

L'encadrement d'élèves à risque en Sciences humaines

Richard Riopel, conseiller pédagogique
Collège de l'Outaouais

DÉPART-A92 est un projet d'encadrement qui en est à sa seconde version. La première portait simplement le nom de D.É.P.A.R.T.¹ (Dépistage et Encadrement Pour Assurer la Réussite et la Transition) et eut lieu à l'automne 1991. Elle était destinée à des élèves à risque dans les programmes de Sciences humaines et de Techniques administratives. Le projet DÉPART-A92 eut lieu à l'automne 1992 et ne visait cette fois-ci que des élèves de Sciences humaines. Pour réussir, un tel projet implique la collaboration des élèves intéressés, du personnel enseignant, professionnel et administratif. Le projet a été coordonné par Richard Riopel en ce qui concerne les orientations pédagogiques et la concertation entre professeurs, et par Denis Galipeau, du Service d'aide scolaire, pour le soutien logistique du projet.

Le présent texte se divise en quatre parties: 1- l'objectif poursuivi et sa justification, 2- le cadre d'intervention, 3- les résultats obtenus et les éléments d'analyse, enfin 4- une évaluation du projet par les principaux participants et participantes.

1- Objectif

L'objectif du projet est d'assurer de meilleures chances de réussite à des élèves à risque lors de leur première session, inscrits dans le programme de Sciences humaines. Cet objectif, général dans sa formulation, se réfère à deux effets anticipés beaucoup plus précis : persévérance dans les études et réussite des cours suivis lors de la première session. Ces deux effets seront observables si un encadrement approprié est appliqué. De plus, nous entendons suivre le cheminement scolaire de ces élèves sur plusieurs sessions afin de savoir si les effets anticipés se maintiennent dans le temps.

Cet objectif se justifie de la façon suivante : les élèves à risque, selon les études de Terrill², persévèrent moins que les autres dans leurs études et échouent ou abandonnent plus de cours que les autres. Un élève à risque est celui qui a une moyenne pondérée inférieure à 65% à son entrée au collège. Cette pondération est effectuée matière par matière selon le niveau (secondaire 4 ou 5), selon le rang centile pour les notes attribuées par le ministère, selon l'écart à la moyenne et selon le profil de l'élève au secondaire. Enfin, le programme de Sciences humaines est celui qui a le plus d'élèves à risque.

2- Les composantes du cadre d'intervention

Le projet DÉPART implique trois catégories d'individus : élèves, professeurs/professeures et personnel de l'aide scolaire, incluant celui du régistariat.

Les élèves

Parmi les élèves à leur première session en Sciences humaines au collège, trois groupes ont été constitués : un groupe expérimental, un groupe homogène et un groupe hétérogène.

Le groupe expérimental est un groupe de taille régulière. Dans la pratique, la session démarrera avec 23 élèves. Le groupe a les caractéristiques suivantes :

- . groupe composé de volontaires ;
- . élèves à risque ;
- . groupe stable : les élèves suivent ensemble les mêmes cours sauf leur cours complémentaire ;
- . encadrement spécial.

Le groupe homogène est un groupe de taille régulière, composé en pratique de 31 élèves, et a les caractéristiques suivantes :

- . élèves à risque ;
- . groupe stable : les élèves suivent ensemble les mêmes cours sauf leur cours complémentaire ;
- . encadrement normal.

Quant au groupe hétérogène, c'est un groupe fictif composé de 23 élèves sélectionnés dans les autres groupes de Sciences humaines ayant les caractéristiques suivantes :

- . élèves à risque ;
- . encadrement normal.

Ajoutons que les élèves des groupes homogène et hétérogène ont des caractéristiques comparables à ceux du groupe expérimental. À chaque élève du groupe expérimental correspond au moins un élève du groupe homogène et un du groupe hétérogène quant au sexe et à la cote SRAM, laquelle est une mesure du même type que la moyenne pondérée. Cette procédure homogénéisante rend ainsi comparable le groupe expérimental, le groupe homogène et le groupe hétérogène.

Les professeurs et professeures

Dans ce projet, le groupe enseignant a un rôle fondamental, celui de pratiquer un encadrement ayant fait l'objet d'entente et de définition préalables. À cet égard, le coordonnateur a indiqué aux départements concernés et aux professeurs ou professeures éventuels que la principale qualité souhaitée du professeur/professeure désirant participer au projet DÉPART est la volonté d'agir de concert avec d'autres au sujet de l'encadrement des élèves.

