

Margot KASZAP, Ph. D.

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/709937-kaszap-exigences-reussite-scolaire-ulaval-PAREA-1996.pdf>
Rapport PAREA, Université Laval, 1996.
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

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

Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep

domaines cognitif, affectif, création, gestion, communication

une comparaison professeur/élèves

une adéquation possible avec les résultats scolaires

Rapport de recherche

présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage

Ministère de l'Éducation — Québec — janvier 1996

709937
Ex. 2

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

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de son auteur.

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4



3000007099389

On peut obtenir des renseignements concernant ce rapport en s'adressant à l'auteure.

Margot KASZAP, Ph. D.

Faculté des sciences de l'éducation

Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative

Université Laval

Québec (Québec) G1K 7P4

Margot.Kaszap@fse.ulaval.ca

Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep, une comparaison
professeur/élèves, une adéquation possible avec les résultats scolaires.

ISBN 2 - 921299 - 29 - 1

DÉPÔT LÉGAL

Bibliothèque nationale du Québec

1^{er} trimestre 1996

Bibliothèque nationale du Canada

Margot KASZAP, Ph. D.

Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep

domaines cognitif, affectif, création, gestion, communication

une comparaison professeur/élèves

une adéquation possible avec les résultats scolaires

Rapport de recherche
présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage

Ministère de l'Éducation — Québec — janvier 1996

71-7145

709937 Ex. 2

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

PERCEPTION DES EXIGENCES DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU CÉGEP

Une comparaison professeur/élèves

Une adéquation possible avec les résultats scolaires.

Rapport de recherche.

KASZAP Margot, Ph. D. Québec, 1996, 278 pages.

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 cette attitude. ■

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE (version anglaise)

PERCEPTIONS OF THE REQUIREMENTS TO SUCCEED AT THE COLLEGE LEVEL AND PERCEPTIONS OF THE ABILITY TO RESPOND TO THOSE REQUIREMENTS.

A possible relationship with the results of the students.

Report written in French.

KASZAP Margot, Ph. D. Québec, 1996, 278 pages.

PURPOSE

At the college level, 50 % of the students failed or quit unless one course, by year. In 1986, 25 % of the freshman students did not succeed for more than half of their courses, in their first term. They could be expelled from the college. The situation needs to be studied and we must investigate the factors who are in relation with the successful scholar result. This study has been done between 1987 and 1990. We will consider as factors: the student perception of the requirements of their teachers and the ability of the students to respond to those requirements.

METHODOLOGY

Phase 1 : gathering the requirements of the teachers by the nominal group technique and by reviewing the scientific literature; making five questionnaires to gather the perception of the students. Phase 2 : gathering the perception of the teachers and the students on the five domains: cognition, affectivity, creativity, management and interpersonal communication. Phase 3 : treatment: factorial analysis PEARSON with varimax and CRONBACH alpha to determine constructs units; co-variance analysis with posteriori test NEWMAN-KEULS which permit to compare the average of three groups and to determine the relationship between the success and the perception; study of distribution of frequencies and CHI Square test, to test the different proportions between the variables' distributions.

FINDINGS

There's a link between the student's perceptions and their scholar success. More the results are low, less they understand and perceive the insistence of their teachers on the requirements and more they have the tendency to exaggerate their perceptions of the requirements. They get confused about their teacher's requirements. They develop stress, anxiety and bad habits of studying. Some teachers make more than others this pattern, some students show more than others those habits. ■

AVANT-PROPOS

Les lois universelles : « Elles ne peuvent être atteintes que par une intuition basée sur quelque chose comme un amour intellectuel des objets de l'expérience. »

Albert EINSTEIN

Je tiens à remercier tout d'abord madame Louise CHENÉ, directrice des Services pédagogiques du Cégep de Sainte-Foy, pour la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de cette recherche. Je tiens aussi à souligner le soutien financier important de la D.G.E.C., à travers son programme P.A.R.E.A., et ses principaux répondants monsieur Gilles SAINT-PIERRE et madame Hélène LAVOIE. Merci beaucoup.

Un énorme merci à mes deux directeurs de thèse, messieurs Benoît ROBERT et Jean-Jacques BERNIER, pour leur accueil de ce sujet de thèse, leur patience et leur soutien à travers ces huit années de cheminement qui furent si fructueuses. Merci beaucoup ; ça m'a apporté rigueur et goût de poursuivre d'autres recherches.

Un merci spécial à monsieur Simon LAROSE du Service de traitement et d'analyse pour la recherche scientifique (STARS, enr.) pour le support statistique et les explications si souvent répétées.

Un gros merci à mes collègues de travail pour l'accueil qu'ils m'ont assuré lors des enquêtes, pour les suggestions qu'ils m'ont faites, pour les documents prêtés avec beaucoup de patience, là aussi. À Nicole ROY pour la saisie des textes. Merci beaucoup.

