
Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep

Margot Kaszap

Cégep de Sainte-Foy

Problématique

Au collégial, 50 % des élèves échouent ou abandonnent au moins un cours dans une année. En 1986, 25 % des nouveaux inscrits n'ont pas réussi plus de la moitié des cours lors de leur première session. Ils sont passibles d'expulsion. La situation est inquiétante et commande l'étude des facteurs liés à la réussite scolaire. L'enquête de cette recherche a été réalisée entre 1987 et 1990. Les facteurs étudiés ici seront : la perception par l'élève, de l'insistance du professeur sur certaines exigences et sa capacité à y répondre. Il s'agit de vérifier l'état de la communication des exigences, de déterminer l'importance de la relation entre ces variables et la réussite scolaire, et d'essayer de trouver de nouveaux facteurs pour répondre à la question : " Pourquoi les élèves échouent-ils ? "

Méthodologie

Phase 1. — Cueillette des exigences des professeurs par la technique du groupe nominal et la revue des ouvrages scientifiques ; mise au point de cinq questionnaires pour déterminer la perception des élèves et des professeurs. Phase 2. — Cueillette des perceptions des professeurs et des élèves sur les domaines cognitif, affectif, de la création, de la gestion et de la communication interpersonnelle. Phase 3. — Traitement : analyse factorielle de PEARSON avec varimax et alpha de CRONBACH pour déterminer des construits, analyse de variance suivie du test à posteriori NEWMAN-KEULS permettant de comparer les moyennes des trois groupes retenus et de déterminer la relation entre la réussite et la perception ; étude des distributions de fréquence et test du KHI carré pour tester les différences de proportions entre les distributions pour chaque variable.

Conclusions

Il existe un lien entre la perception des élèves et leur réussite scolaire. Plus les résultats des élèves sont faibles, moins ils perçoivent l'insistance des professeurs sur les exigences, moins ils discriminent ces exigences et plus ils ont tendance à exagérer dans leur perception du nombre d'exigences. Ils s'embrouillent alors, tout

devient confus. Le stress et la panique apparaissent. Certains professeurs créent plus que d'autres ce problème, certains élèves manifestent plus que d'autres cette attitude.

Introduction

Les études qui ont été menées à travers les diverses régions de la province de Québec nous ont montré que le problème des échecs et des abandons de cours n'est pas le fardeau d'un seul collège ou d'une seule région, mais bien plutôt un problème généralisé auquel tous doivent faire face. La question des échecs et des abandons de cours préoccupe beaucoup puisque le rapport 1987-1988 du Conseil des collèges est entièrement dédié aux thèmes de la réussite, des échecs et des abandons au collégial. Au Cégep de Sainte-Foy, en 1982, 49,8 % des élèves du cégep abandonnaient ou échouaient au moins un cours. En 1986, c'est 50,4 %. À l'automne 1986, 2 542 élèves sur 5 412 abandonnaient au moins un cours. Les raisons invoquées 45 fois sur 100 étaient liées à la relation professeur/élève, soit : trop de travail, manque d'intérêt, mauvaise évaluation, n'aime pas le professeur ou sa méthode, n'aime pas la matière, ne comprend pas. Nous savons aussi qu'en 1986, 58 % des élèves de première année en première session, ne réussissaient pas tous les cours auxquels ils se sont inscrits. Pourtant, le Cégep de Sainte-Foy bénéficie des " premier choix " des élèves du réseau régional, lorsqu'ils font leur première inscription au cégep. Ils accueillent donc de bons élèves motivés. Ce qui en principe, devrait les assurer de bons résultats de la part de ces élèves. Mais ce n'est pas ce que nous observons. Après avoir constaté l'étendue du malaise, nous avons à choisir entre deux voies : diminuer les exigences, mais ceci élargirait le fossé qui sépare le cégep des universités et du monde du travail ; ou déterminer ce qui cause problème par différentes études et nous donner les moyens de trouver des solutions. Nous avons bien sûr choisi la deuxième voie, conscients des standards de qualité et de compétence que nous devons maintenir. Conscients aussi que notre mission d'éducation doit viser l'amélioration des conditions d'apprentissage et l'accroissement de la réussite scolaire. Notre recherche s'est donc inscrite, au Cégep de Sainte-Foy, dans une vaste enquête conscientisante, une recherche-action au sens de GOYETTE et LES-SARD-HÉBERT (1987). Nous avons réalisé par cette

recherche, la troisième branche de cette vaste recherche institutionnelle qui tentera d'apporter une nouvelle facette à cette vaste problématique des échecs et abandons scolaires, par son objet : les exigences de la réussite scolaire.

Les facteurs qui influencent la réussite scolaire

De multiples facteurs influencent la réussite scolaire des élèves. Plusieurs d'entre eux ont fait et font l'objet de recherches dans le milieu collégial. Nous pouvons classer ces facteurs en trois catégories : les facteurs environnementaux, les facteurs individuels et les facteurs pédagogiques. Parmi ces facteurs, les moins étudiés sont les facteurs concernant la relation maître-élève proche. Notre recherche se situe donc, dans la foulée des études souhaitées par Benjamin S. BLOOM (1979, p. 123), quant à ce qu'il appelle " les indices ", fournis aux élèves par les professeurs et que nous appellerons " les exigences " dans cette recherche. Retenons ces préoccupations :

“ Nous n'avons pu trouver que huit études comportant des observations d'indices et la plupart utilisent les corrélations entre les qualités des indices et le niveau d'apprentissage final de groupes d'élèves et non d'individus. Beaucoup de recherches restent à entreprendre pour établir de façon beaucoup plus nette l'importance des indices. Il faudrait surtout des études de la relation entre la qualité des indices et les gains d'apprentissage chez des individus. Nous pensons que des recherches plus approfondies pourraient montrer que le rôle des indices dans l'apprentissage est plus important qu'on ne le pense actuellement.

Ces quelques phrases ne peuvent être plus claires quant à la pertinence de poursuivre des études permettant d'investiguer le cœur de la relation maître-élève, soit la transmission des indices, des informations, ou des exigences nécessaires au bon déroulement et à la réussite d'un cours.

Cette recherche a donc pour but de déterminer s'il y a une adéquation entre la perception qu'a l'élève, du degré d'insistance du professeur sur chacune de ses exigences et les résultats qu'il obtient avec ce professeur, de même qu'en vérifier un autre aspect en déterminant s'il y a une adéquation entre la capacité avouée de l'élève, à réaliser au bon degré, ce sur quoi le professeur insiste et les résultats qu'il obtient avec ce professeur. De plus, il est aussi important de vérifier quelles sont les caractéristiques des élèves et des professeurs les plus liées au succès ou à l'échec scolaire. De fait, nous aimerions connaître le profil des élèves qui ont des difficultés scolaires, de même que le profil des pro-

fesseurs qui ont le plus d'élèves ayant des difficultés scolaires.

Méthodologique

Le milieu collégial peut être vu comme un système qui manifeste des problèmes d'efficacité, pour lequel il faut trouver des moyens d'investigation. Mettre en relation la perception des exigences et la capacité d'agir des élèves avec leur réussite scolaire, c'est vouloir déterminer l'efficacité du système d'enseignement en classe, dont les principaux acteurs sont les professeurs et les élèves. La finalité que nous poursuivons au cégep, par nos enseignements, c'est la réussite scolaire de nos élèves, à l'intérieur du temps et des ressources prescrits. Si une majorité d'élèves ne réussit pas tous ses cours, il en résulte un encombrement au niveau des locaux, un coût supplémentaire en équipements et salaires à défrayer, sans compter les coûts sociaux de la dévalorisation et de la démotivation. C'est pourquoi, nous devons être en mesure de vérifier si le vécu des élèves (compréhension et action) correspond aux attentes des professeurs, en d'autres termes, vérifier l'efficacité du système en ce qui a trait à la compréhension des exigences. L'étude des exigences de la réussite scolaire, prises en tant qu'informations retenues et devant servir à ajuster son comportement, s'apparente d'assez près aux études de besoins et aux analyses de besoins faites en milieu scolaire. Les besoins sont exprimés dans ces études en termes de besoins institutionnels et besoins de l'apprenant " *learner needs* " (WITKIN 1977), d'objectifs de formation relatifs aux performances (BARBIER et LESNE 1977), de même que de finalités des systèmes (LE MOIGNE 1977). Ils réfèrent aussi aux valeurs, aux exigences et aux choix d'éducation exprimés (NADEAU 1988) par la collectivité, le système d'éducation, le monde du travail, les professeurs, les parents et les élèves. Ces grands besoins exprimés sont " classifiables " dans une hiérarchie qui peut aussi inclure, à notre avis, les exigences de la réussite scolaire. On retrouve ainsi en ordre : les finalités du système d'éducation, les buts des programmes, les objectifs généraux des cours, les objectifs spécifiques des leçons, les exigences des activités d'apprentissages et les critères des évaluations. Tous représentent des degrés qui doivent être atteints ou vers lesquels l'élève doit tendre. Les exigences de la réussite scolaire font donc partie de cet enchaînement et comme tel, nous pensons qu'ils peuvent être traités de la même façon. Faire une étude de besoins, c'est devoir faire l'inventaire des buts, objectifs généraux et spécifiques retenus par la population enquêtée. C'est établir la différence entre ce qui est vécu et ce qui est souhaité (TYLER 1966) (KAUFMAN 1972) (NADEAU, 1988). Faire l'étude des exigences suppose, à notre avis, les

mêmes démarches. En regard de ces similitudes, nous privilégierons cette approche de TYLER, de KAUFMAN et plus récemment de NADEAU.