Les professeurs et professeure participant au projet sont Marcel Besnier en histoire, Marc Vallières en économie, Denis St-Jacques en psychologie, Claire Boulé en français, Robert Paradis en philosophie, Marcel Lacroix en éducation physique. Chacun, chacune a reçu un dégrèvement de 0,10 ETC pour le temps qu'il avait à investir dans ce projet, ce qui représente une journée de travail par semaine pour une session.

Le Service d'aide scolaire et de régistariat

Le soutien au projet a été assuré par Denis Galipeau, responsable de l'aide scolaire, Gilles Lefebvre, psychologue, Solange Therrien, conseillère pédagogique, Yvette Filion, conseillère en orientation, et Danielle Séguin, responsable du régistariat.

Le cadre d'intervention

Dans le cadre d'intervention, nous expliquons le type d'encadrement pédagogique que nous avons choisi de pratiquer, ainsi que les actions effectuées par le service d'aide scolaire pour rendre possible notre encadrement.

Le Service d'aide scolaire

Le Service d'aide scolaire a pris en charge le dépistage selon la cote finale établie par SRAM pour les élèves de Sciences humaines. Il a convoqué les élèves possibles : 35 élèves environ ont été invités. En août 1992, 24 élèves avaient accepté de participer à DÉPART-92 et constituaient *de facto* le groupe expérimental. Il a formé ensuite un groupe de contrôle homogène stable. Il a enfin aménagé une plage de 2 heures pour rendre possible la tenue des réunions à l'automne des professeurs et professeure et du coordonnateur.

Les professeurs et la professeure

Il y eut tenue de réunions régulières à l'automne avec les professeurs/professeure et le coordonnateur pour élaborer et mettre en oeuvre une stratégie d'encadrement des élèves.

Voici les caractéristiques de cet encadrement minimum et concerté :

1. faire faire une activité d'évaluation formative ou des exercices hors-classe ou une activité pratique en classe une fois par semaine ;
2. établir des procédures et des règles d'évaluation communes pour des activités du même type ;
3. donner priorité à certaines des habiletés du programme de Sciences humaines : lecture, résumé, gestion du temps.

Les réunions ont également servi à assurer la concertation quant aux habiletés à développer chez les élèves de DÉPART. Les habiletés qui suivent sont extraites des objectifs du programme de Sciences humaines et constituent les priorités du programme pour la première session. Elles sont devenues nos priorités :

1. lire un texte de niveau moyen : l'équipe adopte un plan de perfectionnement des habiletés de lecture qui sera soumis aux élèves par le coordonnateur ;
2. prendre des notes : l'équipe étudie un exposé qui sera soumis aux élèves par le coordonnateur ;
3. utiliser la bibliothèque : Denis St-Jacques amène les élèves à la bibliothèque ;
4. résumer : le groupe s'entend sur une procédure et une présentation uniformes du résumé, qui sont celles contenues dans le guide de méthodologie du collège ;
5. gérer son temps : pour faciliter la gestion du temps des élèves, il est convenu :
 - d'expliquer la pondération du cours et signaler la durée du cours (une session) ;
 - de signaler aux élèves les dates importantes, celles des examens et celles des travaux longs ;
 - d'évaluer le temps approximatif à allouer à ces activités ;
 - de présenter un modèle de gestion du temps et le but de cette gestion ;
6. se préparer à assister à un cours, à un examen : le coordonnateur ira au moment opportun présenter aux élèves une procédure de préparation aux examens ;
7. orthographier correctement : le groupe convient d'appliquer la politique du français écrit en vigueur au collège.

De façon générale, il fut convenu de dépister les difficultés pédagogiques et de les présenter à l'équipe d'encadrement pour concertation pédagogique, de référer immédiatement

au personnel pertinent du Service d'aide scolaire les élèves ayant des problèmes individuels hors du champ de compétence de l'équipe d'encadrement. De plus, le professeur de psychologie, Denis St-Jacques, a accepté d'intégrer à son cours un bloc de trois heures sur le concept de soi. Enfin, deux professeurs ont donné des heures supplémentaires de cours ou d'exercices afin de mieux préparer leurs élèves aux examens.

Le coordonnateur

Suite à des demandes des professeurs et en accord avec les élèves, le coordonnateur a rencontré les élèves à trois reprises pour leur donner une formation dans les habiletés suivantes : gestion du temps, lecture, prise de notes, préparation à l'examen.

