiants du collège de Shawinigan*. Shawinigan : Collège de Shawinigan.

COHEN, E. (1994). *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Ouellet, F. Traducteur. Montréal : Éditions de la Chenelière.

CONSEIL DES COLLÈGES. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

DANIEL, M.-F. et SCHLEIFER, M. (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.

DANSEREAU, D.F. (1988). *Cooperative Learning Strategies*. In C.F. Weinstein, E.T. Goetz, and P.A. Alexander (Eds.). *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego : Academic Press, Inc.

D'APOLLONIA, S., DE SIMONE, C., DEDIC, H., ROSENFELD, S., et GLASHAN, A. (1993). *Cooperative Networking: A method of promoting understanding in the sciences*. Saint-Laurent : Vanier College.

D'APOLLONIA, S. et GLASHAN, A. (1992). *Cooperative Learning in a CEGEP Science Class*. Saint-Laurent : Vanier College.

DESAUTELS, P. (1978). *La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique ainsi que la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez les étudiants de niveau collégial*. Montréal : Collège de Rosemont.

DESCHAMPS, J.-C. (1993). « L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale » dans *L'échec à l'école : échec de l'école ?* sous la direction de B. PERREHUMBERT. Lausanne : Delâchaux et Niestlé.

DOYON, M. (1991). « L'apprentissage coopératif en classe : un mode d'apprentissage » dans *Science et comportement*, 21, 126-146.

DUCHARME, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants*. Montréal : Fédération des cégeps. CDC 705484

DURANLEAU, I. (1991). *Vers un modèle intégré en aide à l'apprentissage*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.

FRÉCHETTE, L. (1987). *Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic*. Montréal : cégep Ahuntsic.

FRIERSON, H.T., Jr. (1987). « Academic performance in predominantly black nursing classes : effects associated with intervention designed for standardized test preparation » in *Journal of Research and Development in Education*, 20(3), 37-40.

GAREAU, R. (1990). *Travailler pendant les études au cégep*. Montréal : Collège Ahuntsic.

GLICKMAN, C. (1992). « Feindre d'ignorer ce que nous savons » dans *Vie pédagogique*, N° 80, 4-8.

GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.

HUFF, R. et KLINE Jr, C.R. (1987). *The contemporary writing curriculum. Rehearsing, composing and valuing*. New York : Teachers College Press.

INOSTROZA, J.C. et FAHRI, A. (1979a). *Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du cégep de l'Outaouais*. Tome II. Hull : Collège de l'Outaouais.

JANOSZ, M. (1992). *Les prédicteurs de l'abandon scolaire à l'adolescence : une revue des écrits*. Montréal : Université de Montréal.

JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. (1984). *Cooperative small-group learning*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals (ERIC Document Reproduction Service No ED 251 937).

JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. (1982). *Having your cake and eating it too : Maximizing achievement and cognitive-social development and socialization through cooperative learning*. Document présenté à la Convention of the American Psychological Association. Washington D.C. (ERIC Document Reproduction Service No ED 227 408).

JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. (1974). *Learning together and alone : Cooperation, Competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. et SMITH, K.A. (1992). *Active learning : Cooperation in the college classroom*. Edina, MN : Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R.T., NELSON, D. et SKON, L. (1981). « Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement : a Meta-analysis » in *Psychological Bulletin*, 89., 47-62.

LACOUR-BROSSARD, L. et al. (1987). *Expérience d'encadrement pédagogique auprès d'un groupe d'étudiants de première session du programme Sciences humaines, sans mathématiques*. Longueuil : Cégep Edouard-Montpetit.

2343.4  
7 1994  
LAMONDE, J. (1984). *La réussite scolaire au collégial*. Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

LAROSE, S. et ROY, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche, Sainte-Foy : Collège de Sainte-Foy.

LAROSE, S. et ROY, R. (1993b). « Modélisation de l'intégration aux études collégiales » dans *Les actes du colloque 1993 de l'Association pour la recherche au collégial*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

LAROSE, S. et ROY, R. (1993a). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. et ROY, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy. LB 2367 Q4 L37 1992

LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

LE BLANC, M. JANOSZ, M, et LANGELIER-BIRON, L. (1993). *L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique*.

L'ÉCUYER, C. et RENOU, M. (1993). « Le phénomène de l'abandon des études au Collège de l'Outaouais : un profil de l'élève non-persévérant » dans *Parallèles et convergences*, Hull : Collège de l'Outaouais.

LEMYRE-DESAUTELS, D. et al. (1991). *L'orientation des finissants de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990*. Montréal : CECM.

LÉVESQUE, M. et PAGEAU, D. (1990). *La persévérance aux études : le choix des collégiennes et des collégiens dans les années 80*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

MADDEN, N. et SLAVIN, R.E. (1983). « Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students » in *Journal of Special Educational*, 17, 171-182.

MASSOT, A. (1979). *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*. Les cahiers d'A.S.O.P.E., vol. 5, Québec : Université Laval ; Montréal : Université de Montréal.

MAXWELL, M. (1981). *Improving Student Learning Skills*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 196-222.

MEYER, W.U. (1987). Perceived Ability and Achievement Related Behavior. In Halish & Kuhls (Ed.), *Motivation Intention and Volition*. Berlin : Springer-Verlag, 73-86.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1992). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MUCCHIELLI, A. (1983). *Les jeux de rôles*. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. « Que sais-je ? » no 2098).

MUCCHIELLI, R. (1980). *Le travail en équipe*. Paris : ESF.

NEWMAN, F.M. et THOMPSON, J. (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools : A summary of research*. Madison, Wisconsin : University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

NISBET, J., RUBLE, V.E. et SCHURR, K.T. (1982). « Predictors of Academic Success with High Risk College Students » in *Journal of College Student Personnel*, 23, 227-235.

ORNE, M.T. (1962). « On the social psychology of the psychological experiment : With particular reference to demand characteristics and their implications » in *American Psychologist*, 17, 776-783.

PASCARELLA, E.T. et TERENCEZINI, P.T. (1991). *How College Affects Students*. Oxford : Jossey-Bass Publishers.

PERROT, J. (1988). *L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire : une revue de littérature*. Montréal : UQAM.

POULIN, B. et VIGNEAULT, M. (1986). *L'aide entre cégépiens : aperçu théorique et pratique*. Laval : collège de Montmorency.

202  
PRIMEAU, J. et FALARDEAU, I. (1993). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales*. Rapport synthèse, Québec. Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial. CDC 7-19-93

ROSENTHAL, R. et ROSNOW, R.L. (1984). *Essentials of behavioral research*. New York : McGraw-Hill.

ROUNDS, J.C. (1984). *Attrition and Retention of Community College Students : Problems and Promising Practices*. Yuba College.

SCHUNK, D.H. (1989). « Self-efficacy and Cognitive Skill Learning » in Ames & Ames (1989), *Research on Motivation in Education : Goal and Cognition*, vol. 3. New York : Academic Press.

SCOTT, K.J. (1985). « Goal instability : implications for academic performance among students in learning skills courses » in *Journal of College Student Personnel*, 26, 129-133.

SHERMAN, L.W. (1986). « Cooperative versus competitive educational psychology classrooms : A comparative study » in *Teaching and Teacher Education*, 2, 283-295.

- SLAVIN, R.E. (1990b). *Cooperative learning : Theory, research, and practice*. New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- SLAVIN, R.E. (1989a). « Cooperative learning and student achievement » in R. E. Slavin (Ed.). *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- SLAVIN, R.E. (1987). *Using student team learning (Third Edition)*. Baltimore : The John Hopkins Team Learning Project.
- SLAVIN, R.E. (1985). « An introduction to cooperative learning research » in R.E. Slavin, S. Sharon, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb et R. Schmuck (dir.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. (5-15). New York : Plenum Press.
- SLAVIN, R.E. (1983b). « When does cooperative learning increase student achievement » in *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- STALLING, J. et STIPECK, D. (1986). « Research on early childhood and elementary school teaching programs » in M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching and Learning*. New York : MacMillan.
- STIPEK, D.J. (1984). « The development of achievement motivation » in Ames & Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1. New York : Academic Press, 145-174.
- TARD, C., BOITEAU, C., et CLOUTIER, R. (1991). *Les habitudes de vie et la réalité des jeunes des écoles secondaires de la Commission scolaire des Découvreurs*. Québec : Université Laval.
- TERENZINI, P.T. et PASCARELLA, E.T. (1980). « Toward the validation of Tinto's model of college student attrition : a review of recent studies » in *Research in Higher Education*, 12 (3) : 271-282.
- TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal : SRAM.
- TERRILL, R. (1986). *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial*. Extraits d'une conférence, Montréal, SRAM.
- TERRILL, R., DUCHARME, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM
- TINTO, V, (1987). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London : The University of Chicago Press.

TINTO, V. (1975). « Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research » in *Review of Educational Research*, Vol. 45, N° 1, 89-125.

TORKIA-LAGACÉ, M. (1981). *La pensée formelle chez les étudiants de collège I : objectif ou réalité*. Québec : Collège de Limoilou.

TRACEY, T.J. et SEDLACEK, W.E. (1985). « The relationship of noncognitive variables to academic success : a longitudinal comparison by race » in *Journal of College Student Personnel*, September, 405-410.

VALLERAND *et al.* (1988). *Construction et validation de l'échelle de motivation pour l'éducation (EMPE)*. Montréal : UQAM, Laboratoire de psychologie sociale.

VEILLETTE, S. *et al.* (1993). *Les disparités géographiques et sociales et l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière : Collège de Jonquière.

VIGNEAULT, M. (1987). *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*. Laval : Collège Montmorency.

VIGNEAULT, M. et SAINT-LOUIS, S. (1987). *Que s'est-il passé ?* Laval : Collège Montmorency.

WEINER, B. (1984). « Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework » in Ames & Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1. New York : Academic Press, 15-38.

WHITE, T.J. et SEDLACEK, W.E. (1986). « Noncognitive predictors : grade and retention of specially-admitted students » in *The Journal of College Admission*, 3 : 20-23.

**ANNEXE 1**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT  
RECHERCHE SUR LE RÉSEAU SOCIAL ET LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL  
AUTOMNE 1995

LA RECHERCHE

Deux professeurs du département de psychologie du collège de Bois-de-Boulogne participent à une recherche visant à tracer un portrait de l'élève nouvellement inscrit au collégial. Les objectifs poursuivis sont les suivants: identifier les changements du réseau social de l'élève au collège, comparativement à celui du secondaire, et mesurer les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de leur milieu d'étude collégial. Pour atteindre ces buts, les chercheurs doivent pouvoir comparer des variables similaires à l'entrée au collégial de même qu'après une ou deux sessions de vie collégiale.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de recherches déjà entreprises ou en cours aux États-Unis de même qu'ailleurs au Québec. Les résultats de ces recherches seront formulés sous formes de suggestions et soumises aux personnes ou organismes habilités à améliorer la vie pédagogique ou étudiante des élèves du milieu collégial.

LES IMPLICATIONS SI JE PARTICIPE À LA RECHERCHE:

1. Lors du premier et du dernier cours de la session d'automne, dans mon groupe de psychologie 102, je devrai compléter un questionnaire évaluant mes perceptions et préférences relatives à ma dernière année du secondaire et à ma première session au collège. Ces renseignements demeureront strictement confidentiels et ne seront analysés que dans une perspective de groupe. Les réponses données n'auront aucune implication sur mon cheminement scolaire ni sur mes résultats scolaires.
2. Je consens à ce que les deux chercheurs de ce projet consultent mon dossier académique à titre strictement confidentiel. Pour ce faire, ils modifieront mon numéro de dossier afin de ne pouvoir divulguer aucune information qui me soit personnellement identifiée.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à condition que les informations fournies soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

---

signature

---

date

**ANNEXE 2**

**LE QM1  
QUESTIONNAIRE ET RÉSULTATS**

## QUESTIONNAIRE MULTIDIMENSIONNEL POUR LE COLLÉGIAL

### IDENTIFICATION:

Nom: \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

No.d'admission: \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_

Genre :      Masculin:          Féminin:   

### PRÉSENTATION:

Ce questionnaire comporte deux parties principales, divisées en sections.

La première partie porte exclusivement sur votre dernière année au secondaire. Elle comporte des sections sur vos habitudes de travail en secondaire V, sur les comportements d'entraide que vous aviez en secondaire V, aux niveaux personnel et scolaire, et sur certaines caractéristiques de vos relations sociales durant cette dernière période.

La seconde partie est composée de deux sections et nous livre de l'information sur vos habitudes et perceptions du travail d'équipe ainsi que sur différentes dimensions qui occupent une place importante dans votre vie d'étudiant-e.

Il est important que vous répondiez avec soin aux questions qui suivent car c'est la précision de vos réponses qui déterminera la qualité de cette enquête.

### PROCÉDURES POUR RÉPONDRE:

Pour la première partie du questionnaire, vous inscrivez directement sur le questionnaire la lettre correspondant à votre choix pour chacune des questions.

La même procédure sera utilisée pour compléter la deuxième partie du questionnaire .

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Marie Crépeau et Alain Gagnon  
Professeurs-chercheurs,  
Collège de Bois-de-Boulogne.

## PARTIE I

Toutes les questions de cette première partie portent sur votre dernière année d'étude au secondaire. Vous devez donc vous référer à cette période pour répondre à l'ensemble des questions suivantes.

### SECTION I

#### Temps consacré à l'étude:

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Moins de 30 minutes	Entre 30 minutes et 1 heure	Entre 1 heure et 1 heure 30	Entre 1 heure 30 et 2 heures	Plus de 2 heures
A	B	C	D	E

#### En Secondaire V,

Combien de temps aviez-vous l'habitude de consacrer, en moyenne, par jour, à étudier et à faire vos travaux:

1. du lundi au vendredi ?  1
2. les samedis et les dimanches ?  2

#### Temps consacré au travail rémunéré et aux activités parascolaires:

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Pas du tout	Moins de 10 heures	Entre 10 heures et 20 heures	Entre 20 heures et 30 heures	Plus de 30 heures
A	B	C	D	E

#### En Secondaire V,

Combien d'heures en moyenne par semaine consacriez-vous:

3. à un travail rémunéré ?  3
4. à une ou des activités parascolaires organisées ?  4

## SECTION II: L'ENTRAIDE AU NIVEAU SCOLAIRE

Cette section porte sur l'entraide au niveau scolaire. Nous désirons savoir si vous avez travaillé avec d'autres étudiants-es en secondaire V, en classe et en dehors des heures de cours.