Pour connaître la différence de perception entre les professeurs et les élèves quant aux exigences de la réussite scolaire et ainsi pouvoir vérifier nos hypothèses de recherche, il faut pouvoir : 1. répertorier ces exigences ; 2. construire un instrument de mesure pour aller chercher la différence de perception ; 3. mesurer l'écart professeur/élève ; 4. jumeler cet écart aux résultats scolaires ; 5. réaliser des croisements entre différentes variables et 6. produire une analyse, une discussion et une synthèse.

Répertorier les exigences

Nous avons prévu, pour faire la cueillette des exigences, utiliser un modèle de base très simple. Ce modèle nous propose trois ensembles de sources. Le premier réunit les œuvres scientifiques dans lesquelles ont été traités les thèmes d'exigences, de besoins, d'objectifs et de buts. Le deuxième ensemble de sources est constitué des exigences exprimées par les professeurs et le troisième par les élèves du cégep. Nous avons choisi d'utiliser la technique du groupe nominal (T.G.N.), qui a été mise au point par DELBECQ et VAN DE VEN en 1968. Tout ce matériel a constitué le corpus à partir duquel un tri a été fait en fonction de ce qu'ont priorisé les enseignants lors de phases subséquentes (réduction). Les exigences ont été classées selon les six domaines suivants : cognitif, affectif, sensori-moteur, de la création, de la gestion et de la communication interpersonnelle. Puisque chacun de ces domaines se subdivise de façon plus ou moins complexe en buts, objectifs d'apprentissages (généraux et spécifiques), et critères d'évaluation (KASZAP, 1990 n° 1, *Actes du Colloque* et KASZAP, 1990 n° 2, *Revue médium Sciences humaines*).

Construire un instrument

À partir du corpus, nous avons construit des questionnaires, soit un par domaine : cognitif, affectif, de la création, de la gestion et de la communication interpersonnelle (sauf sensori-moteur puisque nous n'avions pas à tester les cours d'éducation physique). Nous avons testé plusieurs formes de questionnaires, de même que plusieurs présentations d'échelle, afin de choisir les éléments les plus prometteurs de fidélité et de satisfaction de la part des enquêtés. Dans le questionnaire du professeur, l'insistance est exprimée en termes de : " J'insiste • pas du tout • quelques fois • souvent • tout le temps ". Dans le questionnaire de l'élève, la perception par l'élève, de l'insistance du professeur est exprimée en termes de : " Lui il insiste •

pas du tout • quelques fois • souvent • tout le temps ". Dans le questionnaire de l'élève, la capacité d'agir de l'élève, est exprimée en termes de : " Moi j'y arrive • pas du tout • quelques fois • souvent • tout le temps ". L'échelle choisie pour le questionnaire fut : valeur 0 = pas du tout, 1 = quelques fois, 3 = souvent, 4 = tout le temps). Nous n'avons pas inclus de milieu, ni dans les termes, ni dans les faits (pas de valeur 2). Nous nous sommes référés à l'étude de LAING R. D., PHILLIPSON H. et LEE A. R. (1966, pp. 62 à 68) où l'échelle choisie était +, +, —, — —. Ils n'ont pas inclus de zéro, et ont considéré ces éléments comme des valeurs nominales. C'est aussi notre intention. Cependant, nous serons à même de recréer une échelle ordinale, en recodant l'échelle en 0, 1, 2, 3, pour être en mesure de faire les traitements statistiques qui mettront en rapport les réponses du professeur et de l'élève.

La cueillette s'est déroulée, au printemps 1989, grâce à la collaboration des élèves, des enseignants et des nombreux services et directions du Cégep de Sainte-Foy. Elle a consisté à faire passer le questionnaire à tous ceux qui avaient été sélectionnés et à recueillir à la fin de la session, les résultats scolaires des élèves. Nous avons choisi un échantillon de professeurs et d'élèves selon un hasard forcé, c'est-à-dire que nous avons choisi arbitrairement la période de 12 h 30 à 14 h 30 du mardi comme étant celle durant laquelle nous ferions passer le questionnaire. Cette période coïncidait avec le moment de la journée où nous pouvions retrouver des femmes dans tous les programmes ciblés. Ainsi, tous les enseignants qui ont donné des cours à cette période, de même que tous les élèves qui les ont suivis, ont fait partie de l'échantillon. Après passation du questionnaire, il nous est resté 46 professeurs (ce qui veut dire 12 % de l'effectif total) pour faire les traitements statistiques de l'étude. L'échantillon final des professeurs est composé de 69,6 % d'hommes et de 30,4 % de femmes. Après passation du questionnaire, nous avons gardé 1 098 élèves (ce qui veut dire 19 % de l'effectif total des élèves du cégep). L'échantillon final des élèves est composé de 40,4 % d'hommes et de 59,6 % de femmes. Chaque groupe de l'échantillon nous offre un nombre d'élèves suffisant pour réaliser les tests nécessaires.

La vérification des hypothèses de recherche s'est faite selon une approche requérant l'utilisation de trois types de variables : une variable dépendante, deux variables indépendantes et des variables modératrices (AKTOUF 1987) ou indépendantes intervenantes ou variables intermédiaires. La variable dépendante que nous avons utilisée est le succès scolaire. Il est exprimé par le résultat scolaire (note en pourcentage) qu'a obtenu l'élève pour ce cours. Pour nous, le succès scolaire variera en fonction de différents facteurs ou variables indépendantes. Nous avons classé les élèves par groupe (fort, moyens, faibles), en regard de leur résultat sco-

laire, cela fut déterminé par l'analyse des fréquences et le nombre de sujets retrouvés dans chaque catégorie. Nous pourrions dire que le succès scolaire dépendra de l'écart perceptuel (écart entre la perception qu'a l'élève de l'insistance du professeur et l'insistance exprimée par ce professeur sur une exigence). Le succès scolaire dépendra aussi de l'écart comportemental, (écart entre le degré de réponse que l'élève y accorde et l'insistance du professeur).

Le succès scolaire (variable dépendante) est généralement représenté par la lettre Y ; l'écart de perception pourrait être représenté par X et l'écart comportemental par Z. Ainsi, nous aurions : $Y = f(X, Z)$. Aux cinq volets étudiés nous accorderons des lettres (a à e) et les chiffres 1 à 4 seront attribués aux facteurs inclus dans chacun de ces volets, soit : 1 à 3a = cognitif, 1 à 4b = affectif, 1 à 3c = gestion, 1 à 3d = création, et 1 à 4e = communication. Nous pouvons représenter le tout par la formule suivante : $Y = f(X1 \text{ à } 3a, X1 \text{ à } 4b, X1 \text{ à } 3c, X1 \text{ à } 3d, X1 \text{ à } 4e, Z1 \text{ à } 3a, Z1 \text{ à } 4b, Z1 \text{ à } 3c, Z1 \text{ à } 3d, Z1 \text{ à } 4e)$

La formule se complexifiera encore lorsque nous mettrons en relation le succès scolaire, chacun des écarts professeur/élève et les caractéristiques (lettre a_{a-g} des enseignants (chiffre 1_i) ou des élèves (lettre a_{a-j} et chiffre 2_j). Nous aurons alors la formule de la figure 1.