Le coordonnateur a aussi préparé les réunions régulières de coordination, fait les recherches nécessaires pour la prestation des activités relatives à la méthodologie du travail intellectuel et il a rédigé le projet et les rapports d'activité.

Déontologie

Pour préserver la confidentialité des dossiers des élèves et celle des professeurs et de la professeure, nous avons utilisé des codes lors de l'analyse des résultats scolaires. De plus, les élèves composant le groupe expérimental ont donné leur accord pour participer au projet DÉPART.

3- Résultats et analyse

L'évaluation quantitative du projet va se faire à partir des résultats observables dans le bulletin scolaire, lequel constitue une source importante d'information sur la persévérance dans les études et sur la réussite dans les cours. Les résultats présentés ici sont extraits des données globales qui étaient et sont encore disponibles.

Examinons d'abord les moyennes pour chaque cours suivi par les élèves (cf. Tableau 1). Les moyennes sont toujours plus élevées dans le groupe expérimental que dans les deux groupes témoins. Les cours #1, #5 et #6 comportent des écarts qui varient entre 14 et 5 points. Les écarts pour les cours #2, #3 et #4 oscillent entre 1 et 4 points. De plus, si on compare les groupes témoins entre eux, on constate que le groupe hétérogène obtient des moyennes plus élevées que le groupe homogène et ce, pour quatre des six cours.

Tableau 1: Moyenne pour chaque cours

	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Cours 5	Cours 6	Moyenne de moyenne
Groupe expérimental	79	48	54	61	54	60	59,3
Groupe témoin hétérogène	65	45	52	57	44	55	53,1
Groupe témoin homogène	60	47	41	48	45	50	48,5

Considérons maintenant les cours réussis par les élèves (cf. Tableau 2). Dans le groupe expérimental, on compte 66%

des cours réussis, alors que, dans le groupe hétérogène, le pourcentage s'élève à 60. Mais, l'écart est plus grand encore entre le groupe expérimental et le groupe homogène, soit 19%. Cet écart est considérable. Nous risquons l'explication suivante : le groupe homogène est composé d'élèves à risque ne recevant pas d'encadrement supplémentaire et cette double caractéristique engendre une dynamique collective négative en classe. Si cette explication était vraie, il serait fort discutable d'un point de vue éthique de recourir à nouveau dans le futur à un groupe homogène pour le comparer à un groupe expérimental.

Tableau 2: Nombre de cours réussis dans les trois groupes

Groupe	Cours suivis	Cours réussis	% réussites
Expérimental	161	106	66
Témoin hétérogène	161	97	60
Témoin homogène	161	75	47

Si nous comparons les cours réussis dans DÉPART cette année avec ceux de l'an passé, nous constatons là encore des écarts étonnants. Voici d'abord les résultats pour la session d'automne 1991 : les élèves de DÉPART ont réussi 62,5% de leurs cours, ceux du groupe témoin hétérogène, 47% (il n'y avait pas de groupe témoin homogène). L'écart entre les deux groupes est de 15,5%, alors que cette année il n'est que de 6%, soit de 66% à 60%.

Dans le Tableau 3, nous présentons une distribution du nombre total de cours réussis, incluant le cours complémentaire, par le nombre d'élèves ayant réussi ces cours. Il convient de noter que peu d'élèves ont réussi tous leurs cours : 4 dans le groupe expérimental et encore moins dans les deux autres groupes. Quant aux élèves qui ont échoué tous leurs cours, ils sont plus nombreux dans les groupes témoins. Enfin, il existe une similitude dans la distribution des élèves du groupe expérimental et de ceux du groupe hétérogène, surtout pour la partie supérieure des échelles : 17 élèves ont réussi quatre cours ou plus dans le premier groupe, seize dans le second.

Tableau 3: Répartition des d'élèves par quantité de cours réussis

Réussites	Groupe expérimental	Groupe témoin-homogène	Groupe témoin-hétérogène
7 cours	4	3	1
6 cours	6	6	4
5 cours	4	3	2
4 cours	3	4	5
3 cours	2	1	2
2 cours	1	3	3
1 cours	2	0	2
0 cours	1	3	4
Total	23 élèves	23 élèves	23 élèves

Concernant la persévérance des élèves dans leurs études, voici les résultats disponibles pour la première cohorte de DÉPART, celle d'automne 1991 (cf. Tableau 4). Les scores de réussites sont semblables à l'intérieur de la même année scolaire. Il en va de même pour les écarts entre les deux groupes qui sont de 14%. À l'automne 1992, les pourcentages de réussites augmentent dans les deux groupes, mais

de façon remarquable dans le groupe témoin qui passe de 47% de réussite à 61%. L'écart entre les deux groupes, de 14 qu'il était l'année précédente, est maintenant de 6%.