### Travaux d'équipe obligatoires

**En secondaire V, dans une semaine régulière de cours,**

5. Est-ce que vos professeurs exigeaient du travail d'équipe obligatoire en classe, durant les heures de cours ?  5  
A- Oui  
B- Non
6. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  6  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine
7. Est-ce que vos professeurs exigeaient du travail d'équipe obligatoire en dehors de la classe, pour vos cours ?  7  
A- Oui  
B- Non
8. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  8  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

### Travaux d'équipe au choix

**En secondaire V, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

9. De demander de l'aide à d'autres étudiants-es ?  9  
A- Oui  
B- Non
10. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  10  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

**En secondaire V, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

11. De choisir de travailler avec d'autres étudiants-es ?  11  
A- Oui  
B- Non
12. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  12  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine
13. D'aider d'autres étudiants-es ?  13 A-  
Oui  
B- Non
14. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  14  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

**En secondaire V, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

15. De demander de l'aide à d'autres étudiants-es?  15  
A- Oui  
B- Non
16. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  16  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine
17. De choisir de travailler avec d'autres étudiants-es ?  17  
A- Oui  
B- Non
18. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  18  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

**En secondaire V, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

19. D'aider d'autres étudiants-es ?

|\_\_| 19

- A- Oui
- B- Non

20. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?

|\_\_| 20

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

Les questions qui suivent (de 21 à 74) portent sur une facette de l'entraide en secondaire V: **la demande d'aide**. Nous désirons savoir à qui vous avez demandé **librement** de l'aide (amis-es, connaissances, professeurs, parents) pour vos tâches scolaires, pourquoi vous l'avez ou ne l'avez pas fait et quelles en ont été les conséquences pour vous.

**NOTE :**

•Par "**tâches scolaires**" nous entendons: l'étude (préparation aux examens, explication sur la matière, étude en groupe, etc) et/ou les travaux scolaires (travail de recherche: préparation, plan, techniques de recherche; atelier, exercice, devoir, présentation orale, etc).

•Par "**amis-es**" nous entendons: toute personne de qui vous vous sentez près et avec qui vous avez une relation stable.

•Par "**connaissances**" autres que des amis-es nous entendons: des étudiants-es avec qui vous avez des relations occasionnelles, mais qui ne sont pas des amis-es.

•Pour répondre aux questions suivantes, vous devez vous référer à ces définitions.

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des quatre groupes de personnes identifiées pour les questions 21 à 74.**

**En Secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

**À combien de personnes, parmi les quatre groupes de personnes suivants, demandiez-vous de l'aide pour vos tâches scolaires ?**

- A- aucune personne
- B- 1 personne
- C- 2 personnes
- D- 3 à 5 personnes
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PROFESSEURS

PARENTS

|\_\_| 21

|\_\_| 22

|\_\_| 23

|\_\_| 24

**En Secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

**À quelle fréquence demandiez-vous de l'aide pour vos tâches scolaires à chacun des quatre groupes de personnes suivants:**

A- 1 fois par semaine ou moins

B- 2 à 5 fois par semaine

C- 6 à 10 fois par semaine

D- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PROFESSEURS

PARENTS

|\_| 25

|\_| 26

|\_| 27

|\_| 28

En vous référant maintenant à l'échelle ci-dessous, donner une réponse pour chacun des quatre groupes de personnes identifiées.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours, lorsque je demandais de l'aide à ces personnes:**

	AMIS	CONNAISSANCES	PROFS	PARENTS
<u>J'étais à l'aise:</u>	_  29	_  30	_  31	_  32
<u>J'étais gêné-e:</u>	_  33	_  34	_  35	_  36
<u>J'avais peur de déranger:</u>	_  37	_  38	_  39	_  40
<u>J'avais peur d'être jugé-e incompetent-e:</u>	_  41	_  42	_  43	_  44
<u>Habituellement mes résultats scolaires s'amélioraient:</u>	_  45	_  46	_  47	_  48
<u>Habituellement mes relations avec ces personnes s'amélioraient:</u>	_  49	_  50	_  51	_  52

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours, lorsque je demandais de l'aide à ces personnes:**

AMIS      CONNAISSANCES      PROFS      PARENTS

Cela m'aidait à mieux me connaître:

53       54       55       56

Je me sentais diminué-e dans mon estime de moi:

57       58       59       60

Je savais que je pouvais obtenir de l'aide de:

61       62       63       64

En fait, je n'avais pas le temps de leur demander de l'aide:

65       66       67       68

À l'aide de la même échelle que ci-dessus, répondez aux questions générales qui suivent.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

69. Je demandais de l'aide car je tenais vraiment à bien réussir mes cours.  69

70. Je ne demandais pas d'aide car je pouvais me débrouiller tout-e seul-e.  70

71. Je ne demandais pas d'aide car je trouvais cela inutile.  71

72. Je demandais de l'aide car je croyais vraiment que cette aide contribuerait à ce que je réussisse bien mes cours.  72

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,

73. J'étais incapable d'identifier mes difficultés au niveau scolaire.  73

74. J'étais capable d'identifier les personnes qui pouvaient m'aider quand quelque chose n'allait pas dans mes tâches scolaires.  74

### LES DEMANDES D'AIDE PROVENANT DES AUTRES ÉTUDIANTS-ES:

Les questions qui suivent (de 75 à 100) portent sur une facette de l'entraide: **la réponse aux demandes d'aide qui vous sont adressées**. Nous désirons savoir, en secondaire V, à qui vous avez **apporté** ou non de l'aide (amis-es, connaissances), en réponse à leur(s) demande(s) pour leurs tâches scolaires, pourquoi vous l'avez ou ne l'avez pas fait et quelles en ont été les conséquences pour vous.

#### **NOTE:**

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des deux groupes de personnes identifiées:**

En Secondaire V, dans une semaine régulière de cours,

Combien de personnes, parmi les suivantes, avez-vous aidé dans leurs tâches scolaires ?

A- aucune

B- 1

C- 2

D- 3 à 5

E- 6 personnes et plus

AMIS-ES

CONNAISSANCES

75

76

À quelle fréquence aidiez-vous ces personnes pour leurs tâches scolaires:

A- Jamais

B- 1 fois par semaine ou moins

C- 2 à 5 fois par semaine

D- 6 à 10 fois par semaine

E- Plus de 10 fois par semaine

77

78

En vous référant à l'échelle ci-dessous, donnez une réponse aux questions suivantes pour chacun des deux groupes de personnes identifiées.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En Secondaire V, dans une semaine régulière de cours,**

	AMIS-ES	CONNAISSANCES
<u>J'étais à l'aise pour aider:</u>	__  79	__  80
<u>J'étais gêné-e d'aider:</u>	__  81	__  82
<u>J'avais peur de déranger en aidant:</u>	__  83	__  84
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, j'avais peur d'être jugé-e "tête enflée":</u>	__  85	__  86
<u>Je n'avais pas le temps d'aider:</u>	__  87	__  88
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, leurs résultats scolaires s'amélioraient:</u>	__  89	__  90
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, mes résultats scolaires s'amélioraient:</u>	__  91	__  92
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, mes relations avec elles s'amélioraient:</u>	__  93	__  94
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, cela me permettait de mieux me connaître:</u>	__  95	__  96
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, il m'arrivait d'avoir une meilleure estime de moi:</u>	__  97	__  98

À l'aide de la même échelle que ci-dessus, répondez aux questions générales qui suivent.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,

99. Je n'aidais pas les autres car ça me dérangeait. |\_\_| 99

100. J'aidais les autres étudiants-es car je croyais vraiment que cette aide contribuerait à ce que je réussisse mieux mes cours. |\_\_| 100

### SECTION III: L'ENTRAIDE AU NIVEAU PERSONNEL

Les questions qui suivent portent sur une facette de l'entraide: **la demande d'aide pour des questions personnelles**. Nous désirons savoir, en secondaire V, à qui vous avez demandé **librement** de l'aide (amis-es, connaissances, professeurs, parents) pour du soutien personnel, et à qui vous en avez offert.

#### **NOTES:**

Par "soutien personnel", nous entendons: toute forme de support affectif et de conseils sur des choix personnels.

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des groupes de personnes identifiées:**

**Dans une semaine régulière de cours, en secondaire V,**

Combien de personnes, parmi les suivantes, vous apportaient un soutien pour des questions d'ordre personnel ?

- A- aucune
- B- 1
- C- 2
- D- 3 à 5
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> 101	<input type="checkbox"/> 102	<input type="checkbox"/> 103	<input type="checkbox"/> 104

À quelle fréquence demandiez-vous du soutien pour des questions d'ordre personnel:

- A- Jamais
- B- 1 fois par semaine ou moins
- C- 2 à 5 fois par semaine
- D- 6 à 10 fois par semaine
- E- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> 105	<input type="checkbox"/> 106	<input type="checkbox"/> 107	<input type="checkbox"/> 108

À combien de personnes, parmi les suivantes, donniez-vous du soutien pour des questions d'ordre personnel ?

- A- aucune
- B- 1
- C- 2
- D- 3 à 5
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PARENTS
<input type="checkbox"/> 109	<input type="checkbox"/> 110	<input type="checkbox"/> 111

À quelle fréquence les personnes suivantes vous demandaient-elles du soutien pour des questions d'ordre personnel:

- A- Jamais
- B- 1 fois par semaine
- C- 2 à 5 fois par semaine
- D- 6 à 10 fois par semaine
- E- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PARENTS

|\_\_| 112

|\_\_| 113

|\_\_| 114

En vous référant maintenant à l'échelle ci-dessous, donnez une réponse pour les quatre groupes de personnes identifiées.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

Lorsque j'avais besoin de soutien personnel, je pouvais l'obtenir auprès de:

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PROFESSEURS

PARENTS

|\_\_| 115

|\_\_| 116

|\_\_| 117

|\_\_| 118

À l'aide de la même échelle que ci-dessus, répondez aux questions générales qui suivent.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En secondaire V, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

119. J'étais capable d'identifier mes difficultés au niveau personnel. |\_\_| 119

120. J'étais incapable d'identifier les personnes qui pouvaient m'aider quand quelque chose n'allait pas au niveau personnel. |\_\_| 120

#### SECTION IV: LES RELATIONS D'AMITIÉ

**En secondaire V,**

121. Au total, combien aviez-vous d'ami-e-s en secondaire V à votre école et à l'extérieur de votre école? |  | 121  
A- Aucun-e  
B- Entre 1 et 3  
C- Entre 4 et 6  
D- Entre 7 et 9  
E- Plus de 10
122. Combien de ces ami-e-s fréquentaient la même école que vous? |  | 122  
A- Aucun-e  
B- Entre 1 et 3  
C- Entre 4 et 6  
D- Entre 7 et 9  
E- Plus de 10
123. Mes amis-es étaient surtout des filles |  | 123  
A- Vrai  
B- Faux
124. Mes amis-es étaient surtout des garçons. |  | 124  
A- Vrai  
B- Faux

Nous vous demandons de nous préciser certains de vos comportements en secondaire V, en vous référant à l'échelle ci-dessous.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En secondaire V,**

125. Quand j'étais avec des filles, c'était surtout pour rire, jaser, m'amuser, faire des activités de loisirs ou du sport. |  | 125
126. Quand j'étais avec des filles, c'était surtout pour nous entraider au niveau personnel ou scolaire. |  | 126
127. Mes relations avec mes amies de filles nous permettaient autant de nous amuser que de nous entraider. |  | 127

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En secondaire V,**

128. Quand j'étais avec des garçons, c'était surtout pour rire, jaser, m'amuser, faire des activités de loisirs ou du sport.  128

129. Quand j'étais avec des garçons, c'était surtout pour nous entraider au niveau personnel ou scolaire.  129

130. Mes relations avec mes amis de gars nous permettaient autant de nous amuser que de nous entraider.  130

**FIN DE LA PREMIÈRE PARTIE**

## PARTIE II

### SECTION I: LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Cette section porte sur le travail en équipe en classe et en dehors de la classe. Nous désirons connaître vos préférences quant au travail d'équipe et les perceptions que vous avez de vos comportements comme membre d'un groupe de travail. Nous désirons aussi connaître les conséquences que vous percevez pour vous, du fait de travailler en équipe.

#### PRÉFÉRENCES POUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Répondez aux questions suivantes à partir de l'échelle ci-dessous en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

1. En secondaire V, de façon générale, je préférerais travailler en équipe, plutôt qu'individuellement.  1
2. En secondaire V, de façon générale, je n'aimais pas travailler en équipe.  2

#### Note:

**Peu importe votre choix de réponse aux questions 1 et 2, nous aimerions maintenant que vous répondiez attentivement à toutes les questions qui suivent (# 3 à 19) pour en savoir plus sur vos perceptions relativement au travail en équipe.**

#### En secondaire V, je préférerais travailler en équipe:

3. Lorsque le travail demandé était peu exigeant en terme d'effort.  3
4. Lorsque je pouvais rire et parler.  4
5. Car c'était plus intéressant pour apprendre la matière.  5
6. Peu importe le niveau d'exigence demandé pour le travail.  6
7. Lorsque le travail demandé ne valait pas de points.  7
8. Lorsque je pouvais choisir mes coéquipiers.  8
9. Car cela m'aidait à mieux comprendre la matière.  9

Autres raisons pour décrire vos préférences pour le travail d'équipe:

---

---

---

---

---

**En secondaire V, je n'aimais pas travailler en équipe:**

10. Car j'avais peur d'être jugé-e incompétent-e.  10
11. Lorsque les étudiants-es ne participaient pas à la réalisation de la tâche.  11
12. Lorsque le travail était trop exigeant.  12
13. Car les étudiants-es n'étaient pas suffisamment compétents-es.  13
14. Car je fonctionnais mal en équipe.  14
15. Car je ne me sentais pas à l'aise à travailler avec d'autres étudiants-es.  15
16. Lorsqu'on ne valorisait pas ma participation au travail d'équipe (on ne me demandait pas mon avis, ou on ne m'écoutait pas, par exemple).  16
17. Peu importe le niveau d'exigence demandé pour le travail.  17
18. Car ça ne m'apportait rien.  18
19. Lorsque le travail demandé valait des points.  19

Autres raisons pour ne pas apprécier le travail d'équipe:

---

---

---

---

---

## COMPORTEMENTS ET CONSÉQUENCES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE

Les questions qui suivent portent sur vos comportements lors d'un travail en équipe, et des conséquences pour vous d'une telle expérience, dans le cadre d'un travail en équipe obligatoire ou d'un travail en équipe que vous aviez librement choisi.

Nous entendons par "travail en équipe obligatoire": tous les travaux en classe ou en dehors des cours pour lesquels le professeur exigeait que vous travailliez en équipe, que ce travail ait été évalué ou non, et que vous ayez eu la possibilité de choisir ou non vos coéquipiers.

Nous entendons par "travail en équipe librement choisi": toutes les fois que vous avez décidé de travailler avec d'autres étudiants-es, en classe ou en dehors des cours, pour vous entraider ou réaliser un travail demandé par le professeur, mais pour lequel vous n'étiez pas obligé d'être en équipe.