Concernant la fidélité du questionnaire, nous n'avons pas fait de test et retest, mais nous avons vérifié la distribution des fréquences qui s'est avérée tout à fait normale. Dans l'expérimentation générale, nous avions un nombre de répondants suffisamment grand (1 098) pour penser que les résultats par questionnaire soient généralisables (300 répondants étaient nécessaires par questionnaire).

Traitement et analyse

Avant de calculer $Y = f(X, Z)$ pour chacune des 30 questions des 5 questionnaires, nous avons tenu à vérifier si des questions ne pouvaient pas être regroupées pour former des construits (passer de 30 questions à 5

construits, par exemple) ce qui diminuerait alors les calculs. Deux types d'analyse psychométrique ont été utilisés pour déterminer ces construits. D'une part, chaque questionnaire a fait l'objet d'une analyse factorielle de type exploratoire, permettant ainsi d'expliquer le mieux possible la réalité des divers questionnaires en plusieurs facteurs qui soient inférieurs au nombre d'items de chacun d'eux. D'autre part, suite à ces analyses, chacun des facteurs retenus a fait l'objet d'une analyse de consistance interne dans le but d'évaluer la relative cohésion entre les questions retenues pour chaque facteur. La méthode de sélection des facteurs a été principalement basée sur deux critères techniques : une racine propre (valeur Eigen) supérieure à 1 et un coefficient de saturation généralement supérieur à 0,3, sur un seul des facteurs. Étant donné que nous faisons ici de l'analyse factorielle de type exploratoire, nous avons, dans deux cas, opté pour conserver un facteur dont la racine propre était inférieure à 1 mais dont le regroupement de questions concordait avec un des construits théoriques. Ces traitements statistiques nous ont fourni 17 facteurs. Ce sont pour le domaine COGNITION : la connaissance, la compréhension et la synthèse ; pour le domaine AFFECTIVITÉ : la réception, l'assentiment, la volonté de répondre et le développement des valeurs ; pour le domaine CRÉATION : la pré-crédation, la création (ou réalisation) et la communication ; pour le domaine de la GESTION : la conscience, la planification-réalisation, la synthèse-intégration ; pour le domaine COMMUNICATION INTERPERSONNELLE : l'écoute, l'interaction, l'établissement des processus du groupe et le bilan. Pour chacun de ces facteurs, nous construirons donc un score total, à partir de la somme des réponses faites aux questions le constituant. Ce calcul sera fait pour chaque professeur et pour chaque élève (volets : Il insiste et Moi j'y arrive). Ces scores représenteront la perception et la réaction de l'élève pour chacun des construits.

Figure 1

$$Y = f(X1 \text{ à } 3a1a \text{ à } g, X1 \text{ à } 3a2a \text{ à } j, X1 \text{ à } 4b1a \text{ à } g, X1 \text{ à } 4b2a \text{ à } j, X1 \text{ à } 3c1a \text{ à } g, X1 \text{ à } 3c2a \text{ à } j, X1 \text{ à } 3d1a \text{ à } g, X1 \text{ à } 3d2a \text{ à } j, X1 \text{ à } 4e1a \text{ à } g, X1 \text{ à } 4e2a \text{ à } j, Z1 \text{ à } 3a1a \text{ à } g, Z1 \text{ à } 3a2a \text{ à } j, Z1 \text{ à } 4b1a \text{ à } g, Z1 \text{ à } 4b2a \text{ à } j, Z1 \text{ à } 3c1a \text{ à } g, Z1 \text{ à } 3c2a \text{ à } j, Z1 \text{ à } 3d1a \text{ à } g, Z1 \text{ à } 3d2a \text{ à } j, Z1 \text{ à } 4e1a \text{ à } g, Z1 \text{ à } 4e2a \text{ à } j)$$

Ces calculs seront faits par traitements informatiques. Pour obtenir, un score d'écart de perception entre les insistances du professeur et ce qui est perçu par l'élève, nous avons fait la différence entre le score total du professeur pour un construit donné (par exemple : compréhension, création, bilan) et le score total de l'élève pour ce même construit, selon l'aspect *Il insiste* ou selon l'aspect *Moi j'y arrive*.

Ce score d'écart peut être soit positif (prof. 3 — élève 1 = + 2), négatif (prof. 0 — élève 3 = — 3) ou nul (prof. 3 — élève 3 = 0). Un score positif montre la tendance de l'élève à ne pas saisir le degré d'insistance du professeur. Plus l'écart sera grand et plus nous pensons que l'élève aura de difficultés scolaires, voire d'échecs. Un score négatif montre la tendance de l'élève à perce-

voir des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas. Cet élève qui perçoit plus d'exigences que ce que le professeur transmet, est aussi susceptible de présenter quelques difficultés scolaires, mais à un moindre degré que celui qui a un score fortement positif (du moins le croyions-nous, au début de cette étude). Un score nul montre la tendance de l'élève à bien percevoir le degré d'insistance de son professeur, ce qui le conduira, pensons-nous, à la réussite scolaire.

Les écarts et leur lien avec la réussite scolaire

Pour évaluer quels écarts de perception (positif, négatif ou nul) sont reliés avec la réussite scolaire, nous avons classé les écarts de perception des élèves en fonction de leur résultat scolaire. Pour évaluer si l'un des groupes d'élèves présentant un indice de réussite spécifique se distingue des autres, nous avons comparé les moyennes de chacun de ces groupes.

Les écarts de perception et de réaction (prof.-élèves) pour chacun des 17 construits retenus, de chacun des élèves, ont été répartis en trois groupes de résultats scolaires. L'indice faible se rapporte aux élèves qui ont une note inférieure à 70 %. L'indice moyen s'applique aux élèves qui ont une note égale ou supérieure à 70 % mais inférieure ou égale à 80 %. Enfin, l'indice élevé correspond aux élèves qui ont une note supérieure à 80 %. Les échecs (une note inférieure à 60) sont classés dans le groupe à indice de réussite faible.

Pour chacun des groupes de réussite (fort, moyen et faible), nous avons calculé pour chaque construit, la moyenne des écarts (prof. - élèves) et l'écart-type. Nous avons vérifié l'étendue et la fréquence des données pour chacune des moyennes. Une majorité de grandes valeurs négatives donnera une moyenne négative, de même qu'une majorité de grandes valeurs positives donnera une moyenne positive. L'étude de la distribution des fréquences des écarts (professeur-élève) nous montre que de 50 à 75 % de ces écarts sont des valeurs près de zéro. Le 25 à 50 % des valeurs restantes sont celles qui orientent la moyenne dans son signe.

Nous pouvons dégager certaines constatations après étude des trois groupes de réussite du volet écart (prof. — élève) perçoit (Lui il insiste). Les élèves forts ont une moyenne des écarts plus centrée autour de zéro que les élèves moyens et les faibles. Cette moyenne est due à deux phénomènes : une addition de valeurs près de zéro et une addition de valeurs positives et négatives, de même amplitude. La moyenne des élèves forts se retrouve plus souvent du côté positif que du côté négatif (11 fois sur 17). Ce qui veut dire que plus d'élèves perçoivent l'exigence mais, il ne décotent pas toujours le bon degré d'insistance du professeur. Les trois facteurs où plus d'élèves voient beaucoup plus d'exigences

que leur professeur, sont pour le domaine gestion : la conscience et la planification ; et pour le domaine de la communication : le bilan. Ce sont des facteurs sur lesquels les élèves s'attendent à être évalués, sans que ce soit réellement prévu par les professeurs. Les élèves moyens (de 70 à 80 %) sont un peu plus éloignés du zéro, en positif ou en négatif, que les forts. Une majorité d'élèves moyens perçoivent assez bien les exigences des professeurs. Toutefois, ils ont plus de difficultés à percevoir le bon degré d'insistance du professeur. Les six facteurs où plus d'élèves voient beaucoup plus d'exigences que leur professeur, sont pour le domaine gestion : la conscience et la planification ; et pour le domaine de la communication : l'interaction, l'écoute le processus et le bilan. Ce sont des facteurs sur lesquels les élèves s'attendent à être évalués, sans que ce soit réellement prévu par les professeurs. Les élèves faibles (moins de 70 %) présentent des moyennes PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVES (pour 13 facteurs sur 17). Sur ces 13 facteurs, les faibles ont six fois une moyenne plus grande (en absolu) que les forts et les moyens. Ceci veut dire que certains élèves voient généralement beaucoup plus d'exigences que ce que le professeur ne transmet et qu'ils ne voient pas le bon degré d'insistance sur les exigences. Ces élèves n'arrivent pas à décoder exactement les exigences du professeur. Ils en voient beaucoup plus que ce qui est la réalité. D'où des difficultés scolaires. CECI EST UN PHÉNOMÈNE NOUVEAU À NOS YEUX. Ce n'est pas ce à quoi nous nous attendions. Les élèves faibles perçoivent les exigences de leur professeur pour seulement quatre facteurs. Ce sont pour le domaine cognitif : la connaissance ; pour le domaine de la création : la création ; pour le domaine de l'affectivité : l'assentiment et la réception. Ce sont des facteurs que l'on retrouve dans le premier niveau taxonomique (niveau facile, peu exigeant à décoder). Les facteurs plus complexes ne sont pas perçus avec justesse, par les élèves faibles. Ils en mettent plus que ce qui est attendu (KASZAP, 1996, p.107).