Tableau 4 Évolution des taux de réussite de la cohorte d'automne 1991

	Automne 1991		Hiver 1992		Automne 1992	
	Expérimental	Témoin	Expérimental	Témoin	Expérimental	Témoin
Cours suivis	160	160	135	108	147	114
Cours abandonnés	14	25	15	21	N/A	N/A
Cours incomplets	8	7	0	0	15	17
Cours échoués	38	53	39	36	33	27
Cours réussis	100	75	81	51	99	70
% réussite	62,5%	47%	60%	47%	67%	61%

Au début, en 1991, il y avait 27 élèves inscrits dans DÉPART et autant dans le groupe témoin hétérogène. A l'automne 1992, on dénombre 19 élèves inscrits à 5 cours ou plus dans le groupe DÉPART, alors qu'on en compte 15 dans le groupe témoin. Même si un plus grand nombre d'élèves du groupe DÉPART persévèrent dans leurs études, beaucoup ne sont plus inscrits au collège tant dans un groupe que dans l'autre. Une analyse plus fine nous permettra ultérieurement de déterminer si les non-inscrits sont encore aux études ou ont complété ailleurs un cycle d'études.

4- Évaluation par les participants et participantes

Le 20 novembre 1992, nous avons administré aux élèves du groupe DÉPART un questionnaire afin d'obtenir leurs perceptions quant au projet. Les six premières questions contiennent des réponses à choix multiples, avec échelle ordinale pour les trois premières, et un espace pour les commentaires.

À la première question qui porte sur la différence entre les cours suivis par les élèves de DÉPART et ceux suivis par les autres élèves de Sciences humaines, 16 élèves sur 19 ont répondu n'avoir constaté aucune ou peu de différences entre les cours. Pour les élèves qui ont ajouté des commentaires, c'est le même cours, la même matière, les mêmes méthodes. Ils ont de plus noté que le groupe-classe était un groupe stable et un peu plus petit que les autres, et que les professeurs les poussaient à travailler davantage. Ces appréciations des élèves signifient qu'ils ne se sont pas sentis dévalorisés ou stigmatisés par leur entourage. Ce jugement est important pour nous, car les projets d'encadrement seraient faussés à la base, si les élèves se

sentiaient à part des autres et avaient l'impression de recevoir un contenu de cours allégé. De fait, ils ont été confrontés au même contenu de cours que les élèves des autres groupes (cf. Tableau 5)

Concernant les relations interdisciplinaires (question 2), 7 élèves sur 19 considèrent que leurs professeurs et professeure ont fait suffisamment de liens entre les contenus des cours. À première vue, ce chiffre paraît bas, si on tient compte du fait que, dans le programme de Sciences humaines, on poursuit des objectifs de nature interdisciplinaire et transdisciplinaire. Mais, ce chiffre est relativement élevé étant donné que nous n'avons pas fait de façon délibérée des interventions visant à établir des liens entre les cours. Les commentaires ajoutés par les élèves nous amènent à conclure que la question a été mal comprise par plusieurs, ce qui en invalide l'interprétation.

À la question 3 qui porte sur l'uniformité des exigences des professeurs/professeure, 58% des élèves répondent qu'on leur demande une quantité de travail semblable, qu'on insiste sur la qualité du français, qu'on veut leur réussite ; 32% ont un niveau de satisfaction moyen à cet égard.

Tableau 5 Évaluation de DÉPART: réponses des élèves aux questions 1, 2, 3

Question	Echelle				
	1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 beaucoup
1. Différences entre les cours de DÉPART et les autres	10	6	3	0	0
2. Liens faits par les prof entre les cours de DÉPART	2	6	4	5	2
3. Uniformité des exigences des professeurs/professeure	0	2	6	6	5

Concernant l'encadrement, 58% des élèves estiment avoir reçu suffisamment d'encadrement ; 32% considèrent en avoir manqué. Dans le dernier cas, les commentaires sont de deux ordres : avoir plus d'encadrement et avoir plus de réunions avec l'ensemble des professeurs/professeure (cf. Tableau 6).