### **NOTE:**

- Si vous n'avez **jamais** fait de travail en équipe obligatoire ni librement choisi, passez directement à la question #62, à la page 20.
- Il est important de répondre à toutes les questions pour chacun des deux formes de travail en équipe (obligatoire ou librement choisi)

Nous vous demandons de préciser votre comportement en secondaire V, au niveau du travail d'équipe, en vous référant à l'échelle ci-dessous pour l'ensemble des énoncés suivants.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En secondaire V, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,**

	TRAVAIL EN ÉQUIPE OBLIGATOIRE	TRAVAIL EN ÉQUIPE LIBREMENT CHOISI
<u>J'étais à l'aise de participer:</u>	__  20	__  21
<u>Chaque membre de l'équipe devait être responsable du fonctionnement de l'équipe:</u>	__  22	__  23
<u>Je présentais mes idées:</u>	__  24	__  25
<u>Je respectais les idées des autres étudiants-es:</u>	__  26	__  27

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En secondaire V, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,**

	TRAVAIL EN ÉQUIPE OBLIGATOIRE	TRAVAIL EN ÉQUIPE LIBREMENT CHOISI
<u>Je participais activement à la réussite du groupe:</u>	__  28	__  29
<u>J'étais peu attentif quand les autres parlaient:</u>	__  30	__  31
<u>J'avais le souci du travail bien fait:</u>	__  32	__  33
<u>Je crois que ma contribution était utile pour l'équipe:</u>	__  34	__  35
<u>Je crois avoir eu plus de facilité que les autres étudiants à bien fonctionner en équipe:</u>	__  36	__  37
<u>Je crois que les résultats d'équipe étaient supérieurs à mes résultats personnels:</u>	__  38	__  39
<u>J'ai l'impression d'avoir mieux compris la matière:</u>	__  40	__  41
<u>Cela m'a permis d'apprécier davantage la matière:</u>	__  42	__  43
<u>Cette façon de travailler m'a permis d'avoir de bonnes relations avec les autres membres de l'équipe:</u>	__  44	__  45
<u>Cette façon de travailler m'a permis d'avoir de bonnes relations avec les professeurs:</u>	__  46	__  47

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En secondaire V, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,**

**TRAVAIL EN ÉQUIPE  
OBLIGATOIRE**

**TRAVAIL EN ÉQUIPE  
LIBREMENT CHOISI**

Cette façon de travailler m'a permis de mieux me connaître:

48

49

Cette façon de travailler m'a permis de mieux utiliser mes qualités personnelles et scolaires:

50

51

Cette façon de travailler m'a permis de mieux m'apprécier:

52

53

Ma contribution au travail d'équipe était peu appréciée par les autres étudiants:

54

55

Ma contribution au travail d'équipe était très appréciée par les professeurs:

56

57

Je crois avoir eu les compétences nécessaires pour travailler efficacement en équipe:

58

59

De façon générale, je trouve que les travaux d'équipe n'étaient pas utiles.

60

61

## SECTION II: PERCEPTIONS GÉNÉRALES

Les questions de cette section portent sur différentes perceptions que vous avez pu avoir en secondaire V sur votre vie d'étudiant-e, sur votre école, et sur des perceptions se rapportant à votre avenir.

### MOI EN TANT QU'APPRENANT

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

#### **En Secondaire V,**

62. Je faisais très bien mes travaux. |\_| 62
63. J'oubliais ce que j'apprenais. |\_| 63
64. Je réussissais bien mes cours. |\_| 64
65. J'étais lent-e à compléter mes travaux, à faire mes devoirs ou à étudier. |\_| 65
66. J'aurais aimé avoir plus de facilité à comprendre ce que je lisais. |\_| 66
67. J'avais de la difficulté à comprendre les explications que les professeurs donnaient en classe. |\_| 67
68. J'étais attentif en classe. |\_| 68
69. Je participais activement en classe. |\_| 69
70. J'étudiais de façon soutenue. |\_| 70
71. Je réalisais les travaux demandés selon les exigences des professeurs. |\_| 71

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En Secondaire V,**

72. Je ne travaillais pas très fort.  72

73. Je croyais pouvoir réussir facilement mes études.  73

74. J'étais satisfait-e de mes résultats scolaires.  74

75. Je réussissais mieux que les autres étudiants-es.  75

76. J'avais plus de difficulté que les autres étudiants à réaliser les différentes tâches scolaires.  76

77. Je me suis senti-e bien apprécié-e par mes amis-es.  77

78. Je me suis senti-e bien apprécié-e par les connaissances que j'avais parmi les autres étudiants.  78

79. Je me sentais peu apprécié-e de mes professeurs.  79

80. En secondaire V, du moment que j'avais la note de passage dans mes cours, c'était correct pour moi.  80

**Je crois que les personnes suivantes m'ont perçu-e comme compétent-e et capable de bien réussir à l'école:**

AMIS-ES

81

CONNAISSANCES

82

PROFESSEURS

83

PARENTS

84

**Je trouvais important que les personnes suivantes me perçoivent comme compétent-e et capable de bien réussir à l'école:**

AMIS-ES

85

CONNAISSANCES

86

PROFESSEURS

87

PARENTS

88

## MON ÉCOLE

À partir de l'échelle ci-dessous, répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

### **En Secondaire V,**

89. Je percevais mon école comme un milieu stimulant pour apprendre.  89
90. J'aimais ce que je vivais à mon école.  90
91. Mon milieu scolaire me permettait de développer à plein mes qualités personnelles et scolaires.  91
92. L'ambiance à mon école était très chaleureuse.  92
93. J'appréciais beaucoup les professeurs qui m'enseignaient.  93
94. J'avais de bons contacts avec des personnes adultes autres que mes professeurs, à mon école.  94
95. Il y avait beaucoup de vie et d'activités en dehors des heures de cours à mon école.  95
96. J'aimais faire des activités pour être entouré-e de beaucoup de gens.  96
97. J'appréciais beaucoup les activités en dehors des cours (activités parascolaires).  97
98. Je réussissais mieux dans les activités parascolaires que mes cours.  98
99. Je demeurais à l'école avec des amis-es ou d'autres personnes après les heures de cours, pour parler, m'amuser, ou faire toute autre activité.  99
100. Je me sentais très à l'aise avec la plupart des gens de mon école.  100

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En Secondaire V,**

101. Je me sentais isolé-e et seul-e à mon école.  101
102. Je m'étais fait-e des amis-es très rapidement à mon école.  102
103. J'étais connu-e pour ma grande implication dans plusieurs activités.  103
104. J'ai suivi mon cours secondaire dans une bonne école.  104
105. À mon école, j'avais développé un sentiment d'appartenance envers le milieu et les gens qui le côtoyaient.  105

## MON AVENIR

À partir de l'échelle ci-dessous, répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

### **Je poursuivrai des études universitaires:**

106. Pour obtenir un baccalauréat.  106
107. Pour obtenir une maîtrise ou un doctorat.  107
108. Je poursuis des études collégiales d'abord et avant tout pour avoir un bon emploi.  108
109. Je ne connais pas encore mes objectifs professionnels.  109
110. Je poursuis des études collégiales pour ma satisfaction personnelle.  110
111. Je terminerai mes études après l'obtention de mon diplôme d'études collégiales.  111
112. Je crois que la réussite de mes études collégiales dépendra d'abord et avant tout de moi.  112
113. Je suis fermement décidé-e à obtenir mon diplôme d'études collégiales.  113
114. Je sais à peu près ce que je veux dans la vie, mais je ne sais pas comment y arriver.  114

FIN DE LA SECONDE PARTIE

**Merci de votre collaboration!**

**ANNEXE 3**

**LE QM2  
QUESTIONNAIRE ET RÉSULTATS**

## QUESTIONNAIRE MULTIDIMENSIONNEL POUR LE COLLÉGIAL

### IDENTIFICATION:

Nom: \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

No.d'admission: \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_

Genre :      Masculin:                  Féminin:   

Numéro de votre groupe de psychologie: \_\_\_\_\_

Session: Automne 1995

### PRÉSENTATION:

Ce questionnaire comporte deux parties principales, divisées en sections.

La première partie porte exclusivement sur votre première session au collège. Elle comporte des sections sur vos habitudes de travail en première session au collège, sur les comportements d'entraide que vous aviez en première session au collège, aux niveaux personnel et scolaire, et sur certaines caractéristiques de vos relations sociales durant cette période.

La seconde partie est composée de deux sections et nous livre de l'information sur vos habitudes et perceptions du travail d'équipe ainsi que sur différentes dimensions qui occupent une place importante dans votre vie d'étudiant-e.

Il est important que vous répondiez avec soin aux questions qui suivent car c'est la précision de vos réponses qui déterminera la qualité de cette enquête.

### PROCÉDURES POUR RÉPONDRE:

Pour l'ensemble des questions, vous inscrivez directement sur le questionnaire la lettre correspondant à votre choix pour chacune d'entre elles.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Marie Crépeau et Alain Gagnon  
Professeurs-chercheurs,  
Collège de Bois-de-Boulogne.

Toutes les questions de ce questionnaire portent sur votre première session au collège.

## PARTIE I

### SECTION I

#### Temps consacré à l'étude:

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

3 heures et moins	Entre 4 heures et 6 heures	Entre 7 heures et 9 heures	Entre 10 heures et 12 heures	13 heures et plus
A	B	C	D	E

En première session au collège,

1. Combien de temps aviez-vous l'habitude de consacrer, en moyenne, par semaine, à étudier pour l'ensemble de vos cours ?  1
2. Combien de temps aviez-vous l'habitude de consacrer, en moyenne, par semaine, à étudier pour votre cours de psychologie ?  2

#### Temps consacré au travail rémunéré et aux activités parascolaires:

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Pas du tout	Moins de 10 heures	Entre 10 heures et 20 heures	Entre 20 heures et 30 heures	Plus de 30 heures
A	B	C	D	E

En première session au collège,

#### Combien d'heures en moyenne par semaine consacriez-vous:

3. à un travail rémunéré ?  3
4. à une ou des activités parascolaires organisées ?  4

## SECTION II: L'ENTRAIDE AU NIVEAU SCOLAIRE

Cette section porte sur l'entraide au niveau scolaire. Nous désirons savoir si vous avez travaillé avec d'autres étudiants-es en première session au collège, en classe et en dehors des heures de cours.

### Travaux d'équipe obligatoires

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours,**

5. Est-ce que vos professeurs exigeaient du travail d'équipe obligatoire en classe, durant les heures de cours ? |\_\_| 5  
A- Oui  
B- Non
6. Si oui, à quelle fréquence deviez-vous travailler en équipe par semaine ? |\_\_| 6  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 ou 3 fois par semaine  
C- 4 ou 5 fois par semaine  
D- Plus de 6 fois par semaine
7. Est-ce que vos professeurs exigeaient du travail d'équipe obligatoire en dehors de la classe, pour vos cours ? |\_\_| 7  
A- Oui  
B- Non
8. Si oui, à quelle fréquence deviez-vous travailler en équipe par semaine ? |\_\_| 8  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 ou 3 fois par semaine  
C- 4 ou 5 fois par semaine  
D- Plus de 6 fois par semaine

### Travaux d'équipe au choix

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

9. De demander de l'aide à d'autres étudiants-es ? |\_\_| 9  
A- Oui  
B- Non
10. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ? |\_\_| 10  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

11. Étiez-vous plus porté à chercher de l'aide auprès des étudiants de votre cours de psychologie plutôt que des étudiants de vos autres cours?  11  
A-Oui  
B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 11, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

12. De choisir de travailler avec d'autres étudiants-es ?  12  
A- Oui  
B- Non
13. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  13  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

14. Étiez-vous plus porté à choisir de travailler avec d'autres étudiants-es dans votre cours de psychologie plutôt qu'avec des étudiants de vos autres cours?  14  
A-Oui  
B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 14, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

15. D'aider d'autres étudiants-es ?  15 A-  
Oui  
B- Non

16. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  16  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

17. Étiez-vous plus porté à aider les étudiants de votre cours de psychologie plutôt que ceux de vos autres cours ?  17  
A-Oui  
B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 17, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

18. De demander de l'aide à d'autres étudiants-es?  18  
A- Oui  
B- Non

19. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  19  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

20. Étiez-vous plus porté à chercher de l'aide auprès des étudiants de votre cours de psychologie, plutôt qu'auprès de ceux de vos autres cours?  20  
A-Oui  
B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 20, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

21. De choisir de travailler avec d'autres étudiants-es ? |\_\_| 21

- A- Oui
- B- Non

22. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ? |\_\_| 22

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

23. Étiez-vous plus porté à choisir de travailler avec des étudiants-es de votre cours de psychologie plutôt qu'avec des étudiants de vos autres cours? |\_\_| 23

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 23, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

24. D'aider d'autres étudiants-es ? |\_\_| 24

- A- Oui
- B- Non

25. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ? |\_\_| 25

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

26. Étiez-vous plus porté à aider des étudiants de votre cours de psychologie plutôt que des étudiants de vos autres cours ? |\_\_| 26

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 26, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

## LA DEMANDE D'AIDE

Les questions qui suivent (de 27 à 84) portent sur une facette de l'entraide en première session au collège: **la demande d'aide**. Nous désirons savoir à qui vous avez demandé **librement** de l'aide (amis-es, connaissances, professeurs, parents) pour vos tâches scolaires, pourquoi vous l'avez ou ne l'avez pas fait et quelles en ont été les conséquences pour vous.

### **NOTE :**

•Par "tâches scolaires" nous entendons: l'étude (préparation aux examens, explication sur la matière, étude en groupe, etc) et/ou les travaux scolaires (travail de recherche: préparation, plan, techniques de recherche; atelier, exercice, devoir, présentation orale, etc).

•Par "amis-es" nous entendons: toute personne de qui vous vous sentez près et avec qui vous avez une relation stable.

•Par "connaissances" autres que des amis-es nous entendons: des étudiants-es avec qui vous avez des relations occasionnelles, mais qui ne sont pas des amis-es.

Il est très important de donner une réponse pour chacun des quatre groupes de personnes identifiées quand la question y fait référence.

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

À combien de personnes, parmi les quatre groupes de personnes suivants, demandiez-vous de l'aide pour vos tâches scolaires ?

- A- aucune personne
- B- 1 personne
- C- 2 personnes
- D- 3 à 5 personnes
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PROFESSEURS

PARENTS

|\_\_| 27

|\_\_| 28

|\_\_| 29

|\_\_| 30

31. Il n'y avait pas de différence quant au nombre de personnes auquel je demandais de l'aide pour mes tâches scolaires, que ce soit pour mon cours de psychologie, ou pour tout autre cours.

|\_\_| 31

A-Vrai, il n'y en avait pas.

B-Faux, il y en avait.

Si vous avez répondu "Faux" à la question #31, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

**À quelle fréquence demandiez-vous de l'aide pour vos tâches scolaires à chacun des quatre groupes de personnes suivants:**

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 32	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 33	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 34	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 35

**36. Il n'y avait pas de différence quant à la fréquence à laquelle je demandais de l'aide pour mes tâches scolaires, que ce soit pour mon cours de psychologie, ou pour tout autre cours.**

36

- A-Vrai, il n'y en avait pas.
- B-Faux, il y en avait.