Nous pouvons dégager certaines constatations après étude des trois groupes de réussite et du volet écart (prof. — élève) réagit (Moi j'y arrive). La moyenne des écarts est presque toujours négative (40 fois sur 51), quel que soit l'indice de réussite. On peut dire qu'en général, l'élève voit plus d'exigences auxquelles il peut répondre que ce qui est exigé de lui en réalité.

La moyenne des écarts de perception et les résultats scolaires

L'analyse de variance faite sur les écarts (professeur — élève) perçoit (Lui il insiste), suivi du test a posteriori *Student Newman-Keuls* nous ont permis de

comparer les moyennes des trois groupes (fort, moyen et faible) et de mettre en lumière les groupes pairés deux à deux qui présentent une différence significative avec un p inférieur à 0,05. Ces traitements ont fait ressortir les différences significatives suivantes : selon les facteurs, les faibles se démarquent presque toujours des moyens et des forts (pour 5 facteurs sur 7). Les faibles sont plus nombreux à avoir des scores négatifs, lesquels sont souvent plus importants. En somme, on peut dire qu'une bonne proportion d'élèves faibles perçoit beaucoup plus d'exigences que ce que transmettent les professeurs. Les facteurs qui ressortent comme importants pour discriminer les faibles sont pour le domaine cognitif : la compréhension ; pour le domaine création : la précréation et la communication ; pour le domaine communication : l'interaction et l'écoute. Un seul facteur discrimine les élèves forts ; c'est le processus (domaine communication). Un seul facteur discrimine les élèves moyens ; c'est la synthèse (domaine cognitif) (KASZAP, 1996, p.101).

La moyenne des écarts de réaction et les résultats scolaires

Ce volet écart (professeur — élève) réagit (Moi j'y arrive) ne nous permet pas vraiment de faire la différence entre les faibles et quelque autre groupe que ce soit. Il demeure indicatif d'une tendance, sans plus. Nous ne sommes pas sûrs que les élèves interprètent avec justesse le travail qu'ils font par rapport à ce qui est demandé. Nous croyions que cette mesure nous aiderait, qu'elle apporterait plus de précision. Cela ne semble pas être le cas (KASZAP, 1993, tome 1 et 2).

Caractéristiques des élèves faibles qui présentent des écarts négatifs

Il est intéressant d'observer les proportions d'étudiants faibles ayant comme moyenne un écart négatif, par rapport à la population des élèves faibles et cela pour chacune des distributions à l'étude. Le test du Khi carré a été utilisé pour évaluer les différences de proportions entre les deux distributions et ce, pour chacune des variables étudiées (sexe, expérience, etc.). Nous avons comparé les élèves faibles qui présentent un écart de perception négatif (—) avec le groupe de tous les élèves faibles (tous types d'écarts inclus). Les différences de proportions entre ces deux distributions (les élèves faibles qui présentent un écart négatif et les élèves faibles qui ont répondu au domaine étudié) nous ont permis d'identifier quelles sont les caractéristiques de l'élève ou du professeur intervenant dans sa tendance à

croire à des exigences sur lesquelles son professeur n'insiste pas. Les résultats nous amène à dire, pour le domaine de la création, que les élèves en Techniques humaines peuvent être considérés comme un groupe d'élèves plus susceptibles d'éprouver des difficultés que les autres groupes. Pour le domaine cognitif, nous pouvons affirmer que les élèves en Techniques humaines, de même que ceux qui sont âgés de 20 ans et plus, sont plus à risques. Pour le domaine de la communication, les élèves ayant de 4 à 6 cours de même que les garçons sont plus à risques.

Les professeurs qui ont des élèves faibles qui présentent des écarts négatifs

Au test du Khi carré, pour le domaine cognitif, nous avons étudié le profil des professeurs ayant des élèves faibles qui ont tendance à percevoir plus d'exigences que ce que le professeur transmet (—). Cette analyse concerne 70 élèves. Il semble que les élèves faibles ayant comme écart une moyenne négative, se retrouvent en proportion plus grande parmi les professeurs : qui ont un statut de temps partiel, qui ont 40 ans et plus, qui ont moins de dix ans d'expérience, qui n'ont qu'un diplôme d'études collégiales ou qu'un baccalauréat, ou qui ont un diplôme en pédagogie, que dans la répartition normale des faibles pour chacune des catégories. Ces professeurs se démarquent des autres, leurs élèves semblent donc risquer l'échec plus que les autres. Pour le domaine de la création, les élèves forment un groupe de 72 élèves. Il semble que les élèves faibles ayant comme écart une moyenne négative, se retrouvent en proportion plus grande parmi les professeurs qui sont : en Techniques humaines et en Techniques biologiques, qui ont moins de dix ans d'expérience ou qui sont des femmes, que dans la répartition normale des faibles pour chacune des catégories. Ces professeurs se démarquent des autres, leurs élèves semblent donc risquer l'échec plus que les autres. Pour le domaine de la communication, ils forment un groupe de 31 élèves. Il semble que les élèves faibles ayant comme écart une moyenne négative, se retrouvent en proportion plus grande parmi les professeurs : qui sont en Français, en Philosophie et aussi, mais en moindre importance, en Techniques biologiques, qui ont plus de dix ans d'expérience, qui ont quarante ans et plus, que dans la répartition normale des faibles pour chacune des catégories. Ces professeurs se démarquent des autres, leurs élèves perçoivent plus d'exigences que ce qu'ils transmettent et semblent donc risquer l'échec plus que les autres.

Profil des élèves faibles présentant un écart négatif (analyses complémentaires)

Nous avons croisé les écarts de perception (prof. — élèves) pour chacun des construits avec chacune des caractéristiques des élèves. Ces tests ont été faits sur la population complète des élèves. Nous avons utilisé un test T lorsque nous n'avions que deux éléments dans la caractéristique et le test F suivi du test *a posteriori* NEWMAN-KEULS lorsque nous avons plus de deux éléments dans la catégorie. Ces analyses font ressortir des caractéristiques qui se distinguent des autres. Pour les construits pour lesquels nous avons obtenu des valeurs significatives, nous avons ressorti les distributions de fréquence des écarts (prof. — élève). Ces distributions apportent des précisions sur la signification du signe de la moyenne et sur le nombre d'élèves qui ont obtenu un écart (prof. — élève) égal à zéro.

- Pour le domaine cognitif, en prenant comme base les écarts négatifs, les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont 20 ans et plus, ceux qui sont dans leur cinquième session ou plus au général, ceux qui sont dans leur septième session ou plus au secteur technique, ceux qui ont moins de 18 heures de cours, ceux qui ont plus de 27 heures de cours, ceux qui sont dans une technique humaine ou une technique biologique.
- Pour le domaine création, en prenant comme base les écarts négatifs, les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont 20 ans et plus, ceux qui sont dans leur cinquième session ou plus au général, ceux qui sont dans leur septième session ou plus au secteur technique, ceux qui ont un travail rémunéré plus de 15 heures par semaine et ceux qui sont dans une technique humaine.
- Pour le domaine gestion, en prenant comme base les écarts négatifs, les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont 20 ans et plus, ceux qui sont dans leur cinquième session ou plus au général, ceux qui sont dans leur septième session ou plus au secteur technique, ceux qui anticipent moins de 80 %, ceux qui ont moins de 12 heures de cours, ceux qui ont plus de 27 heures de cours, ceux qui sont dans une technique humaine, une technique biologique ou en Arts.
- Pour le domaine communication, en prenant comme base les écarts négatifs, les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont 20 ans et plus, les hommes, ceux qui sont dans leur cinquième session ou plus au général, ceux qui sont dans leur septième session ou plus au secteur technique, ceux qui ont moins de 7 cours, ceux

qui ont plus de 27 heures de cours, ceux qui sont dans une technique humaine, une technique biologique ou en Arts.