À la question 5, «Dans le programme DÉPART, vous êtes-vous senti stimulé...», 53% ont répondu avoir ressenti avec suffisance de la stimulation, alors que 42% considéraient la stimulation insuffisante. Dans les deux cas, le sentiment de stimulation est attribuable aux encouragements des professeurs, à ceux des pairs ou à leur propre motivation à étudier.

Tableau 6 Évaluation de DÉPART: réponses des élèves aux questions 4, 5, 6

Question	suffisamment	trop	pas assez
	4. Perceptions relatives à la quantité d'encadrement	11	2
5. Niveau de stimulation perçu et agissant sur la motivation	10	0	8
		oui	non
6. Perceptions relatives à la pertinence de DÉPART	11	8	

Désireux de connaître les perceptions des élèves quant à la pertinence de DÉPART, nous leur avons demandé si ce

projet arrivait au bon moment pour eux (cf. Tableau 6). Les réponses positives se chiffrent à 58%. Les commentaires étaient de deux types : pour les uns, cela a facilité leur adaptation ; pour les autres, ce fut un facteur de réussite. Ceux qui ont répondu «non», 42%, estiment n'avoir pas progressé ou avoir encore peur de ce nouveau milieu, ou pensent que ce genre d'expérience aurait dû commencer au secondaire.

Enfin, nous allons présenter les résultats à deux questions ouvertes. Dans la première, nous demandions à chacun ou chacune quelle a été sa réaction lorsque fut reçue l'invitation de se joindre au groupe DÉPART, invitation faite par lettre avant le début des cours. Nous avons colligé quatre sortes de réaction :

- malchance : le projet semble s'adresser aux sous-doués, voire aux *bums* ;
- chance : le projet donne une chance de réussir et constitue une forme d'attention privilégiée et valorisante ;
- curiosité: «je voulais en savoir plus» ;
- incompréhension : le projet ne semblait pas clair.

Dans la seconde question, nous avons demandé aux élèves leurs suggestions afin d'améliorer le programme DÉPART.

Voici les principales réponses :

- avoir plus d'heures de cours ou de travail pratique ;
- continuer DÉPART à la seconde session ;
- choisir des professeurs qui veulent vraiment s'impliquer ;
- expliquer davantage DÉPART au début de la session ;
- consulter les élèves au début de la session.

Bref, il semble que les élèves aient apprécié leur expérience. Certains auraient même souhaité que l'encadrement de DÉPART se poursuive sur deux sessions.

Une évaluation faite par les professeurs et la professeure révèle que les élèves du groupe DÉPART sont assidus à leurs cours, mais qu'ils manquent de concentration. De plus, il faudrait prévoir pour eux des périodes spéciales afin de leur donner des cours supplémentaires, ce qui pourrait être

le cas dans une troisième version de DÉPART. Enfin, l'équipe professorale convient qu'on devrait s'entendre sur la notion d'autonomie et sur sa portée pratique dans l'encadrement des élèves. À cet égard, les élèves de DÉPART ont apprécié les professeurs qui donnent plusieurs travaux courts à faire et surtout qui donnent de l'information en retour sur ces mêmes travaux, ou qui consacrent plusieurs heures de cours pour la préparation aux examens.

Nous considérons que l'objectif du projet est atteint. En effet, l'analyse comparée des résultats nous permet de conclure qu'un nombre appréciable d'élèves à risque en Sciences humaines réussissent plus de cours si un programme d'encadrement est mis en oeuvre à leur intention et persévèrent davantage dans leurs études. Cependant, la minceur de certains écarts entre groupe expérimental et groupes témoins, d'une part, et la grande étendue des écarts entre les groupes témoins hétérogènes de la première version du projet et de la seconde version d'autre part, nous donnent à penser qu'une recherche plus systématique et plus contrôlée permettrait d'identifier les variables à l'origine de ces résultats dissonants et inattendus. À court terme, les résultats dissonants sont «normaux», car les projets d'encadrement ont une limite : ils ne visent pas à contrôler les variables reliées à l'apprentissage, mais à agir le plus efficacement possible sur ces variables afin de permettre aux élèves d'avoir du succès.

Références :

- 1- Denis Galipeau a déjà présenté la nature et les résultats de ce projet en mai 1992, dans la revue *Parallèles et convergences*.
- 2- TERRILL, R., *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil du décrocheur*, Montréal : SRAM, janvier 1988. ■