**Si vous avez répondu "Faux" à la question #36, veuillez spécifier pourquoi:**

---



---



---

En vous référant maintenant à l'échelle ci-dessous, répondez aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours, lorsque je demandais de l'aide à ces personnes:**

	AMIS	CONNAISSANCES	PROFS	PARENTS
<b><u>J'étais à l'aise:</u></b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 37	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 38	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 39	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 40
<b><u>J'étais gêné-e:</u></b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 41	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 42	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 43	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 44
<b><u>J'avais peur de déranger:</u></b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 45	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 46	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 47	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 48
<b><u>J'avais peur d'être jugé-e incompetent-e:</u></b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 49	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 50	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 51	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 52

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours, lorsque je demandais de l'aide à ces personnes:**

Habituellement mes résultats scolaires s'amélioraient:

53                       54                       55                       56

Habituellement mes relations avec ces personnes s'amélioraient:

57                       58                       59                       60

Cela m'aidait à mieux me connaître:

61                       62                       63                       64

Je me sentais diminué-e dans mon estime de moi:

65                       66                       67                       68

Je savais que je pouvais obtenir de l'aide de:

69                       70                       71                       72

En fait, je n'avais pas le temps de leur demander de l'aide:

73                       74                       75                       76

**77. Je ressentais les mêmes sentiments que ceux présentés aux questions précédentes (37 à 76), que ces demandes aient été faites pour mon cours de psychologie ou pour mes autres cours.**  77

Si vous êtes en désaccord à la question #77, veuillez spécifier pourquoi:

---



---



---

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

78. Je demandais de l'aide car je tenais vraiment à bien réussir mes cours. |\_\_| 78

79. Je ne demandais pas d'aide car je pouvais me débrouiller tout-e seul-e. |\_\_| 79

80. Je ne demandais pas d'aide car je trouvais cela inutile. |\_\_| 80

81. Je demandais de l'aide car je croyais vraiment que cette aide contribuerait à ce que je réussisse bien mes cours. |\_\_| 81

82. J'étais incapable d'identifier mes difficultés au niveau scolaire. |\_\_| 82

83. J'étais capable d'identifier les personnes qui pouvaient m'aider quand quelque chose n'allait pas dans mes tâches scolaires. |\_\_| 83

84. Les raisons pour lesquelles je demandais ou non de l'aide s'appliquent autant à mon cours de psychologie qu'à mes autres cours. |\_\_| 84

Si vous êtes en désaccord à la question #84, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

## LES DEMANDES D'AIDE PROVENANT DES AUTRES ÉTUDIANTS-ES:

Les questions qui suivent (de 85 à 115) portent sur une facette de l'entraide: **la réponse aux demandes d'aide qui vous sont adressées.** Nous désirons savoir, en première session au collège, à qui vous avez **apporté** ou non de l'aide (amis-es, connaissances), en réponse à leur(s) demande(s) pour leurs tâches scolaires, pourquoi vous l'avez ou ne l'avez pas fait et quelles en ont été les conséquences pour vous.

### **NOTE:**

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des deux groupes de personnes identifiées:**

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours,**

	AMIS-ES	CONNAISSANCES
<b><u>Combien de personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans votre cours de psychologie, avez-vous aidé dans leurs tâches scolaires ?</u></b>	__  85	__  86
A- aucune		
B- 1		
C- 2		
D- 3 à 5		
E- 6 personnes et plus		

<b><u>Combien de personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans vos autres cours, avez-vous aidé dans leurs tâches scolaires ?</u></b>	__  87	__  88
A- aucune		
B- 1		
C- 2		
D- 3 à 5		
E- 6 personnes et plus		

<b><u>À quelle fréquence aidiez-vous les personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans votre cours de psychologie, pour leurs tâches scolaires:</u></b>	__  89	__  90
A- Jamais		
B- 1 fois par semaine ou moins		
C- 2 à 5 fois par semaine		
D- 6 à 10 fois par semaine		
E- Plus de 10 fois par semaine		

<b><u>À quelle fréquence aidiez-vous les personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans vos autres cours, pour leurs tâches scolaires:</u></b>	__  91	__  92
A- Jamais		
B- 1 fois par semaine ou moins		
C- 2 à 5 fois par semaine		
D- 6 à 10 fois par semaine		
E- Plus de 10 fois par semaine		

En vous référant à l'échelle ci-dessous, donnez une réponse aux questions suivantes pour chacun des deux groupes de personnes identifiées.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège, dans une semaine régulière de cours,**

	AMIS-ES	CONNAISSANCES
<u>J'étais à l'aise pour aider:</u>	__  93	__  94
<u>J'étais gêné-e d'aider:</u>	__  95	__  96
<u>J'avais peur de déranger en aidant:</u>	__  97	__  98
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, j'avais peur d'être jugé-e "tête enflée":</u>	__  99	__  100
<u>Je n'avais pas le temps d'aider:</u>	__  101	__  102
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, leurs résultats scolaires s'amélioraient:</u>	__  103	__  104
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, mes résultats scolaires s'amélioraient:</u>	__  105	__  106
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, mes relations avec elles s'amélioraient:</u>	__  107	__  108
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, cela me permettait de mieux me connaître:</u>	__  109	__  110
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, il m'arrivait d'avoir une meilleure estime de moi:</u>	__  111	__  112

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

113. Je n'aidais pas les autres car ça me dérangeait. |\_\_| 113

À l'aide de la même échelle, veuillez répondre aux questions générales qui suivent.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

114. J'aidais les autres étudiants-es car je croyais vraiment que cette aide contribuerait à ce que je réussisse mieux mes cours.

114

115. Les raisons pour lesquelles j'aidais ou non ces personnes, et les bénéfices que cela m'apportait ne différaient en rien que ce soit des étudiants de mon cours de psychologie ou des étudiants de mes autres cours.

115

Si vous êtes en désaccord à la question #115, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

### SECTION III: L'ENTRAIDE AU NIVEAU PERSONNEL

Les questions qui suivent portent sur une facette de l'entraide: **la demande d'aide pour des questions personnelles**. Nous désirons savoir, en première session au collège, à qui vous avez demandé **librement** de l'aide (amis-es, connaissances, professeurs, parents) pour du soutien personnel, et à qui vous en avez offert.

#### **NOTES:**

Par "soutien personnel", nous entendons: toute forme de support affectif et de conseils sur des choix personnels.

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des groupes de personnes identifiées:**

**Dans une semaine régulière de cours, en première session au collège,**

**Combien de personnes, parmi les suivantes, vous apportaient un soutien pour des questions d'ordre personnel ?**

- A- aucune
- B- 1
- C- 2
- D- 3 à 5
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> 116	<input type="checkbox"/> 117	<input type="checkbox"/> 118	<input type="checkbox"/> 119

**À quelle fréquence demandiez-vous du soutien pour des questions d'ordre personnel:**

- A- Jamais
- B- 1 fois par semaine ou moins
- C- 2 à 5 fois par semaine
- D- 6 à 10 fois par semaine
- E- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> 120	<input type="checkbox"/> 121	<input type="checkbox"/> 122	<input type="checkbox"/> 123

**À combien de personnes, parmi les suivantes, donniez-vous du soutien pour des questions d'ordre personnel ?**

- A- aucune
- B- 1
- C- 2
- D- 3 à 5
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PARENTS
<input type="checkbox"/> 124	<input type="checkbox"/> 125	<input type="checkbox"/> 126

À quelle fréquence les personnes suivantes vous demandaient-elles du soutien pour des questions d'ordre personnel:

- A- Jamais
- B- 1 fois par semaine
- C- 2 à 5 fois par semaine
- D- 6 à 10 fois par semaine
- E- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PARENTS

|\_\_| 127

|\_\_| 128

|\_\_| 129

130. Étiez-vous porté à demander du soutien personnel de façon plus fréquente à des étudiants-es de votre cours de psychologie ? |\_\_| 130

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question #130, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

131. Étiez-vous porté à offrir de l'aide au niveau personnel de façon plus fréquente à des étudiants-es de votre cours de psychologie ? |\_\_| 131

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question #131, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

En vous référant maintenant à l'échelle ci-dessous, donnez une réponse pour les quatre groupes de personnes identifiées.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

Lorsque j'avais besoin de soutien personnel, je pouvais l'obtenir auprès de:

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PROFESSEURS

PARENTS

132

133

134

135

**En première session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

136. J'étais capable d'identifier mes difficultés au niveau personnel.  136

137. J'étais incapable d'identifier les personnes qui pouvaient m'aider quand quelque chose n'allait pas au niveau personnel.  137

SECTION IV: LES RELATIONS D'AMITIÉ

**En première session au collège,**

138. Au total, combien aviez-vous d'ami-e-s en première session au collège à votre école et à l'extérieur de votre école?  138
- A- Aucun-e
  - B- Entre 1 et 3
  - C- Entre 4 et 6
  - D- Entre 7 et 9
  - E- Plus de 10
139. Combien de ces ami-e-s fréquentaient le collège Bois-de-Boulogne ?  139
- A- Aucun-e
  - B- Entre 1 et 3
  - C- Entre 4 et 6
  - D- Entre 7 et 9
  - E- Plus de 10
140. Combien de ces ami-e-s étaient dans votre cours de psychologie ?  140
- A- Aucun-e
  - B- Entre 1 et 3
  - C- Entre 4 et 6
  - D- Entre 7 et 9
  - E- Plus de 10
141. Mes amis-es étaient surtout des filles  141
- A- Vrai
  - B- Faux
142. Mes amis-es étaient surtout des garçons.  142
- A- Vrai
  - B- Faux

Nous vous demandons de nous préciser certains de vos comportements en première session au collège, en vous référant à l'échelle ci-dessous.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège,**

143. Quand j'étais avec des filles, c'était surtout pour rire, jaser, m'amuser, faire des activités de loisirs ou du sport.  143
144. Quand j'étais avec des filles, c'était surtout pour nous entraider au niveau personnel ou scolaire.  144
145. Mes relations avec mes amies de filles nous permettaient autant de nous amuser que de nous entraider.  145
146. Quand j'étais avec des garçons, c'était surtout pour rire, jaser, m'amuser, faire des activités de loisirs ou du sport.  146
147. Quand j'étais avec des garçons, c'était surtout pour nous entraider au niveau personnel ou scolaire.  147
148. Mes relations avec mes amis de gars nous permettaient autant de nous amuser que de nous entraider.  148

**FIN DE LA PREMIÈRE PARTIE**

Toutes les questions de ce questionnaire portent sur votre première session au collège.

## PARTIE II

### SECTION I: LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Cette section porte sur le travail en équipe en classe et en dehors de la classe. Nous désirons connaître vos préférences quant au travail d'équipe et les perceptions que vous avez de vos comportements comme membre d'un groupe de travail. Nous désirons aussi connaître les conséquences que vous percevez pour vous, du fait de travailler en équipe.

#### PRÉFÉRENCES POUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Répondez aux questions suivantes à partir de l'échelle ci-dessous en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

1. En première session au collège, de façon générale, je préférerais travailler en équipe, plutôt qu'individuellement.  1
2. En première session au collège, de façon générale, je n'aimais pas travailler en équipe.  2

#### Note:

**Peu importe votre choix de réponse aux questions 1 et 2, nous aimerions maintenant que vous répondiez attentivement à toutes les questions qui suivent (# 3 à 19) pour en savoir plus sur vos perceptions relativement au travail en équipe.**

En première session au collège, je préférerais travailler en équipe:

3. Lorsque le travail demandé était peu exigeant en terme d'effort.  3
4. Lorsque je pouvais rire et parler.  4
5. Car c'était plus intéressant pour apprendre la matière.  5
6. Peu importe le niveau d'exigence demandé pour le travail.  6
7. Lorsque le travail demandé ne valait pas de points.  7
8. Lorsque je pouvais choisir mes coéquipiers.  8

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

9. Car cela m'aidait à mieux comprendre la matière.  9

Autres raisons pour décrire vos préférences pour le travail d'équipe:

---



---



---



---



---

**En première session au collège, je n'aimais pas travailler en équipe:**

10. Car j'avais peur d'être jugé-e incompetent-e.  10
11. Lorsque les étudiants-es ne participaient pas à la réalisation de la tâche.  11
12. Lorsque le travail était trop exigeant.  12
13. Car les étudiants-es n'étaient pas suffisamment compétents-es.  13
14. Car je fonctionnais mal en équipe.  14
15. Car je ne me sentais pas à l'aise à travailler avec d'autres étudiants-es.  15
16. Lorsqu'on ne valorisait pas ma participation au travail d'équipe (on ne me demandait pas mon avis, ou on ne m'écoutait pas, par exemple).  16
17. Peu importe le niveau d'exigence demandé pour le travail.  17
18. Car ça ne m'apportait rien.  18
19. Lorsque le travail demandé valait des points.  19

Autres raisons pour ne pas apprécier le travail d'équipe:

---



---



---



---



---

## COMPORTEMENTS ET CONSÉQUENCES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE

Les questions qui suivent portent sur vos comportements lors d'un travail en équipe, et des conséquences pour vous d'une telle expérience, dans le cadre d'un travail en équipe obligatoire ou d'un travail en équipe que vous aviez librement choisi.

Nous entendons par "travail en équipe obligatoire": tous les travaux en classe ou en dehors des cours pour lesquels le professeur exigeait que vous travailliez en équipe, que ce travail ait été évalué ou non, et que vous ayez eu la possibilité de choisir ou non vos coéquipiers.

Nous entendons par "travail en équipe librement choisi": toutes les fois que vous avez décidé de travailler avec d'autres étudiants-es, en classe ou en dehors des cours, pour vous entraider ou réaliser un travail demandé par le professeur, mais pour lequel vous n'étiez pas obligé d'être en équipe.