- Pour le domaine affectif, en prenant comme base les écarts négatifs, les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont moins de 12 heures de cours, ceux qui ont plus de 27 heures de cours.

Profil des professeurs ayant le plus d'élèves faibles à écart négatif (analyses complémentaires)

Nous avons croisé les écarts de perception (prof. — élèves) pour chacun des construits avec chacune des caractéristiques des professeurs. Ces tests ont été faits sur la population complète des professeurs. Nous avons utilisé un test T lorsque nous n'avions que deux éléments dans la caractéristique et le test F suivi du test *a posteriori* NEWMAN-KEULS lorsque nous avons plus de deux éléments dans la catégorie. Ces analyses font ressortir des caractéristiques qui se distinguent des autres. Pour les construits pour lesquels nous avons obtenu des valeurs significatives, nous avons ressorti les distributions de fréquence des écarts (prof. — élève). Ces distributions apportent des précisions sur la signification du signe de la moyenne et sur le nombre de professeurs qui ont obtenu un écart (prof. — élève) égal à zéro.

- Pour le domaine cognitif, en prenant comme base les écarts négatifs, les professeurs ayant les élèves les plus à risque, sont : ceux qui ont moins de 10 ans d'expérience, ceux qui sont non-permanent, ceux qui enseignent dans une technique biologique, une technique humaine ou en Sciences humaines.
- Pour le domaine création, en prenant comme base les écarts négatifs, les professeurs ayant les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont moins de 10 ans d'expérience, les femmes, ceux qui ont un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, ceux qui sont non-permanent, ceux qui enseignent dans une technique biologique ou dans une technique humaine ou en Sciences humaines.
- Pour le domaine gestion, en prenant comme base les écarts négatifs, les professeurs ayant les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont 40 ans et plus, ceux qui ont moins de 10 ans d'expérience, ceux qui ont un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, ceux qui n'ont pas de diplôme de pédagogie, ceux qui sont non-permanents, ceux qui enseignent dans une

technique biologique, dans une technique humaine, en art ou en Sciences humaines.

- Pour le domaine communication, en prenant comme base les écarts négatifs, les professeurs ayant les élèves les plus à risque sont : ceux qui ont 40 ans et plus, ceux qui ont 10 ans et plus d'expérience, les femmes, ceux qui n'ont pas de diplôme de pédagogie, ceux qui sont permanents, ceux qui ont une maîtrise ou un doctorat, ceux qui enseignent dans une technique biologique, une technique humaine, en Français, en Philosophie ou en Sciences humaines.
- Pour le domaine affectif, en prenant comme base les écarts négatifs, les professeurs ayant les élèves les plus à risque sont : les femmes, ceux qui ont un diplôme de pédagogie, ceux qui enseignent dans une technique humaine, en Français ou en Philosophie.

Profil des élèves et résultats scolaires

Selon nos observations des distributions de fréquence brutes, il y aurait plus d'élèves faibles : chez les garçons, chez ceux qui ont un travail rémunéré pour plus de 15 heures par semaine, chez ceux qui ont plus de 18 ans, chez ceux qui sont inscrits à 4, 5 ou 6 cours, chez ceux qui n'ont fait qu'une session, chez ceux qui évaluent ne pas passer, chez ceux qui disent espérer un résultat de moins de 60 %, chez ceux qui ont moins de 12 heures de cours ou plus de 27 heures de cours et finalement chez ceux qui sont en Techniques biologiques, en Arts et en Sciences humaines.

Profil des professeurs et résultats scolaires

Selon nos observations des distributions de fréquence brutes, il y aurait plus d'élèves faibles chez les professeurs masculins, n'ayant qu'un diplôme d'études collégiales ou qu'un baccalauréat, qui ont moins de 40 ans, qui n'ont pas de diplôme de pédagogie, qui ont moins de 10 ans d'expérience, qui sont non-permanents et chez ceux qui enseignent dans les disciplines : Français, Philosophie et Techniques biologiques. Finalement, nous pouvons résumer en un tableau tous ces résultats. En figure 5, nous avons regroupé les données des élèves et les résultats concernant les professeurs. Certaines constantes peuvent être dégagées. Les élèves faibles qui perçoivent trop d'exigences seront surtout : ceux qui ont 20 ans et plus, qui sont en Techniques humaines ou biologiques et qui sont des hommes, ceux qui ont fait de 5 à 7 sessions et ceux qui ont

plus de 27 heures de cours. Les professeurs ayant des élèves faibles qui perçoivent trop d'exigences sont : les non-permanents, ceux qui ont moins de 10 ans d'expérience, qui ont plus de 40 ans, qui ont un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, qui enseignent dans les Techniques humaines, biologiques, le français ou la philosophie.

Explications et liens avec les modèles théoriques

Nous tenterons ici d'expliquer certains résultats obtenus, de faire des liens entre les résultats de cette recherche et les résultats d'autres recherches. Nous essaierons de mettre un peu de lumière sur le système enseignement-apprentissage.

Chez les élèves

Cette étude nous a démontré que les élèves qui perçoivent trop d'exigences, c'est-à-dire beaucoup plus que ce que le professeur ne demande, sont les plus susceptibles d'obtenir des résultats scolaires faibles et que ces élèves présentent des caractéristiques particulières que nous avons pu observer par nos analyses. Il est possible à ce stade-ci de penser rattacher nos observations, à des modèles théoriques existant sur l'insuccès scolaire. Nous présenterons pour chacune des caractéristiques les explications que nous désirons tenter et nous ajouterons celles d'autres chercheurs.

Variable : Résultat scolaire obtenu

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu observer que les élèves faibles perçoivent trop d'exigences et qu'ils n'arrivent pas à décoder l'insistance du professeur. Par contre, les élèves forts perçoivent mieux les exigences et décodent mieux l'insistance du professeur.

Lien. — Falardeau *et al.* (1987, p. 38 et 39) obtiennent des résultats qui complètent bien nos observations et qui peuvent aider à expliquer nos résultats. Les voici :

- *“ les étudiants des groupes 4 et 5 [faibles] ont une “ attention ” significativement moindre que ceux qui réussissent (43 vs 50 %). Ils ont une attention plus superficielle, ont tendance à prendre souvent des pauses pendant l'étude, à penser plus souvent à autre chose qu'au contenu de l'étude ”.*
- *“ Ces mêmes étudiants montrent une “ préparation aux examens ” insuffisante par rapport au groupe qui réussit (53 vs 68 %). Ils étudient peu souvent la matière au complet, gardent moins de temps pour réviser, répondent moins souvent aux objectifs fixés ”.*

- “ Les étudiants du groupe 4 “ s’affirment ” significativement “ moins ” (40 vs 56 %) que les étudiants qui réussissent et ceux qui n’ont qu’un faible pourcentage d’échecs et/ou d’abandons (G1, G2). Ces étudiants (G4) ne sollicitent pas facilement l’aide du professeur lorsqu’ils éprouvent des difficultés, hésitent plus souvent à demander au professeur de reprendre ses explications s’ils n’ont pas compris, posent difficilement des questions en classe ”.
- “ Les étudiants du groupe 4 présentent “ moins de comportements d’entraide ” que les étudiants qui réussissent (65 vs 80 %). Ils hésitent plus souvent à demander une explication à un autre étudiant, réussissent moins facilement à trouver de l’aide, s’assurent moins fréquemment la collaboration d’autrui ”.
- “ les étudiants qui éprouvent des difficultés d’apprentissage (G4) croient davantage “ qu’il est plus facile de réussir pour ceux qui excellent ”, que les étudiants du groupe 1 (47 vs 55 %) ”.
- “ les étudiants des groupes 4 et 5 “ anticipent ” significativement “ plus l’échec ” (40 vs 50 %) que les étudiants qui réussissent ou qui n’ont que peu d’échecs et/ou d’abandons (G1 et G2) ”.