### **NOTE:**

- Si vous n'avez jamais fait de travail en équipe obligatoire ni librement choisi, passez directement à la question #63, à la page 24.
- Il est important de répondre à toutes les questions pour chacune des deux formes de travail en équipe (obligatoire ou librement choisi)

Nous vous demandons de préciser votre comportement en première session au collège, au niveau du travail d'équipe, en vous référant à l'échelle ci-dessous pour l'ensemble des énoncés suivants.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En première session au collège, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,**

	TRAVAIL EN ÉQUIPE OBLIGATOIRE	TRAVAIL EN ÉQUIPE LIBREMENT CHOISI
<u>J'étais à l'aise de participer:</u>	<input type="checkbox"/> 20	<input type="checkbox"/> 21
<u>Chaque membre de l'équipe devait être responsable du fonctionnement de l'équipe:</u>	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 23
<u>Je présentais mes idées:</u>	<input type="checkbox"/> 24	<input type="checkbox"/> 25
<u>Je respectais les idées des autres étudiants-es:</u>	<input type="checkbox"/> 26	<input type="checkbox"/> 27

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,**

	TRAVAIL EN ÉQUIPE OBLIGATOIRE	TRAVAIL EN ÉQUIPE LIBREMENT CHOISI
<u>Je participais activement à la réussite du groupe:</u>	<input type="checkbox"/>   28	<input type="checkbox"/>   29
<u>J'étais peu attentif quand les autres parlaient:</u>	<input type="checkbox"/>   30	<input type="checkbox"/>   31
<u>J'avais le souci du travail bien fait:</u>	<input type="checkbox"/>   32	<input type="checkbox"/>   33
<u>Je crois que ma contribution était utile pour l'équipe:</u>	<input type="checkbox"/>   34	<input type="checkbox"/>   35
<u>Je crois avoir eu plus de facilité que les autres étudiants à bien fonctionner en équipe:</u>	<input type="checkbox"/>   36	<input type="checkbox"/>   37
<u>Je crois que les résultats d'équipe étaient supérieurs à mes résultats personnels:</u>	<input type="checkbox"/>   38	<input type="checkbox"/>   39
<u>J'ai l'impression d'avoir mieux compris la matière:</u>	<input type="checkbox"/>   40	<input type="checkbox"/>   41
<u>Cela m'a permis d'apprécier davantage la matière:</u>	<input type="checkbox"/>   42	<input type="checkbox"/>   43
<u>Cette façon de travailler m'a permis d'avoir de bonnes relations avec les autres membres de l'équipe:</u>	<input type="checkbox"/>   44	<input type="checkbox"/>   45
<u>Cette façon de travailler m'a permis d'avoir de bonnes relations avec les professeurs:</u>	<input type="checkbox"/>   46	<input type="checkbox"/>   47

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

En première session au collège, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,

TRAVAIL EN ÉQUIPE  
OBLIGATOIRE

TRAVAIL EN ÉQUIPE  
LIBREMENT CHOISI

Cette façon de travailler m'a permis de mieux me connaître:

|\_\_| 48

|\_\_| 49

Cette façon de travailler m'a permis de mieux utiliser mes qualités personnelles et scolaires:

|\_\_| 50

|\_\_| 51

Cette façon de travailler m'a permis de mieux m'apprécier:

|\_\_| 52

|\_\_| 53

Ma contribution au travail d'équipe était peu appréciée par les autres étudiants:

|\_\_| 54

|\_\_| 55

Ma contribution au travail d'équipe était très appréciée par les professeurs:

|\_\_| 56

|\_\_| 57

Je crois avoir eu les compétences nécessaires pour travailler efficacement en équipe:

|\_\_| 58

|\_\_| 59

De façon générale, je trouve que les travaux d'équipe n'étaient pas utiles.

|\_\_| 60

|\_\_| 61

À l'aide de la même échelle que ci-dessus, répondez à la question suivante.

62. Mes comportements de travail en équipe ne différaient pas selon que je travaillais dans mon cours de psychologie ou dans mes autres cours.

|\_\_| 62

Si vous êtes en désaccord à la question #62, veuillez spécifier pourquoi:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## SECTION II: PERCEPTIONS GÉNÉRALES

Les questions de cette section portent sur différentes perceptions que vous avez pu avoir en première session au collège sur votre vie d'étudiant-e, sur la vie au collège, et sur des perceptions se rapportant à votre avenir.

### MOI EN TANT QU'APPRENANT

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En première session au collège,**

63. Je faisais très bien mes travaux. |  | 63
64. J'oubliais ce que j'apprenais. |  | 64
65. Je réussissais bien mes cours. |  | 65
66. J'étais lent-e à compléter mes travaux, à faire mes devoirs ou à étudier. |  | 66
67. J'aurais aimé avoir plus de facilité à comprendre ce que je lisais. |  | 67
68. J'avais de la difficulté à comprendre les explications que les professeurs donnaient en classe. |  | 68
69. J'étais attentif en classe. |  | 69
70. Je participais activement en classe. |  | 70
71. J'étudiais de façon soutenue. |  | 71
72. Je réalisais les travaux demandés selon les exigences des professeurs. |  | 72

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège,**

73. Je ne travaillais pas très fort.  73

74. Je croyais pouvoir réussir facilement mes études.  74

75. J'étais satisfait-e de mes résultats scolaires.  75

76. Je réussissais mieux que les autres étudiants-es.  76

77. J'avais plus de difficulté que les autres étudiants à réaliser les différentes tâches scolaires.  77

78. Je me suis senti-e bien apprécié-e par mes amis-es.  78

79. Je me suis senti-e bien apprécié-e par les connaissances que j'avais parmi les autres étudiants.  79

80. Je me sentais peu apprécié-e de mes professeurs.  80

81. En première session au collège, du moment que j'avais la note de passage dans mes cours, c'était correct pour moi.  81

Je crois que les personnes suivantes m'ont perçu-e comme compétent-e et capable de bien réussir à l'école:

AMIS-ES

82

CONNAISSANCES

83

PROFESSEURS

84

PARENTS

85

Je trouvais important que les personnes suivantes me perçoivent comme compétent-e et capable de bien réussir à l'école:

AMIS-ES

86

CONNAISSANCES

87

PROFESSEURS

88

PARENTS

89

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

En première session au collège,

90. J'étais plus motivé-e à réussir mon cours de psychologie que mes autres cours.  90

91. Je travaillais plus fort dans mon cours de psychologie que dans mes autres cours.  91

92. En psychologie, j'avais davantage de difficulté à réaliser les différentes tâches scolaires que les autres étudiants de mon cours.  92

Si vous avez écrit "en accord" à l'une des trois dernières question (#90, 91 ou 92), veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

---

---

---

---

## LE COLLÈGE

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège,**

93. J'ai perçu le milieu stimulant pour apprendre. |\_\_| 93
94. J'ai aimé ce que j'y ai vécu. |\_\_| 94
95. Ce milieu scolaire m'a permis de développer à plein mes qualités personnelles et scolaires. |\_\_| 95
96. L'ambiance était très chaleureuse. |\_\_| 96
97. J'ai beaucoup apprécié les professeurs qui m'ont enseigné. |\_\_| 97
98. J'ai eu de bons contacts avec des personnes adultes autres que mes professeurs. |\_\_| 98
99. Il y avait beaucoup de vie et d'activités en dehors des heures de cours. |\_\_| 99
100. J'ai aimé faire des activités pour être entouré-e de beaucoup de gens. |\_\_| 100
101. J'ai beaucoup apprécié les activités parascolaires en dehors des cours. |\_\_| 101
102. J'ai mieux réussi dans les activités parascolaires que mes cours. |\_\_| 102
103. Je demeurais au collège avec des amis-es ou d'autres personnes après les heures de cours, pour parler, m'amuser, ou faire toute autre activité. |\_\_| 103
104. Je me suis senti(e) très à l'aise avec la plupart des gens. |\_\_| 104
105. Je me suis senti(e) isolé-e et seul-e. |\_\_| 105

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En première session au collège,**

106. Je me suis fait-e des amis-es très rapidement. |\_\_| 106

107. Je me suis fait connaître pour ma grande implication dans plusieurs activités |\_\_| 107

108. Je considère que j'étais dans un bon établissement d'enseignement. |\_\_| 108

109. J'ai développé un sentiment d'appartenance envers le milieu et les gens qui le côtoient. |\_\_| 109

## MON AVENIR

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

### **Je poursuivrai des études universitaires:**

110. Pour obtenir un baccalauréat.  110
111. Pour obtenir une maîtrise ou un doctorat.  111
112. Je poursuis des études collégiales d'abord et avant tout pour avoir un bon emploi.  112
113. Je ne connais pas encore mes objectifs professionnels.  113
114. Je poursuis des études collégiales pour ma satisfaction personnelle.  114
115. Je terminerai mes études après l'obtention de mon diplôme d'études collégiales.  115
116. Je crois que la réussite de mes études collégiales dépendra d'abord et avant tout de moi.  116
117. Je suis fermement décidé-e à obtenir mon diplôme d'études collégiales.  117
118. Je sais à peu près ce que je veux dans la vie, mais je ne sais pas comment y arriver.  118

FIN DE LA SECONDE PARTIE

**Merci de votre collaboration!**

**TABEAU 1**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1 ET AU QM2**

Note : tous les résultats indiqués dans ce tableau représentent une variation significative en faveur des élèves des groupes expérimentaux comparativement aux élèves des groupes de contrôle. Lorsqu'il n'y a aucune différence significative dans les réponses des deux groupes d'élèves, l'espace est laissé en blanc.

**GESTION DES RESSOURCES ÉDUCATIVES**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Demande et offre d'aide au plan scolaire		<p>Les élèves expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide à un plus grand nombre de leurs amis.</p> <p>Les garçons expérimentaux demandent plus fréquemment de l'aide (aux amis et aux connaissances), et à un plus grand nombre d'amis.</p> <p>Les garçons expérimentaux aident plus fréquemment leurs connaissances et un plus grand nombre de leurs amis dans leur cours de psychologie.</p> <p>Les garçons expérimentaux aident plus fréquemment <i>un plus grand nombre</i> de leurs amis et connaissances présents dans leurs autres cours.</p>
	Demande et offre d'aide au plan personnel	Les élèves expérimentaux croient être plus aptes à identifier leurs difficultés personnelles.	

**TABEAU 2**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1 ET AU QM2**

**ATTITUDES À L'ÉGARD DU TRAVAIL EN ÉQUIPE ET IMPACTS POSITIFS PERÇUS**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)
	Attitudes à l'égard du travail d'équipe	<p>Les élèves expérimentaux ont moins souvent choisi de travailler avec d'autres élèves en dehors des heures de cours, et sont moins familiers avec le travail d'équipe.</p> <p>Ils aiment moins travailler en équipe lorsque le travail est trop exigeant, et quand il a une valeur sommative.</p>	<p>Les élèves expérimentaux préfèrent davantage travailler en équipe, préférence qui est beaucoup plus évidente dans le cas des garçons expérimentaux.</p>
	Impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide	<p>Les élèves expérimentaux partagent moins la croyance que l'aide apportée aux autres favorisera leur propre réussite.</p> <p>Les élèves expérimentaux ne croient pas à d'éventuels impacts positifs du travail en équipe, non plus qu'ils ne croient que ce soit plus intéressant pour apprendre la matière, ni que ce genre de travail les aiderait à mieux comprendre la matière.</p>	<p><i>Les élèves expérimentaux semblent croire davantage que l'aide apportée aux autres a un impact plus positif pour eux.</i></p> <p>Les élèves expérimentaux profitent davantage de l'entraide parce qu'ils jugent que c'est plus intéressant pour apprendre la matière.</p>

**TABLEAU 3**

**RÉPONSES DES ÉLÈVES EXPÉRIMENTAUX COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES ÉLÈVES DE CONTRÔLE AU QM1 ET AU QM2**

**AUTRES PERCEPTIONS ET COMPORTEMENTS AU PLAN SCOLAIRE**

Dimensions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)
Autres perceptions et comportements à l'égard des études	Perceptions de ma compétence scolaire		<p><i>Les élèves expérimentaux croient davantage que leur entourage les perçoit comme compétents et capables de réussir, plus spécifiquement leurs connaissances.</i></p> <p>Les élèves expérimentaux faibles croient davantage que leurs professeurs et leurs connaissances les perçoivent comme compétents et capables de réussir.</p>
	Perception de ma responsabilité personnelle		
	Comportements d'investissement dans les études : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre d'heures d'étude par semaine</li> <li>• Participation en classe</li> </ul>		

## **ANNEXE 4**

### **LE QM3**

## QUESTIONNAIRE MULTIDIMENSIONNEL POUR LE COLLÉGIAL

### IDENTIFICATION:

Nom: \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

No.d'admission: \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_

Genre :      Masculin:          Féminin:   

Numéro de votre groupe de psychologie: \_\_\_\_\_

Session: Hiver 1996

### PRÉSENTATION:

Ce questionnaire comporte deux parties principales, divisées en sections.

La première partie porte exclusivement sur votre deuxième session au collège. Elle comporte des sections sur vos habitudes de travail en deuxième session au collège, sur les comportements d'entraide que vous aviez en deuxième session au collège, aux niveaux personnel et scolaire, et sur certaines caractéristiques de vos relations sociales durant cette période.

La seconde partie est composée de deux sections et nous livre de l'information sur vos habitudes et perceptions du travail d'équipe ainsi que sur différentes dimensions qui occupent une place importante dans votre vie d'étudiant-e.

Il est important que vous répondiez avec soin aux questions qui suivent car c'est la précision de vos réponses qui déterminera la qualité de cette enquête.

### PROCÉDURES POUR RÉPONDRE:

Pour l'ensemble des questions, vous inscrivez directement sur le questionnaire la lettre correspondant à votre choix pour chacune d'entre elles.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Marie Crépeau et Alain Gagnon  
Professeurs-chercheurs,  
Collège de Bois-de-Boulogne.

Toutes les questions de ce questionnaire portent sur votre deuxième session au collège.

## PARTIE I

### SECTION I

#### Temps consacré à l'étude:

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

3 heures et moins	Entre 4 heures et 6 heures	Entre 7 heures et 9 heures	Entre 10 heures et 12 heures	13 heures et plus
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

En deuxième session au collège,

1. Combien de temps aviez-vous l'habitude de consacrer, en moyenne, par semaine, à étudier pour l'ensemble de vos cours ?  | 1
2. Combien de temps aviez-vous l'habitude de consacrer, en moyenne, par semaine, à étudier pour votre cours de psychologie ?  | 2

#### Temps consacré au travail rémunéré et aux activités parascolaires:

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Pas du tout	Moins de 10 heures	Entre 10 heures et 20 heures	Entre 20 heures et 30 heures	Plus de 30 heures
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

En deuxième session au collège,

Combien d'heures en moyenne par semaine consacriez-vous:

3. à un travail rémunéré ?  | 3
4. à une ou des activités parascolaires organisées ?  | 4

## SECTION II: L'ENTRAIDE AU NIVEAU SCOLAIRE

Cette section porte sur l'entraide au niveau scolaire. Nous désirons savoir si vous avez travaillé avec d'autres étudiants-es en deuxième session au collège, en classe et en dehors des heures de cours.