BLOUIN (1985, p. 119) nous offre la synthèse suivante :

- “ ceux qui réussissent travaillent plus et mieux. Ils planifient mieux leur étude, montrent plus de régularité et de persistance, réclament de l’aide en cas d’incompréhension et orientent leur attention sur la tâche de façon plus efficace. Il n’est pas surprenant qu’ils se présentent aux examens avec une préparation supérieure. ”

Explication. — En somme, si les élèves faibles ne sont pas attentifs en classe et dans leur étude, ils ne seront pas en mesure de bien percevoir les exigences du professeur et le degré d’insistance que celui-ci y accorde. Si ces élèves ne posent pas de questions pour clarifier les exigences du professeur, s’ils ne vont pas voir les professeurs ou les camarades, pour clarifier l’insistance du professeur sur des exigences, ils ne pourront saisir ce qui est attendu d’eux par le professeur. S’ils ne perçoivent pas exactement ce qui est attendu d’eux, ils recueilleront de façon floue, tout un ensemble d’exigences inutiles auxquelles ils tenteront de répondre. Ils ne seront pas capables d’étudier adéquatement un examen. Ils verront trop de choses à faire, trop d’étude, trop de matière à réviser, et ainsi se décourageront et ne consentiront pas à mettre l’effort voulu. De là, viendront des comportements d’étude inefficaces comme la procrastination, l’oubli ou le défaut de réviser certains éléments et le survol de la matière jugée

trop volumineuse. De là naîtra aussi des angoisses, du stress, la peur et l’anticipation de l’échec. Il est donc très important que les élèves perçoivent bien les exigences de leurs professeurs et décodent bien le degré d’insistance du professeur sur chacune des exigences, s’ils veulent réussir.

Variable : Sexe

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu observer que les garçons sont plus à risque que les filles, qu’ils perçoivent trop d’exigences et qu’ils n’arrivent pas à décoder l’insistance du professeur. Par contre, les filles perçoivent mieux les exigences des professeurs et décodent avec plus de justesse, l’insistance des professeurs.

Lien. — FALARDEAU *et al.* (1987, p. 39, 40 et 49) nous fournissent ces éléments-ci :

- “ nous savons que chez les étudiants montrant un niveau de difficulté élevé (G5), les garçons “ s’affirment moins ” que les filles (37 vs 72 %). Ils hésitent plus souvent à faire appel au professeur, posent moins souvent des questions lorsqu’ils ne comprennent pas.
- “ les filles ont des “comportements d’entraide” plus fréquents que les garçons (70 vs 77 %). Elles hésitent moins à demander des explications à autrui, réussissent plus facilement à trouver de l’aide et à s’assurer la collaboration des autres. ”
- “ les collégiennes ont une “curiosité intellectuelle” plus grande que les collégiens (38 vs 47 %). Elles montrent plus d’intérêt pour la lecture et ce, dans différents secteurs de connaissance [...] les filles ont généralement une capacité verbale plus développée (utilisation du vocabulaire, compréhension des textes écrits et création littéraire) que les garçons (MACCOBY et JACKLIN, 1974). Il n’est pas surprenant que les filles manifestent une curiosité intellectuelle plus grande que les garçons. LECLERC (1981) montre que les filles de niveau collégial lisent plus de livres que les garçons et MIRUCKI (1986) observe que 60 % des lecteurs de livres au Canada sont des femmes. ”
- “ Elles ont également un “besoin d’affiliation” plus grand que les garçons (66 vs 83 %). Elles prennent plus souvent plaisir à être avec des amis, font plus d’efforts pour gagner l’amitié des gens et maintenir des relations avec eux. ”
- “ La “priorité aux études” est également plus forte chez les filles que chez les garçons (45 vs 50 %) [...] confiantes qu’elles seraient en leur compétence, vu leurs capacités langagières. BAKER (1985) confirme que les adolescentes

accordent une grande priorité à leurs études mais l'explique par le lien qu'elles font entre l'éducation et les perspectives d'emploi. Enfin, il est possible qu'elles s'adaptent plus facilement aux exigences scolaires. ”

Explication. — En somme, si les garçons ne posent pas de questions pour clarifier les exigences du professeur, s'ils ne vont pas voir les professeurs ou des camarades pour clarifier l'insistance du professeur sur des exigences, ils ne pourront saisir ce qui est attendu d'eux par le professeur. S'ils ne perçoivent pas exactement ce qui est attendu, ils recueilleront de façon floue tout un ensemble d'exigences inutiles auxquelles ils tenteront de répondre. Ils seront alors débordés et démissionneront rapidement. Les garçons doivent être plus motivés et plus persévérants s'ils veulent réussir. Ils doivent s'affirmer mieux, poser des questions et adopter des comportements d'entraide afin de clarifier leur perception des exigences. Ils doivent aussi mettre une priorité sur leurs études.

Variable : Discipline

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer que les élèves de Sciences perçoivent mieux les exigences des professeurs et cela au bon degré d'insistance que les élèves des autres programmes.

Lien. — L'étude de Mirette TORKIA-LAGACÉ (1981) nous révèle que 41,9 % des élèves de Sciences pures ont atteint le stade 2 de la pensée formelle alors qu'il n'y a que 7,5 % des élèves qui l'atteignent dans les Techniques humaines. Si nous compilons les chiffres pour les deux stades de la pensée formelle, nous retrouvons 69 % des élèves de Sciences pures et seulement 20 % des élèves des Techniques humaines. De plus, FALARDEAU *et al.* (1987, p. 39, 40 et 48) apporte les autres éléments suivants :

- “ *Les étudiants en sciences humaines et en techniques humaines “apprennent” plus souvent “par cœur” (46 vs 55 %) que les étudiants de sciences pures [...] L'anxiété peut expliquer le recours à la mémorisation. En effet, les étudiants qui ont peur de l'échec auraient plus tendance à apprendre par cœur (ENTWISTLE et WILSON, 1977). Par contre des facteurs environnementaux peuvent inciter les étudiants à mémoriser plutôt qu'à comprendre. Plus la matière à étudier est vaste, plus les étudiants auront tendance à mémoriser. De plus le genre d'examen utilisé par le professeur peut inciter les étudiants à apprendre par cœur. Il est donc possible que les étudiants de première année en sciences humaines et en techniques humaines aient compris qu'ils étaient mieux d'apprendre par cœur pour réussir, comme s'il y avait une demande pour mémoriser. Selon GIBBS et al.*

(1979), il est impossible pour l'étudiant de délaissier sa tendance à mémoriser, s'il n'est pas capable de voir la différence entre la mémorisation et la compréhension.

- “ *Pour comprendre une matière, il est nécessaire de reconnaître des indices qui permettent de déterminer ce qui est important. MILLER et PARLETT (1973) ont découvert que 50 % des étudiants étaient incapables de repérer les indices de nature à les guider dans ce qu'ils devraient apprendre. Serait-ce que ce qu'il faut apprendre pour réussir en sciences humaines et en techniques humaines est trop abstrait ou trop flou, rendant les indices difficiles à repérer par les étudiants ? ”*

Explication. — L'atteinte du stade n° 2 de la pensée formelle favorise sûrement la perception des exigences et le décodage de l'insistance du professeur. Les élèves de Sciences sont donc favorisés par rapport aux autres. Il devient donc très important d'axer le développement des jeunes sur la résolution de problèmes qui amène le développement de la logique ou de la pensée hypothéico-déductive car, au niveau collégial, selon Lagacé (1981, p. 156), toutes les matières demandent l'utilisation de la pensée formelle pour bien réussir. Ainsi, lorsqu'un jeune apprend par cœur une leçon, c'est justement à notre avis, le signe qu'il n'est pas en mesure de percevoir les exigences, qu'il n'a pas décodé ce qui était attendu de lui.

Variable : Résultats anticipés

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, perçoivent davantage les exigences et l'insistance du professeur sur ces exigences que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de moins de 80 % et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Lien. — FALARDEAU *et al.* (1987, p. 39) nous proposent ces résultats :

- “ *les étudiants des groupes 4 et 5 [faibles] “anticipent” significativement “plus l'échec” (40 vs 50 %) que les étudiants qui réussissent ou qui n'ont que peu d'échecs et/ou d'abandons (G1 et G2). Les premiers s'inquiètent plus souvent de l'avenir, pensent plus fréquemment aux conséquences de l'échec, même avant d'en vivre un, et développent plus fortement une peur de l'échec. Nous savons également que les étudiants des groupes 4 et 5 manifestent “plus de réactions affectives d'anxiété” (13 vs 14 %) que le groupe 2. Ils sont plus souvent nerveux avant, pendant et après l'examen, ont des pensées et sentiments négatifs en situation d'évaluation et ont plus de symptômes*

physiologiques comme l'augmentation de battements cardiaques, transpiration, etc., lors des périodes d'évaluation ”.

Explication. — L'anticipation d'un échec démotive l'élève, le fait paniquer, lui fait perdre du temps à gérer son stress, le force à apprendre par cœur sans comprendre, lui fait remettre à plus tard l'étude qu'il doit faire et ce retard dans l'étude peut rapidement lui paraître comme une montagne à gravir, ce qui l'empêche d'être serein pour sélectionner les éléments pertinents. Les pensées positives sont nécessaires dans la réussite scolaire. Elles vont de pair avec les bonnes stratégies d'étude.

Variable : Travail rémunéré

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer que les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent davantage les exigences et l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine et ainsi ils sont plus nombreux à réussir.

Lien. — FALARDEAU *et al.* (1987, p. 39) nous apportent le complément suivant :

- “ *l'étudiant qui a des problèmes d'apprentissage (G5) a des “ besoins d'accomplissement ” significativement moins grands (31 vs 43 %) que l'étudiant qui réussit (G1). Il est moins prêt à fournir l'effort nécessaire pour atteindre l'excellence, se fixe rarement des standards élevés et ne travaille pas pour des buts lointains. Il accorde également beaucoup moins d'importance à ses études* ” (43 vs 53 %) que l'étudiant qui réussit. ”

Explication. — La priorité pour les jeunes de la région de Québec est beaucoup moins centrée sur les études. L'étude de SIMARD *et al.* (1988) nous indique que 61 % des élèves travaillent et qu'ils mettent leurs priorités d'étude sur les matières scientifiques, mais qu'ils accordent peu d'importance au Français, à la Philosophie et aux cours complémentaires. Les jeunes qui travaillent doivent avoir développé des stratégies particulières d'étude et d'écoute en classe. Si tel n'est pas le cas, il sont alors plus susceptibles de vivre des problèmes d'apprentissage.

Variable : Nombre de cours inscrits

Observation. — Dans cette étude, nous avons dû conclure qu'il est relativement possible de dire que les élèves qui sont inscrits à plus de 7 cours perçoivent un peu mieux les exigences des professeurs. Cependant, les arguments sont assez faibles.

Lien. — D'autres études seraient à produire à cet égard.

Explication. — Les élèves qui suivent 7 cours et plus sont ceux qui font le cheminement régulier. Ce sont

donc de bons élèves qui n'abandonnent aucun cours. Il serait normal de penser que ces élèves réussissent mieux que ceux qui doivent reprendre des cours en une session prolongée ou ceux qui sont obligés d'abandonner un ou des cours parce qu'ils disent être débordés ou qu'ils anticipent un échec. Ce sont des élèves qui s'organisent probablement mieux et qui perçoivent mieux les exigences des professeurs.

Chez les professeurs

Cette étude nous a démontré que les élèves de certains professeurs, perçoivent trop d'exigences, c'est-à-dire beaucoup plus que ce que le professeur ne demande. Ces élèves sont les plus susceptibles d'obtenir des résultats scolaires faibles. Les professeurs de ces élèves présentent des caractéristiques particulières que nous avons pu observer par nos analyses. Il est possible à ce stade-ci, de penser rattacher nos observations, à des modèles théoriques existant sur l'enseignement. Nous présenterons pour chacune des caractéristiques, les explications que nous désirons tenter et celles que nous avons recueillies dans les études de plusieurs autres chercheurs. Nous désirons ainsi tenter de créer des ponts avec les résultats de ces autres études.

Variable : Scolarité

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer qu'un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat, a des élèves qui perçoivent davantage ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat. Ainsi, un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat, a une classe où plus d'élèves réussissent.

Variable : Expérience

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer qu'un professeur de 10 ans et plus d'expérience, a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur des exigences, qu'un professeur de moins de 10 ans d'expérience. Ainsi, un professeur de 10 ans et plus d'expérience, a une classe où plus d'élèves réussissent.

Variable : Statut

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer qu'un professeur permanent a des élèves qui perçoivent davantage ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur non-permanent. Ainsi, un professeur permanent, a une classe où plus d'élèves réussissent.

Lien. — Ces caractéristiques du professeur ont fait l'objet de plusieurs études qui ont révélé qu'elles agissent peu sur le rendement de l'élève.

“ De nombreuses recherches sur ces caractéristiques ont été entreprises au cours des quarante dernières années. Certaines études

avaient pour but de déterminer la relation entre le rendement de l'élève ou d'autres mesures d'apprentissages, et des caractéristiques du professeur comme l'âge, la durée et le type de la formation initiale, le nombre d'années de service, les attitudes et les salaires [...] En général, les relations sont relativement faibles. Tellement faibles que les caractéristiques des enseignants expliquent rarement plus de 5 % de la variance du rendement de leurs élèves — et généralement beaucoup moins [...] Nous croyons cependant que c'est l'enseignement et non l'enseignant qui est fondamental. ”
 BLOOM (1979, p.117)

CHERKAOUI (1979, p. 169) arrive à des conclusions similaires, après avoir réalisé un ensemble d'études faites dans sept systèmes scolaires différents et dans des continents différents. Cependant, il faut garder à l'esprit ces quelques éléments proposés par le Conseil des Collèges (1987, p. 35) dans sa synthèse.

“ Dans l'ensemble, on trouve peu de personnes pour se plaindre des enseignantes et des enseignants au chapitre de la connaissance et de la maîtrise de la matière qu'ils enseignent. Les collègues [...] disposent d'un personnel enseignant bien formé et compétent dans les diverses disciplines. Cela n'empêche cependant pas que des difficultés surviennent lorsque les enseignantes et les enseignants doivent se préparer à dispenser des programmes révisés qui exigent la remise à jour de certaines connaissances, la maîtrise de nouveaux contenus de cours. C'est alors qu'on constate de façon particulièrement vive les lacunes des politiques et des pratiques de perfectionnement. Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants ne sont pas que des spécialistes des contenus ; ils doivent aussi être des communicateurs, des spécialistes des processus d'apprentissage, en un mot, des pédagogues. C'est sur cette dimension de l'acte professionnel [...] que portent surtout les critiques [...] Un trop grand nombre d'enseignants et d'enseignantes n'ont pas de formation pédagogique suffisante et n'ont pas le souci de s'en donner une. Ils ne sont donc pas toujours en mesure d'ajuster leurs méthodes d'enseignement à la clientèle de leurs classes et de tenir compte des mécanismes d'apprentissage avec lesquels leurs élèves seraient le plus à l'aise. ”

Ces facteurs jumelés au rendement scolaire ne semblent pas avoir fait l'objet d'études spécifiques dans le réseau québécois, ils sont traités au passage, comme facteurs secondaires dans quelques études.

Explication. — L'expérience d'un individu lui permet de s'améliorer, d'être de plus en plus compétent. C'est

le cas semble-t-il aussi dans l'enseignement. Nous ne sommes pas étonnés de ces résultats. Cependant, le facteur communication présente quelques résultats particuliers qu'il serait intéressant de fouiller plus à fond.

Variable : Discipline

Observation. — Dans cette étude, nous avons pu remarquer qu'un professeur de Sciences a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur d'une autre discipline. Ainsi, un professeur de Sciences a une classe où plus d'élèves réussissent.

Lien. — L'étude de FALARDEAU *et al.* (1987, p. 39) nous rapporte les éléments suivants :

- *“ Pour comprendre une matière, il est nécessaire de reconnaître des indices qui permettent de déterminer ce qui est important. MILLER et PARLETT (1973) ont découvert que 50 % des étudiants étaient incapables de repérer les indices de nature à les guider dans ce qu'ils devraient apprendre. Serait-ce que ce qu'il faut apprendre pour réussir en Sciences humaines et en Techniques humaines est trop abstrait ou trop flou, rendant les indices difficiles à repérer par les étudiants ? — À ce propos, PERRY (1970) a découvert que les professeurs, dans l'étude d'un problème, émettent différents points de vue pour que les élèves se fassent une idée et l'expriment de façon cohérente. Les étudiants, eux, s'attendent à recevoir des réponses organisées et claires de la part du professeur. La difficulté à repérer les indices qui guident l'apprentissage et la différence dans les attentes peuvent susciter la peur de l'échec parce que l'étudiant devient confus face à ce qu'il doit apprendre. ”*

Explication. — La reconnaissance des indices dans les Techniques humaines semble être un problème particulier. Cela est peut-être dû à la nature de la matière enseignée, qui est moins formelle. En Sciences, la matière est définie avec plus de précision, de façon plus systématique et plus technique si l'on peut dire. Une bonne part de discussion, d'interprétations et de valeurs semble accompagner les matières des Techniques humaines.