### Travaux d'équipe obligatoires

En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours,

5. Est-ce que vos professeurs exigeaient du travail d'équipe obligatoire en classe, durant les heures de cours ? |\_\_| 5  
A- Oui  
B- Non
6. Si oui, à quelle fréquence deviez-vous travailler en équipe par semaine ? |\_\_| 6  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 ou 3 fois par semaine  
C- 4 ou 5 fois par semaine  
D- Plus de 6 fois par semaine
7. Est-ce que vos professeurs exigeaient du travail d'équipe obligatoire en dehors de la classe, pour vos cours ? |\_\_| 7  
A- Oui  
B- Non
8. Si oui, à quelle fréquence deviez-vous travailler en équipe par semaine ? |\_\_| 8  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 ou 3 fois par semaine  
C- 4 ou 5 fois par semaine  
D- Plus de 6 fois par semaine

### Travaux d'équipe au choix

En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:

9. De demander de l'aide à d'autres étudiants-es ? |\_\_| 9  
A- Oui  
B- Non
10. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ? |\_\_| 10  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:

11. Étiez-vous plus porté à chercher de l'aide auprès des étudiants de votre cours de psychologie plutôt que des étudiants de vos autres cours?  11  
A-Oui  
B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 11, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:

12. De choisir de travailler avec d'autres étudiants-es ?  12  
A- Oui  
B- Non
13. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  13  
A- 1 fois par semaine ou moins  
B- 2 à 5 fois par semaine  
C- 6 à 10 fois par semaine  
D- Plus de 10 fois par semaine

14. Étiez-vous plus porté à choisir de travailler avec d'autres étudiants-es dans votre cours de psychologie plutôt qu'avec des étudiants de vos autres cours?  14  
A-Oui  
B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 14, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en classe, lors des cours:**

15. D'aider d'autres étudiants-es ? |\_\_| 15

- A- Oui
- B- Non

16. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ? |\_\_| 16

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

17. Étiez-vous plus porté à aider les étudiants de votre cours de psychologie plutôt que ceux de vos autres cours ? |\_\_| 17

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 17, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

18. De demander de l'aide à d'autres étudiants-es? |\_\_| 18

- A- Oui
- B- Non

19. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ? |\_\_| 19

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

20. Étiez-vous plus porté à chercher de l'aide auprès des étudiants de votre cours de psychologie, plutôt qu'auprès de ceux de vos autres cours? |\_\_| 20

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 20, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

21. De choisir de travailler avec d'autres étudiants-es ?  21

- A- Oui
- B- Non

22. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  22

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

23. Étiez-vous plus porté à choisir de travailler avec des étudiants-es de votre cours de psychologie plutôt qu'avec des étudiants de vos autres cours?  23

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 23, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours, est-ce qu'il vous est arrivé en dehors de la classe, en dehors des heures de cours:**

24. D'aider d'autres étudiants-es ?  24

- A- Oui
- B- Non

25. Si oui, à quelle fréquence (combien de fois en moyenne par semaine) ?  25

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

26. Étiez-vous plus porté à aider des étudiants de votre cours de psychologie plutôt que des étudiants de vos autres cours ?  26

- A-Oui
- B-Non

Si vous avez répondu "Oui" à la question # 26, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

## LA DEMANDE D'AIDE

Les questions qui suivent (de 27 à 84) portent sur une facette de l'entraide en deuxième session au collège: **la demande d'aide**. Nous désirons savoir à qui vous avez demandé **librement** de l'aide (amis-es, connaissances, professeurs, parents) pour vos tâches scolaires, pourquoi vous l'avez ou ne l'avez pas fait et quelles en ont été les conséquences pour vous.

### **NOTE :**

- Par "tâches scolaires" nous entendons: l'étude (préparation aux examens, explication sur la matière, étude en groupe, etc) et/ou les travaux scolaires (travail de recherche: préparation, plan, techniques de recherche; atelier, exercice, devoir, présentation orale, etc).
- Par "amis-es" nous entendons: toute personne de qui vous vous sentez près et avec qui vous avez une relation stable.
- Par "connaissances" autres que des amis-es nous entendons: des étudiants-es avec qui vous avez des relations occasionnelles, mais qui ne sont pas des amis-es.

Il est très important de donner une réponse pour chacun des quatre groupes de personnes identifiées quand la question y fait référence.

**En deuxième session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

À combien de personnes, parmi les quatre groupes de personnes suivants, demandiez-vous de l'aide pour vos tâches scolaires ?

- A- aucune personne
- B- 1 personne
- C- 2 personnes
- D- 3 à 5 personnes
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES

CONNAISSANCES

PROFESSEURS

PARENTS

|\_\_| 27

|\_\_| 28

|\_\_| 29

|\_\_| 30

31. Il n'y avait pas de différence quant au nombre de personnes auquel je demandais de l'aide pour mes tâches scolaires, que ce soit pour mon cours de psychologie, ou pour tout autre cours.

|\_\_| 31

- A-Vrai, il n'y en avait pas.
- B-Faux, il y en avait.

Si vous avez répondu "Faux" à la question #31, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

**En deuxième session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

**À quelle fréquence demandiez-vous de l'aide pour vos tâches scolaires à chacun des quatre groupes de personnes suivants:**

- A- 1 fois par semaine ou moins
- B- 2 à 5 fois par semaine
- C- 6 à 10 fois par semaine
- D- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
__  32	__  33	__  34	__  35

**36. Il n'y avait pas de différence quant à la fréquence à laquelle je demandais de l'aide pour mes tâches scolaires, que ce soit pour mon cours de psychologie, ou pour tout autre cours.**

|\_\_| 36

- A-Vrai, il n'y en avait pas.
- B-Faux, il y en avait.

**Si vous avez répondu "Faux" à la question #36, veuillez spécifier pourquoi:**

---



---



---

En vous référant maintenant à l'échelle ci-dessous, répondez aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours, lorsque je demandais de l'aide à ces personnes:**

	AMIS	CONNAISSANCES	PROFS	PARENTS
<u>J'étais à l'aise:</u>	__  37	__  38	__  39	__  40
<u>J'étais gêné-e:</u>	__  41	__  42	__  43	__  44
<u>J'avais peur de déranger:</u>	__  45	__  46	__  47	__  48
<u>J'avais peur d'être jugé-e incompetent-e:</u>	__  49	__  50	__  51	__  52

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours, lorsque je demandais de l'aide à ces personnes:**

Habituellement mes résultats scolaires s'amélioraient:

53                       54                       55                       56

Habituellement mes relations avec ces personnes s'amélioraient:

57                       58                       59                       60

Cela m'aidait à mieux me connaître:

61                       62                       63                       64

Je me sentais diminué-e dans mon estime de moi:

65                       66                       67                       68

Je savais que je pouvais obtenir de l'aide de:

69                       70                       71                       72

En fait, je n'avais pas le temps de leur demander de l'aide:

73                       74                       75                       76

**77. Je ressentais les mêmes sentiments que ceux présentés aux questions précédentes (37 à 76), que ces demandes aient été faites pour mon cours de psychologie ou pour mes autres cours.**  77

Si vous êtes en désaccord à la question #77, veuillez spécifier pourquoi:

---



---



---

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

78. Je demandais de l'aide car je tenais vraiment à bien réussir mes cours. |\_\_| 78

79. Je ne demandais pas d'aide car je pouvais me débrouiller tout-e seul-e. |\_\_| 79

80. Je ne demandais pas d'aide car je trouvais cela inutile. |\_\_| 80

81. Je demandais de l'aide car je croyais vraiment que cette aide contribuerait à ce que je réussisse bien mes cours. |\_\_| 81

82. J'étais incapable d'identifier mes difficultés au niveau scolaire. |\_\_| 82

83. J'étais capable d'identifier les personnes qui pouvaient m'aider quand quelque chose n'allait pas dans mes tâches scolaires. |\_\_| 83

84. Les raisons pour lesquelles je demandais ou non de l'aide s'appliquent autant à mon cours de psychologie qu'à mes autres cours. |\_\_| 84

Si vous êtes en désaccord à la question #84, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

## LES DEMANDES D'AIDE PROVENANT DES AUTRES ÉTUDIANTS-ES:

Les questions qui suivent (de 85 à 115) portent sur une facette de l'entraide: **la réponse aux demandes d'aide qui vous sont adressées.** Nous désirons savoir, en deuxième session au collège, à qui vous avez **apporté** ou non de l'aide (amis-es, connaissances), en réponse à leur(s) demande(s) pour leurs tâches scolaires, pourquoi vous l'avez ou ne l'avez pas fait et quelles en ont été les conséquences pour vous.

### **NOTE:**

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des deux groupes de personnes identifiées:**

**En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours,**

AMIS-ES      CONNAISSANCES

**Combien de personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans votre cours de psychologie, avez-vous aidé dans leurs tâches scolaires ?**

|\_\_| 85

|\_\_| 86

A- aucune

B- 1

C- 2

D- 3 à 5

E- 6 personnes et plus

**Combien de personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans vos autres cours, avez-vous aidé dans leurs tâches scolaires ?**

|\_\_| 87

|\_\_| 88

A- aucune

B- 1

C- 2

D- 3 à 5

E- 6 personnes et plus

**À quelle fréquence aidiez-vous les personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans votre cours de psychologie, pour leurs tâches scolaires:**

|\_\_| 89

|\_\_| 90

A- Jamais

B- 1 fois par semaine ou moins

C- 2 à 5 fois par semaine

D- 6 à 10 fois par semaine

E- Plus de 10 fois par semaine

**À quelle fréquence aidiez-vous les personnes, parmi les suivantes, qui étaient dans vos autres cours, pour leurs tâches scolaires:**

|\_\_| 91

|\_\_| 92

A- Jamais

B- 1 fois par semaine ou moins

C- 2 à 5 fois par semaine

D- 6 à 10 fois par semaine

E- Plus de 10 fois par semaine

En vous référant à l'échelle ci-dessous, donnez une réponse aux questions suivantes pour chacun des deux groupes de personnes identifiées.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

En deuxième session au collège, dans une semaine régulière de cours,

	AMIS-ES	CONNAISSANCES
<u>J'étais à l'aise pour aider:</u>	<input type="checkbox"/> 93	<input type="checkbox"/> 94
<u>J'étais gêné-e d'aider:</u>	<input type="checkbox"/> 95	<input type="checkbox"/> 96
<u>J'avais peur de déranger en aidant:</u>	<input type="checkbox"/> 97	<input type="checkbox"/> 98
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, j'avais peur d'être jugé-e "tête enflée":</u>	<input type="checkbox"/> 99	<input type="checkbox"/> 100
<u>Je n'avais pas le temps d'aider:</u>	<input type="checkbox"/> 101	<input type="checkbox"/> 102
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, leurs résultats scolaires s'amélioraient:</u>	<input type="checkbox"/> 103	<input type="checkbox"/> 104
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, mes résultats scolaires s'amélioraient:</u>	<input type="checkbox"/> 105	<input type="checkbox"/> 106
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, mes relations avec elles s'amélioraient:</u>	<input type="checkbox"/> 107	<input type="checkbox"/> 108
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, cela me permettait de mieux me connaître:</u>	<input type="checkbox"/> 109	<input type="checkbox"/> 110
<u>Lorsque j'aidais ces personnes, il m'arrivait d'avoir une meilleure estime de moi:</u>	<input type="checkbox"/> 111	<input type="checkbox"/> 112

À l'aide de la même échelle, veuillez répondre aux questions générales qui suivent.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En deuxième session au collège, de façon générale, dans une semaine régulière de cours,**

113. Je n'aidais pas les autres car ça me dérangeait.  113

114. J'aidais les autres étudiants-es car je croyais vraiment que cette aide contribuerait à ce que je réussisse mieux mes cours.  114

115. Les raisons pour lesquelles j'aidais ou non ces personnes, et les bénéfices que cela m'apportait ne différaient en rien que ce soit des étudiants de mon cours de psychologie ou des étudiants de mes autres cours.  115

Si vous êtes en désaccord à la question #115, veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

### SECTION III: L'ENTRAIDE AU NIVEAU PERSONNEL

Les questions qui suivent portent sur une facette de l'entraide: **la demande d'aide pour des questions personnelles**. Nous désirons savoir, en deuxième session au collège, à qui vous avez demandé librement de l'aide (amis-es, connaissances, professeurs, parents) pour du soutien personnel, et à qui vous en avez offert.

#### **NOTES:**

Par "soutien personnel", nous entendons: toute forme de support affectif et de conseils sur des choix personnels.

**Il est très important de donner une réponse pour chacun des groupes de personnes identifiées:**

**Dans une semaine régulière de cours, en deuxième session au collège,**

**Combien de personnes, parmi les suivantes, vous apportaient un soutien pour des questions d'ordre personnel ?**

- A- aucune
- B- 1
- C- 2
- D- 3 à 5
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> 116	<input type="checkbox"/> 117	<input type="checkbox"/> 118	<input type="checkbox"/> 119

**À quelle fréquence demandiez-vous du soutien pour des questions d'ordre personnel:**

- A- Jamais
- B- 1 fois par semaine ou moins
- C- 2 à 5 fois par semaine
- D- 6 à 10 fois par semaine
- E- Plus de 10 fois par semaine

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PROFESSEURS	PARENTS
<input type="checkbox"/> 120	<input type="checkbox"/> 121	<input type="checkbox"/> 122	<input type="checkbox"/> 123

**À combien de personnes, parmi les suivantes, donniez-vous du soutien pour des questions d'ordre personnel ?**

- A- aucune
- B- 1
- C- 2
- D- 3 à 5
- E- 6 personnes et plus

AMIS-ES	CONNAISSANCES	PARENTS
<input type="checkbox"/> 124	<input type="checkbox"/> 125	<input type="checkbox"/> 126

#### SECTION IV: LES RELATIONS D'AMITIÉ

**En deuxième session au collège,**

138. Au total, combien aviez-vous d'ami-e-s en deuxième session au collège à votre école et à l'extérieur de votre école? |\_\_| 138  
A- Aucun-e  
B- Entre 1 et 3  
C- Entre 4 et 6  
D- Entre 7 et 9  
E- Plus de 10
139. Combien de ces ami-e-s fréquentaient le collège Bois-de-Boulogne ? |\_\_| 139  
A- Aucun-e  
B- Entre 1 et 3  
C- Entre 4 et 6  
D- Entre 7 et 9  
E- Plus de 10
140. Combien de ces ami-e-s étaient dans votre cours de psychologie ? |\_\_| 140  
A- Aucun-e  
B- Entre 1 et 3  
C- Entre 4 et 6  
D- Entre 7 et 9  
E- Plus de 10
141. Mes amis-es étaient surtout des filles |\_\_| 141  
A- Vrai  
B- Faux
142. Mes amis-es étaient surtout des garçons. |\_\_| 142  
A- Vrai  
B- Faux

Nous vous demandons de nous préciser certains de vos comportements en première session au collège, en vous référant à l'échelle ci-dessous.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En deuxième session au collège,**

143. Quand j'étais avec des filles, c'était surtout pour rire, jaser, m'amuser, faire des activités de loisirs ou du sport. |\_\_| 143
144. Quand j'étais avec des filles, c'était surtout pour nous entraider au niveau personnel ou scolaire. |\_\_| 144
145. Mes relations avec mes amies de filles nous permettaient autant de nous amuser que de nous entraider. |\_\_| 145
146. Quand j'étais avec des garçons, c'était surtout pour rire, jaser, m'amuser, faire des activités de loisirs ou du sport. |\_\_| 146
147. Quand j'étais avec des garçons, c'était surtout pour nous entraider au niveau personnel ou scolaire. |\_\_| 147
148. Mes relations avec mes amis de gars nous permettaient autant de nous amuser que de nous entraider. |\_\_| 148

**FIN DE LA PREMIÈRE PARTIE**

Toutes les questions de ce questionnaire portent sur votre deuxième session au collège.

## PARTIE II

### SECTION I: LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Cette section porte sur le travail en équipe en classe et en dehors de la classe. Nous désirons connaître vos préférences quant au travail d'équipe et les perceptions que vous avez de vos comportements comme membre d'un groupe de travail. Nous désirons aussi connaître les conséquences que vous percevez pour vous, du fait de travailler en équipe.

#### PRÉFÉRENCES POUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Répondez aux questions suivantes à partir de l'échelle ci-dessous en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

1. En deuxième session au collège, de façon générale, je préférerais travailler en équipe, plutôt qu'individuellement. | 1
2. En deuxième session au collège, de façon générale, je n'aimais pas travailler en équipe. | 2

#### Note:

Peu importe votre choix de réponse aux questions 1 et 2, nous aimerions maintenant que vous répondiez attentivement à toutes les questions qui suivent (# 3 à 19) pour en savoir plus sur vos perceptions relativement au travail en équipe.

En deuxième session au collège, je préférerais travailler en équipe:

3. Lorsque le travail demandé était peu exigeant en terme d'effort. | 3
4. Lorsque je pouvais rire et parler. | 4
5. Car c'était plus intéressant pour apprendre la matière. | 5
6. Peu importe le niveau d'exigence demandé pour le travail. | 6
7. Lorsque le travail demandé ne valait pas de points. | 7
8. Lorsque je pouvais choisir mes coéquipiers. | 8

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

9. Car cela m'aidait à mieux comprendre la matière.  9

Autres raisons pour décrire vos préférences pour le travail d'équipe:

---



---



---



---



---

**En deuxième session au collège, je n'aimais pas travailler en équipe:**

10. Car j'avais peur d'être jugé-e incompetent-e.  10

11. Lorsque les étudiants-es ne participaient pas à la réalisation de la tâche.  11

12. Lorsque le travail était trop exigeant.  12

13. Car les étudiants-es n'étaient pas suffisamment compétents-es.  13

14. Car je fonctionnais mal en équipe.  14

15. Car je ne me sentais pas à l'aise à travailler avec d'autres étudiants-es.  15

16. Lorsqu'on ne valorisait pas ma participation au travail d'équipe (on ne me demandait pas mon avis, ou on ne m'écoutait pas, par exemple).  16

17. Peu importe le niveau d'exigence demandé pour le travail.  17

18. Car ça ne m'apportait rien.  18

19. Lorsque le travail demandé valait des points.  19

Autres raisons pour ne pas apprécier le travail d'équipe:

---



---



---



---



---

## COMPORTEMENTS ET CONSÉQUENCES DU TRAVAIL EN ÉQUIPE

Les questions qui suivent portent sur vos comportements lors d'un travail en équipe, et des conséquences pour vous d'une telle expérience, dans le cadre d'un travail en équipe obligatoire ou d'un travail en équipe que vous aviez librement choisi.

Nous entendons par "travail en équipe obligatoire": tous les travaux en classe ou en dehors des cours pour lesquels le professeur exigeait que vous travailliez en équipe, que ce travail ait été évalué ou non, et que vous ayez eu la possibilité de choisir ou non vos coéquipiers.

Nous entendons par "travail en équipe librement choisi": toutes les fois que vous avez décidé de travailler avec d'autres étudiants-es, en classe ou en dehors des cours, pour vous entraider ou réaliser un travail demandé par le professeur, mais pour lequel vous n'étiez pas obligé d'être en équipe.

### **NOTE:**

- Si vous n'avez **jamais** fait de travail en équipe obligatoire ni librement choisi, passez directement à la question #63, à la page 24.
- Il est important de répondre à toutes les questions pour chacune des deux formes de travail en équipe (obligatoire ou librement choisi)

Nous vous demandons de préciser votre comportement en deuxième session au collège, au niveau du travail d'équipe, en vous référant à l'échelle ci-dessous pour l'ensemble des énoncés suivants.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En deuxième session au collège, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,**

	TRAVAIL EN ÉQUIPE OBLIGATOIRE	TRAVAIL EN ÉQUIPE LIBREMENT CHOISI
<u>J'étais à l'aise de participer:</u>	<input type="checkbox"/>   20	<input type="checkbox"/>   21
<u>Chaque membre de l'équipe devait être responsable du fonctionnement de l'équipe:</u>	<input type="checkbox"/>   22	<input type="checkbox"/>   23
<u>Je présentais mes idées:</u>	<input type="checkbox"/>   24	<input type="checkbox"/>   25
<u>Je respectais les idées des autres étudiants-es:</u>	<input type="checkbox"/>   26	<input type="checkbox"/>   27

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

En deuxième session au collège, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,

	TRAVAIL EN ÉQUIPE OBLIGATOIRE	TRAVAIL EN ÉQUIPE LIBREMENT CHOISI
<u>Je participais activement à la réussite du groupe:</u>	__  28	__  29
<u>J'étais peu attentif quand les autres parlaient:</u>	__  30	__  31
<u>J'avais le souci du travail bien fait:</u>	__  32	__  33
<u>Je crois que ma contribution était utile pour l'équipe:</u>	__  34	__  35
<u>Je crois avoir eu plus de facilité que les autres étudiants à bien fonctionner en équipe:</u>	__  36	__  37
<u>Je crois que les résultats d'équipe étaient supérieurs à mes résultats personnels:</u>	__  38	__  39
<u>J'ai l'impression d'avoir mieux compris la matière:</u>	__  40	__  41
<u>Cela m'a permis d'apprécier davantage la matière:</u>	__  42	__  43
<u>Cette façon de travailler m'a permis d'avoir de bonnes relations avec les autres membres de l'équipe:</u>	__  44	__  45
<u>Cette façon de travailler m'a permis d'avoir de bonnes relations avec les professeurs:</u>	__  46	__  47

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

En deuxième session au collège, lors d'un travail en équipe pendant les cours ou en dehors des cours,

TRAVAIL EN ÉQUIPE  
OBLIGATOIRE

TRAVAIL EN ÉQUIPE  
LIBREMENT CHOISI

Cette façon de travailler m'a permis de mieux me connaître:

48

49

Cette façon de travailler m'a permis de mieux utiliser mes qualités personnelles et scolaires:

50

51

Cette façon de travailler m'a permis de mieux m'apprécier:

52

53

Ma contribution au travail d'équipe était peu appréciée par les autres étudiants:

54

55

Ma contribution au travail d'équipe était très appréciée par les professeurs:

56

57

Je crois avoir eu les compétences nécessaires pour travailler efficacement en équipe:

58

59

De façon générale, je trouve que les travaux d'équipe n'étaient pas utiles.

60

61

À l'aide de la même échelle que ci-dessus, répondez à la question suivante.

62. Mes comportements de travail en équipe ne différaient pas selon que je travaillais dans mon cours de psychologie ou dans mes autres cours.

62

Si vous êtes en désaccord à la question #62, veuillez spécifier pourquoi:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## SECTION II: PERCEPTIONS GÉNÉRALES

Les questions de cette section portent sur différentes perceptions que vous avez pu avoir en deuxième session au collège sur votre vie d'étudiant-e, sur la vie au collège, et sur des perceptions se rapportant à votre avenir.

### MOI EN TANT QU'APPRENANT

À partir de l'échelle ci-dessous répondez aux questions suivantes en inscrivant la lettre qui correspond à votre choix dans la case prévue à l'extrémité de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

**En deuxième session au collège,**

63. Je faisais très bien mes travaux. |\_\_| 63
64. J'oubliais ce que j'apprenais. |\_\_| 64
65. Je réussissais bien mes cours. |\_\_| 65
66. J'étais lent-e à compléter mes travaux, à faire mes devoirs ou à étudier. |\_\_| 66
67. J'aurais aimé avoir plus de facilité à comprendre ce que je lisais. |\_\_| 67
68. J'avais de la difficulté à comprendre les explications que les professeurs donnaient en classe. |\_\_| 68
69. J'étais attentif en classe. |\_\_| 69
70. Je participais activement en classe. |\_\_| 70
71. J'étudiais de façon soutenue. |\_\_| 71
72. Je réalisais les travaux demandés selon les exigences des professeurs. |\_\_| 72

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège,**

73. Je ne travaillais pas très fort.  | 73
74. Je croyais pouvoir réussir facilement mes études.  | 74
75. J'étais satisfait-e de mes résultats scolaires.  | 75
76. Je réussissais mieux que les autres étudiants-es.  | 76
77. J'avais plus de difficulté que les autres étudiants à réaliser les différentes tâches scolaires.  | 77
78. Je me suis senti-e bien apprécié-e par mes amis-es.  | 78
79. Je me suis senti-e bien apprécié-e par les connaissances que j'avais parmi les autres étudiants.  | 79
80. Je me sentais peu apprécié-e de mes professeurs.  | 80
81. En deuxième session au collège, du moment que j'avais la note de passage dans mes cours, c'était correct pour moi.  | 81

Je crois que les personnes suivantes m'ont perçu-e comme compétent-e et capable de bien réussir à l'école:

- |                               |                               |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| AMIS-ES                       | CONNAISSANCES                 | PROFESSEURS                   | PARENTS                       |
| <input type="checkbox"/>   82 | <input type="checkbox"/>   83 | <input type="checkbox"/>   84 | <input type="checkbox"/>   85 |

Je trouvais important que les personnes suivantes me perçoivent comme compétent-e et capable de bien réussir à l'école:

- |                               |                               |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| AMIS-ES                       | CONNAISSANCES                 | PROFESSEURS                   | PARENTS                       |
| <input type="checkbox"/>   86 | <input type="checkbox"/>   87 | <input type="checkbox"/>   88 | <input type="checkbox"/>   89 |

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège,**

90. J'étais plus motivé-e à réussir mon cours de psychologie que mes autres cours. |\_\_| 90

91. Je travaillais plus fort dans mon cours de psychologie que dans mes autres cours. |\_\_| 91

92. En psychologie, j'avais davantage de difficulté à réaliser les différentes tâches scolaires que les autres étudiants de mon cours. |\_\_| 92

Si vous avez écrit "en accord" à l'une des trois dernières question (#90, 91 ou 92), veuillez spécifier pourquoi:

---

---

---

---

---

---

## LE COLLÈGE

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège,**

93. J'ai perçu le milieu stimulant pour apprendre.  93
94. J'ai aimé ce que j'y ai vécu.  94
95. Ce milieu scolaire m'a permis de développer à plein mes qualités personnelles et scolaires.  95
96. L'ambiance était très chaleureuse.  96
97. J'ai beaucoup apprécié les professeurs qui m'ont enseigné.  97
98. J'ai eu de bons contacts avec des personnes adultes autres que mes professeurs.  98
99. Il y avait beaucoup de vie et d'activités en dehors des heures de cours.  99
100. J'ai aimé faire des activités pour être entouré-e de beaucoup de gens.  100
101. J'ai beaucoup apprécié les activités parascolaires en dehors des cours.  101
102. J'ai mieux réussi dans les activités parascolaires que mes cours.  102
103. Je demeurais au collège avec des amis-es ou d'autres personnes après les heures de cours, pour parler, m'amuser, ou faire toute autre activité.  103
104. Je me suis senti(e) très à l'aise avec la plupart des gens.  104
105. Je me suis senti(e) isolé-e et seul-e.  105

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

**En deuxième session au collège,**

106. Je me suis fait-e des amis-es très rapidement.  106

107. Je me suis fait connaître pour ma grande implication dans plusieurs activités  107

108. Je considère que j'étais dans un bon établissement d'enseignement.  108

109. J'ai développé un sentiment d'appartenance envers le milieu et les gens qui le côtoient.  109

## MON AVENIR

En vous référant à la même échelle, veuillez répondre aux questions suivantes.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas à moi
A	B	C	D	E

### **Je poursuivrai des études universitaires:**

110. Pour obtenir un baccalauréat.  110
111. Pour obtenir une maîtrise ou un doctorat.  111
112. Je poursuis des études collégiales d'abord et avant tout pour avoir un bon emploi.  112
113. Je ne connais pas encore mes objectifs professionnels.  113
114. Je poursuis des études collégiales pour ma satisfaction personnelle.  114
115. Je terminerai mes études après l'obtention de mon diplôme d'études collégiales.  115
116. Je crois que la réussite de mes études collégiales dépendra d'abord et avant tout de moi.  116
117. Je suis fermement décidé-e à obtenir mon diplôme d'études collégiales.  117
118. Je sais à peu près ce que je veux dans la vie, mais je ne sais pas comment y arriver.  118

FIN DE LA SECONDE PARTIE

**Merci de votre collaboration!**

**TABLEAU 1**

**RÉPONSES DES FILLES COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES GARÇONS ET DES ÉLÈVES FORTS COMPARATIVEMENT AUX ÉLÈVES FAIBLES AU QM1, AU QM2 ET AU QM3<sup>23</sup>**

Note : tous les résultats indiqués dans ce tableau représentent une variation significative en faveur des filles comparativement aux garçons. S'il n'y a aucune différence significative dans les réponses des élèves selon le genre et la force du dossier scolaire, l'espace est laissé en blanc.

**DEMANDE ET OFFRE D'AIDE AU PLAN SCOLAIRE**

Dimen- sions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec. V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>ère</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Demande et offre d'aide au plan scolaire	Les filles aident plus fréquemment d'autres élèves dans les cours et à l'extérieur des cours. Les filles demandent plus fréquemment de l'aide aux autres élèves en dehors des cours (à leurs connaissances). Les filles identifient mieux les personnes pouvant les aider. Les élèves forts demandent de l'aide à un nombre plus élevé de personnes.	Les filles dont le dossier scolaire est plus faible se sentent plus à l'aise de demander de l'aide aux amis, mais moins à leurs connaissances. Les filles aident plus fréquemment les connaissances dans leur cours de psychologie, ainsi que leurs amis présents dans leurs autres cours. Les élèves forts ont plus de facilité à identifier leurs lacunes.	Les filles choisissent plus souvent de travailler en équipe durant leurs cours et aident plus fréquemment d'autres élèves en classe, dont un nombre plus grand de connaissances.

<sup>23</sup>Pour les réponses au QM2, nous avons divisé les élèves en deux quartiles par nécessité, dû au petit nombre de sujets. Il est à noter que les analyses portant sur la MPS en lien avec les réponses au QM3 ne sont pas présentées, certaines informations n'ayant pas été disponibles pour les élèves du groupe de contrôle.

		<p>Les élèves forts et faibles demandent plus fréquemment de l'aide.</p> <p>Les élèves forts aident davantage leurs connaissances.</p>	<p>Les élèves forts aident plus fréquemment un plus grand nombre de leurs connaissances dans leur cours de psychologie.</p>	
--	--	--	---	--

**TABEAU 2**

**RÉPONSES DES FILLES COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES GARÇONS ET DES ÉLÈVES FORTS COMPARATIVEMENT AUX ÉLÈVES FAIBLES AU QM1, AU QM2 ET AU QM3**

**DEMANDE ET OFFRE D'AIDE AU PLAN PERSONNEL**

Dimen- sions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>ère</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Demande et offre d'aide au plan personnel	<p>Les filles demandent plus fréquemment de l'aide à l'ensemble de leurs proches.</p> <p>Les filles reçoivent plus souvent des demandes d'aide de l'ensemble de leurs proches, et en aident un plus grand nombre.</p> <p>Les élèves forts reçoivent plus fréquemment des demandes d'aide et sont plus capables d'identifier les personnes pouvant les aider.</p>	<p>Les filles croient moins pouvoir recevoir de l'aide de la part de leurs professeurs.</p>	<p>Les filles sont aidées par un plus grand nombre d'amis, à qui elles ont demandé plus fréquemment de l'aide, et à qui elles en ont aussi apportée plus souvent.</p> <p><i>Les filles ont aidé moins de connaissances.</i></p>

**TABLEAU 3**

RÉPONSES DES FILLES COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES GARÇONS ET DES ÉLÈVES FORTS COMPARATIVEMENT AUX ÉLÈVES FAIBLES AU QM1, AU QM2 ET AU QM3

ATTITUDES À L'ÉGARD DU TRAVAIL EN ÉQUIPE

Dimen- sions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>ère</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Attitudes à l'égard du travail d'équipe	Les filles aiment moins travailler en équipe lorsque les autres membres de l'équipe ne participent pas.		Les filles préfèrent davantage travailler en équipe, sauf lorsque leur participation n'est pas valorisée.