Les questions non résolues

La recherche en éducation étant très jeune, beaucoup d'aspects de l'enseignement et de l'apprentissage sont encore à explorer. Des recherches comme celle-ci soulèvent un ensemble de questions qui sont autant de pistes nouvelles à poursuivre.

Concernant les élèves

- Le fait pour l'élève, de ne pas percevoir les exigences, de ne pas décoder l'insistance du professeur sur ces exigences, est-il attribuable

aux attitudes négligentes et /ou aux habiletés déficientes des élèves ?

- Dans cette étude, nous avons pu remarquer que les adultes qui font un retour à l'école (20 ans et plus) perçoivent plus d'exigences qu'il n'en faut. Que faire pour les aider ?

Nous n'avons pas de réponses précises à ces questions. Nous pouvons simplement proposer d'autres facettes à étudier qui éclaireraient le sujet. Entre ces deux questions, il y a tout le phénomène du " décrochage et du rattrapage scolaire " que nous devons continuer à étudier.

Concernant les professeurs

Le fait pour l'élève, de ne pas percevoir les exigences, de ne pas décoder l'insistance du professeur sur ces exigences, est-il attribuable aux attitudes négligentes et /ou aux habiletés déficientes des professeurs ?

Nous croyons poser là une question des plus importantes en ce qui concerne la transmission des indices. Il faudrait étudier ce volet plus avant, à travers l'analyse des outils qu'utilisent les professeurs pour transmettre leurs exigences.

Nous désirons tenter ici une représentation du phénomène produit lors de la transmission des exigences des enseignants. Il est bien évident que cette représentation est réduite à sa plus simple expression. Ni les caractéristiques des professeurs, ni celles des élèves n'entrent en ligne de compte dans ce modèle très simplifié. La réalité est beaucoup plus complexe. La perception varie en fonction des caractéristiques des uns et des autres, de même qu'en fonction de la maîtrise qu'ont les uns à transmettre des exigences relevant de différents domaines, ou la maîtrise qu'ont les autres à percevoir ces exigences et à en décoder le degré d'insistance.

LES SITUATIONS-TYPES

En regard des observations que nous avons faites chez les professeurs et les élèves, nous pouvons proposer en synthèse, un schéma représentant les trois types de situation que nous sommes en mesure de rencontrer dans le milieu collégial.

SITUATION N° 1

Cette première situation représente le cas d'un professeur qui transmettrait avec beaucoup d'insistance ses exigences de façon claire, nette et précise. Cet enseignant prendrait donc la peine de redire ses exigences à plusieurs reprises, de les expliquer de plusieurs façons et de vérifier la perception de l'élève. Cet enseignant serait susceptible d'avoir une classe où plus d'élèves réussissent puisque les élèves seraient plus facilement en mesure de percevoir chacune des exigences, de même que le degré d'insistance du professeur.

SITUATION N° 2

La deuxième situation nous montre un professeur qui fait connaître des exigences bien précises mais qui ne les énonce qu'une seule fois. Les élèves peuvent être

tentés de ne pas y accorder toute l'attention voulue.

Dans les classes de ces professeurs, il y aurait un taux de succès un peu moins grand.

SITUATION N° 3

Cette dernière situation nous amène le cas d'un professeur qui transmet ses informations aux élèves, de façon floue et imprécise. De plus, elles ne seraient émises que rarement. L'élève dans une telle situation essaie, tant bien que mal, de reconstituer les morceaux du puzzle formant les exigences du cours. Il accumule ainsi une grande quantité d'exigences inutiles. Cet élève n'a pas non plus l'assurance de bien décoder le degré d'insistance du professeur sur chacune des exigences retenues. Cet élève sur-évalue donc la somme des exigences. Il devient rapidement débordé par la quantité d'exigences auxquelles il croit avoir à répondre. La classe d'un professeur qui se comporte ainsi, compte sûrement plus d'élèves faibles.

Les suggestions

Le professeur doit apporter beaucoup de précision à bien transmettre chacune de ses exigences, à plusieurs reprises. Ceci se concrétisera par l'utilisation de verbes adéquats pour qualifier les attentes qu'il a vis-à-vis l'élève, au degré souhaité. Le professeur énoncera avec justesse ses objectifs généraux et spécifiques, en cohérence avec les outils d'évaluation qu'il mettra au point. Il utilisera des consignes écrites et les expliquera verbalement à l'aide d'exemples. Il fournira par avance à l'élève, la grille de correction pondérée pour le travail demandé. Tous ces éléments seront des guides efficaces pour l'élève qui voudra réussir.

Bibliographie

- AKTOUF Omar (1987) *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 213 p.
- BARBIER Jean-Marie et LESNE Marcel (1977) *L'analyse des besoins en formation*, Paris (Champigny-sur-Marne), Secrétariat d'État à la formation professionnelle continue, 259 p.
- BLOOM Benjamin S. (1979) *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Éd. Fernand NATHAN, Trad. Viviane DELANSHEERE, 270 p. (Publication originale 1976)
- BLOUIN Yves (1985) *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Service de psychologie et orientation, Sillery, Cégep François-Xavier-Garneau, 144 p.
- CHERKAoui Mohamed (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, P.U.F., L'Éducateur, 223 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1987) *Enseigner aujourd'hui au collégial*, Rapport 1986-1987, Québec, Secrétariat du Conseil des collèges, janvier 1987, 74 p.

- CONSEIL DES COLLÈGES (1988) La réussite, les échecs et les abandons au collégial, Rapport 1987-1988, Québec, Secrétariat du Conseil des collèges, 100 p.
- DELBECQ A. L., VAN DE VEN A. H., GUSTAFSON H. (1975) Group techniques for program planing. A guide to nominal and delphi process, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois.
- FALARDEAU Isabelle, LAROSE Simon et ROY Roland (1987) Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 128 p.
- KASZAP Margot (1990) La formation fondamentale, il faut en parler, à condition de la relier à la pédagogie, conférence donnée au Colloque sur les Sciences humaines, Montréal, Actes du colloque, pp.27-30.
- KASZAP Margot (1990) La formation fondamentale, un défi de taille, Revue Médium Sciences humaines, N° 33-34, automne/hiver 90, Montréal, Corporation AXIOS et UQAM, pp. 19-22.
- KASZAP Margot (1993) Perception des exigences de la réussite scolaire au collégial et perception de la capacité de répondre aux exigences ; une adéquation possible avec les résultats scolaires, Québec, Université Laval, Thèse de doctorat. Tome 1, la thèse, n° 12111, 277 pages.
- KASZAP Margot (1993) Perception des exigences de la réussite scolaire au collégial et perception de la capacité de répondre aux exigences ; une adéquation possible avec les résultats scolaires, Québec, Université Laval, Thèse de doctorat. Tome 2, les annexes, n° 12111, environ 300 pages.
- KASZAP Margot (1996) Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep. Une comparaison professeur/élève ; une adéquation possible avec les résultats scolaires, Québec, Cégep de Sainte-Foy, Rapport de recherche, environ 259 pages.
- LAING R. D. et al. (1966) Interpersonal Perception, a theory and a method of research, New York, Springer Publishing Company, Tavistock Publications, London, 186 p.
- LE MOIGNE Jean-Louis (1977) La théorie du système général, Théorie de la modélisation, Collection systèmes-décisions, Paris, P.U.F., 258 p.
- NADEAU Marc-André (1988) L'évaluation de programme, Théorie et pratique, 2e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 430 p.
- SIMARD Christiane, TURGEON Diane et GODIN Maud (1988) Enquête sur la tâche réelle des étudiants(es) (hiver 88), Commission pédagogique, Cégep de Limoilou, 56 p.
- TORKIA-LAGACÉ Mirette (1981) La pensée formelle chez les étudiants de collège 1 : objectif ou réalité ?, Québec, Cégep de Limoilou, 226 p.
- TYLER L. L. (1966) "The Taxonomy of Educational Objectives", California Journal of Educational Research, Vol. 17, N° 1, pp. 29-32.
- WITKIN B. R. (1977) "Needs Assessment Kits, Models and Tools", Educational Technology, 17 (11), pp. 5-18.