**TABLEAU 4**

**RÉPONSES DES FILLES COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES GARÇONS ET DES ÉLÈVES FORTS COMPARATIVEMENT AUX ÉLÈVES FAIBLES AU QM1, AU QM2 ET AU QM3**

**IMPACTS POSITIFS PERÇUS COMME DÉCOULANT DE L'ENTRAIDE**

Dimen- sions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>ère</sup> année collégiale)
Gestion des ressources éducatives	Impacts positifs perçus comme découlant de l'entraide			<p>Les filles perçoivent davantage leurs demandes d'aide comme bénéfiques pour elles, surtout celles adressées aux amis.</p> <p>Les filles croient davantage à un impact positif de l'aide apportée aux amis et connaissances sur leurs relations interpersonnelles et sur leurs résultats scolaires.</p>

				<p>Les filles croient davantage que le travail d'équipe est plus intéressant pour apprendre la matière, qu'il leur permet <i>de mieux apprendre</i> et mieux comprendre la matière, <i>de mieux apprendre à se connaître et de s'apprécier davantage.</i></p>
--	--	--	--	---

**TABEAU 5**

RÉPONSES DES FILLES COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES GARÇONS ET DES ÉLÈVES FORTS COMPARATIVEMENT AUX ÉLÈVES FAIBLES AU QM1, AU QM2 ET AU QM3

PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE

Dimen- sions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>ère</sup> année collégiale)
Autres perceptions et comportements à l'égard des études	Perceptions de ma compétence scolaire	<p>Les filles jugent davantage important d'être perçues comme compétentes et capables de réussir à l'école, et se croient effectivement perçues comme telles par leur entourage.</p> <p>Les élèves forts croient davantage que leurs proches les perçoivent compétents et capables de réussir.</p>	<p>Les élèves forts croient davantage être perçus comme compétents et capables de réussir par l'ensemble de leurs proches.</p>	<p>Les filles croient davantage qu'il est important d'être perçues comme compétentes par l'ensemble des proches, mais surtout par les amis et les connaissances.</p>

**TABLEAU 6**

**RÉPONSES DES FILLES COMPARATIVEMENT AUX RÉPONSES DES GARÇONS ET DES ÉLÈVES FORTS COMPARATIVEMENT AUX ÉLÈVES FAIBLES AU QM1, AU QM2 ET AU QM3**

**AUTRES PERCEPTIONS ET COMPORTEMENTS AU PLAN SCOLAIRE**

Dimen- sions étudiées	Indicateurs	Réponses au QM1 (Sec.V)	Réponses au QM2 (1 <sup>ère</sup> session collégiale)	Réponses au QM3 (1 <sup>ère</sup> année collégiale)
	Perception de ma responsabilité personnelle			Les filles croient davantage que la réussite de leurs études dépend d'elles avant tout, et qu'elles doivent travailler fort pour réussir.
	Comportements d'investissement dans les études : •Nombre d'heures d'étude par semaine •Participation en classe	Les filles consacrent plus d'heures à étudier par semaine. Les élèves plus forts et plus faibles consacrent plus d'heures à étudier par semaine.	Les filles consacrent plus d'heures à étudier et à leurs travaux scolaires par semaine.	<i>Les filles consacrent plus d'heures à étudier et à travailler pour l'ensemble de leurs cours par semaine. Elles participent plus en classe, font mieux leurs travaux mais éprouvent davantage de difficultés à comprendre les explications des professeurs. Les filles sont plus motivées dans leur cours de psychologie et y travaillent davantage.</i>

**ANNEXE 5**

**LE QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU COURS**

## Questionnaire d'appréciation

**Nous désirons avoir quelques commentaires sur le cours de psychologie que vous avez suivi en première session au collège. Ces commentaires sont confidentiels. Vos réponses se rapportent donc uniquement à ce cours. Merci de votre collaboration!**

- 1. a) Dans l'ensemble, considérez-vous que le cours suivi, vous a été bénéfique (aux niveaux des acquis, c'est-à-dire des connaissances et des habiletés de travail; de l'étude; des résultats obtenus) ?**

---

---

---

---

---

---

---

---

- b) Expliquez-nous pourquoi le cours a été bénéfique ou non.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2. Pouvez-vous identifier des éléments positifs que vous avez pu retirer du travail d'équipe dans ce cours (s'il y en a):**

- a) par rapport à vos comportements scolaires (études, implication, entraide, etc.) ?**

---

---

---

---

---

**b) par rapport à votre développement personnel (perceptions de soi, estime de soi, motivation, etc.) ?**

---

---

---

---

---

---

**3. Quels sont selon vous les principaux désavantages de ce genre de cours (s'il y en a) ?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. Est-ce que vous accepteriez de suivre un autre cours de psychologie conçu de la même façon ?**

---

---

**5. Auriez-vous des commentaires généraux ou des suggestions à nous faire pour améliorer la formule du cours ?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANNEXE 6**

**GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION  
DU TRAVAIL EN ÉQUIPE**

## Auto-évaluation des activités de groupe

NOM : \_\_\_\_\_ ; EQUIPE : \_\_\_\_\_

J'aimerais savoir ce que vous pensez ou ressentez à propos du travail d'équipe. Pour ce faire, inscrivez un "X" sur la ligne à droite de la réponse qui correspond le mieux à votre opinion sur chaque question. Souvenez-vous que ce n'est pas un test. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci.

### Section A

1. Votre intérêt pour la tâche aujourd'hui était:

- a) très élevé \_\_\_\_\_
- b) assez élevé \_\_\_\_\_
- c) élevé \_\_\_\_\_
- d) peu élevé \_\_\_\_\_
- e) pas d'intérêt du tout \_\_\_\_\_

2. La tâche était-elle?

- a) extrêmement difficile \_\_\_\_\_
- b) assez difficile \_\_\_\_\_
- c) difficile \_\_\_\_\_
- d) ni difficile ni facile \_\_\_\_\_
- e) très facile \_\_\_\_\_

3. Votre intérêt pour le travail de groupe aujourd'hui était:

- a) très élevé \_\_\_\_\_
- b) assez élevé \_\_\_\_\_
- c) élevé \_\_\_\_\_
- d) peu élevé \_\_\_\_\_
- e) pas d'intérêt du tout \_\_\_\_\_

4. Aujourd'hui, les interactions entre les membres de votre équipe étaient:

- a) extrêmement difficiles \_\_\_\_\_
- b) assez difficiles \_\_\_\_\_
- c) difficiles \_\_\_\_\_
- d) ni difficile ni faciles \_\_\_\_\_
- e) très faciles \_\_\_\_\_

5. Avez-vous compris ce que devait être votre contribution à l'intérieur du groupe aujourd'hui?

- a) je savais très bien quoi faire \_\_\_\_\_
- b) je n'ai pas compris au début \_\_\_\_\_
- c) cela n'a jamais été clair pour moi \_\_\_\_\_

6. Est-ce que, selon vous, chaque membre du groupe a bien compris ce qu'il était censé faire pour le travail de groupe aujourd'hui?

- a) chacun savait très bien quoi faire \_\_\_\_\_
- b) plusieurs n'avaient pas compris au début, mais ont compris par la suite \_\_\_\_\_
- c) ça n'a jamais été clair pour la majorité \_\_\_\_\_
- d) je ne sais pas si les autres savaient quoi faire \_\_\_\_\_

7. Si vous avez parlé ou participé moins que vous l'auriez voulu, quelles en étaient les principales raisons?

- a) je ne comprenais pas bien la matière \_\_\_\_\_
- b) j'avais peur de donner mon opinion \_\_\_\_\_
- c) personne n'a porté attention à ce que je disais \_\_\_\_\_
- d) je ne me sentais pas bien aujourd'hui \_\_\_\_\_
- e) ne s'applique pas à moi \_\_\_\_\_

8. Vous êtes-vous senti(e) à l'aise avec les membres du groupe?

- a) je ne me suis pas senti(e) à l'aise avec personne \_\_\_\_\_
- b) je me suis senti(e) bien avec un seul \_\_\_\_\_
- c) je me suis senti(e) bien avec la moitié \_\_\_\_\_
- d) je me suis senti(e) bien avec la majorité \_\_\_\_\_
- e) je me suis senti(e) bien avec tous les membres \_\_\_\_\_

9. De façon générale, combien d'élèves étaient attentifs aux idées des autres?

- a) personne \_\_\_\_\_
- b) un seul \_\_\_\_\_
- c) la moitié \_\_\_\_\_
- d) la majorité \_\_\_\_\_
- e) tous \_\_\_\_\_

10. Avez-vous l'impression que les autres ont écouté vos interventions?

- a) oui, beaucoup \_\_\_\_\_
- b) suffisamment \_\_\_\_\_
- c) un peu \_\_\_\_\_
- d) pas vraiment \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

11. Avez-vous l'impression que les autres ont compris vos interventions?

- a) oui, beaucoup \_\_\_\_\_
- b) suffisamment \_\_\_\_\_
- c) un peu \_\_\_\_\_
- d) pas vraiment \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

12. Pensez-vous que les autres apprécient vos interventions?

- a) oui, beaucoup \_\_\_\_\_
- b) suffisamment \_\_\_\_\_
- c) un peu \_\_\_\_\_
- d) pas vraiment \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

13. Avez-vous l'impression que vous avez influencé le groupe par vos interventions?

- a) oui, beaucoup \_\_\_\_\_
- b) suffisamment \_\_\_\_\_
- c) un peu \_\_\_\_\_
- d) pas vraiment \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

14. De façon générale, appréciez-vous les interventions des autres?

- a) oui, beaucoup \_\_\_\_\_
- b) suffisamment \_\_\_\_\_
- c) un peu \_\_\_\_\_
- d) pas vraiment \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

15. Comment évaluez-vous votre contribution au résultat final du travail de groupe?

- a) je crois que ma participation a été très importante et mes interventions ont été retenues \_\_\_\_\_
- b) je crois que j'ai suffisamment participé et l'équipe a retenu certaines de mes interventions \_\_\_\_\_
- c) ma participation n'a pas été très importante, mais les interventions que j'ai faites ont été retenues \_\_\_\_\_
- d) j'ai peu participé et l'équipe a peu retenu mes interventions \_\_\_\_\_

## Section B

1. Croyez-vous que le travail de groupe améliore votre compréhension de la matière?

- a) oui, de façon significative \_\_\_\_\_
- b) oui, il me semble \_\_\_\_\_
- c) à certaines occasions seulement \_\_\_\_\_
- d) il ne me semble pas voir de différence \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

2. Abordée ainsi, est-ce que la matière vous semble plus intéressante?

- a) oui, de façon significative \_\_\_\_\_
- b) oui, il me semble \_\_\_\_\_
- c) à certaines occasions seulement \_\_\_\_\_
- d) il ne me semble pas voir de différence \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

3. Avez-vous l'impression de fournir plus d'efforts dans ces conditions de travail que dans un cours traditionnel?

- a) oui, de façon significative \_\_\_\_\_
- b) oui, il me semble \_\_\_\_\_
- c) à certaines occasions seulement \_\_\_\_\_
- d) il ne me semble pas voir de différence \_\_\_\_\_
- e) pas du tout \_\_\_\_\_

### Section C

1. Vous est-il arrivé aujourd'hui d'encourager le groupe à aller de l'avant dans sa tâche?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
2. Vous est-il arrivé aujourd'hui de poser une question pour aller chercher de l'information ou connaître les idées d'autrui?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
3. Vous est-il arrivé aujourd'hui de demander des explications sur la matière à d'autres membres de l'équipe?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
4. Vous est-il arrivé aujourd'hui de donner des explications sur la matière à d'autres membres de l'équipe?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
5. Aujourd'hui, est-ce que quelqu'un vous a donné des explications sur la matière?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
6. Vous est-il arrivé aujourd'hui de soulever des questions pour préciser l'orientation du travail prise par le groupe?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
7. Vous est-il arrivé aujourd'hui d'approfondir ou de faire des liens entre des idées ou suggestions émises par vous ou par les autres membres du groupe?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_
8. Aujourd'hui, est-ce que quelqu'un vous a demandé des explications sur la matière?  
Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

### Section D

1. Y a-t-il quelqu'un qui a participé plus que les autres aujourd'hui?  
\_\_\_\_\_
2. Y a-t-il quelqu'un qui a peu ou pas participé dans votre groupe aujourd'hui?  
\_\_\_\_\_
3. Est-ce que c'est l'animateur qui a fait le plus pour diriger la discussion aujourd'hui?  
\_\_\_\_\_
4. Aimerez-vous travailler encore avec ce groupe?  
Oui : \_\_\_\_\_ Non : \_\_\_\_\_  
Si non, pourquoi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Section E

Répondre par oui ou non.

Si vous avez été l'animateur ou le rédacteur, passez à la section suivante.

Le membre du groupe qui était animateur aujourd'hui a-t-il :

1. vu à ce que tous aient bien compris la tâche? \_\_\_\_\_
2. vu à ce que tous participent? \_\_\_\_\_
3. maintenu la concentration du groupe sur la tâche? \_\_\_\_\_
4. évité que le groupe ne se perde dans des détails inutiles? \_\_\_\_\_
5. vu à ce que le groupe prenne des décisions adéquates et claires dans le temps prescrit? \_\_\_\_\_
6. vérifié qu'un consensus soit atteint avant d'inscrire la réponse finale? \_\_\_\_\_
7. Avez-vous apprécié le travail de l'animateur?
  - a) beaucoup \_\_\_\_\_
  - b) assez \_\_\_\_\_
  - c) pas vraiment \_\_\_\_\_
  - d) pour les autres mais pas à mon égard \_\_\_\_\_
  - e) non \_\_\_\_\_

Le membre du groupe qui était rédacteur aujourd'hui a-t-il :

8. vérifié et synthétisé l'information recueillie lors du travail de groupe pour la production du rapport final? \_\_\_\_\_
9. rédigé le rapport proprement, sans faute et en respectant le consensus de l'équipe? \_\_\_\_\_
10. Avez-vous apprécié le travail du rédacteur?
  - a) beaucoup \_\_\_\_\_
  - b) assez \_\_\_\_\_
  - c) pas vraiment \_\_\_\_\_
  - d) non \_\_\_\_\_

**Merci de votre collaboration !**

**Section F**

**Pour l'animateur et le rédacteur**

1. Étiez-vous animateur? \_\_\_\_\_, ou rédacteur? \_\_\_\_\_

2. Qu'est-ce que vous avez apprécié dans votre expérience aujourd'hui?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Avec quel(s) aspect(s) de votre rôle avez-vous eu certaines difficultés aujourd'hui? Et lesquelles?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Que ferez-vous de différent la prochaine fois que vous jouerez ce rôle?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Merci de votre collaboration !**

**Code de diffusion : 14-1430-16**