Merci aussi à la direction du Campus Notre-Dame-de-Foy pour le support informatique.

Un merci « maritime » et un merci « alpestre » aux chers amis qui m'ont permis de m'exiler pour terminer cette recherche et qui ont pris soin des miens. Merci beaucoup.

Et enfin, un merci bien chaud à mon « tchum » Jean BEAUDOIN et à mon fils Thierry KASZAP, pour m'avoir supportée et encouragée dans cette grande entreprise. Merci beaucoup.

Margot KASZAP

TABLE DES MATIÈRES

résumé long de la recherche (français)	ii
résumé long de la recherche (anglais)	iii
avant-propos	v
table des matières	vii
liste des figures	xiii
1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.1 BUT DE LA RECHERCHE	2
1.2 TYPE DE RECHERCHE	4
1.3 INTÉRÊT DE LA RECHERCHE	9
2 PROBLÉMATIQUE	11
2.1 L'ÉTAT DE LA QUESTION	12
2.1.1 Contexte général au Québec	12
2.1.2 Contexte particulier à Sainte-Foy	14
2.2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE SCOLAIRE ✓	18
2.2.1 Les facteurs environnementaux ✓	21
2.2.1.1 La structure scolaire au collégial	21
2.2.1.2 Le choc du passage au collégial ✓	22
2.2.1.3 Tâche scolaire et travail des élèves	24
2.2.1.4 Les exigences d'admission à l'université ✓	25
2.2.1.5 Caractéristiques de la classe et de l'école	26
2.2.1.6 En résumé	26
2.2.2 Les facteurs individuels ✓	27
2.2.2.1 Les facteurs personnels	27
2.2.2.2 Les facteurs cognitifs (caractéristiques et comportements)	28
2.2.2.3 Les facteurs affectifs (caractéristiques et comportements)	34
2.2.3 Les facteurs pédagogiques ✓	39
2.2.3.1 Les caractéristiques du professeur	39
2.2.3.2 L'encadrement et la disponibilité	40
2.2.3.3 La pédagogie du professeur	40
2.2.3.4 Les modes d'évaluation	43

2.3	UNE NOUVELLE PROBLÉMATIQUE ✓	44
2.3.1	Hypothèse générale	45
2.3.2	Hypothèses spécifiques	46
2.3.2.1	Chez les élèves	46
2.3.2.2	Chez les professeurs	47
2.3.3	Définitions opératoires des concepts	49
3	MÉTHODOLOGIE	51
3.1	UNE APPROCHE AU PROBLÈME	52
3.1.1	Dysfonction du système et finalité poursuivie	52
3.1.2	Analyse de besoins versus analyse d'exigences	53
3.1.3	Les paramètres de l'étude	55
3.1.4	Le modèle général	55
3.2	LA STANDARDISATION DES OUTILS DE CUEILLETTE	58
3.2.1	Modèle de cueillette des exigences	58
3.2.1.1	L'inventaire des exigences dans les écrits scientifiques	58
3.2.1.2	L'inventaire des exigences chez les professeurs et les élèves	60
3.2.1.2.1	Les réajustements au modèle	61
3.2.1.2.2	L'outil taxonomique	62
3.2.2	Modèle de cueillette des perceptions ✓	65
3.2.2.1	Choix d'un type de questionnaire	65
3.2.2.2	Construction du questionnaire (mixage et élagage)	66
3.2.2.3	L'échelle du questionnaire	67
3.3	LA CUEILLETTE DES DONNÉES	69
3.3.1	La population enquêtée, l'échantillon prévu	69
3.3.2	Les variables	70
3.3.2.1	Variable dépendante	71
3.3.2.2	Variable indépendante	71
3.3.2.3	Variable indépendante intervenante	72
3.3.2.4	Formule générale	73
3.3.3	La fidélité du questionnaire	76
3.3.4	La passation du questionnaire	76
3.4	LE TRAITEMENT DES DONNÉES	78
3.4.1	Les échantillons réels	78
3.4.1.1	Les professeurs	78
3.4.1.2	Les élèves	81
3.4.2	La distribution des fréquences	84
3.4.3	Les construits	85
3.4.3.1	Analyses factorielles	86
3.4.3.2	Analyse de consistance interne	90
3.4.3.3	Les scores des construits	91

4	ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS	93
4.1	LES ÉCARTS (PROFESSEUR – ÉLÈVES)	94
4.1.1	L'écart de perception	96
4.1.2	L'écart de réaction	97
4.2	LES ÉCARTS ET LEUR LIEN AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE	99
4.2.1	Les écarts et les indices de réussite ✓	99
4.2.1.1	L'écart de perception et les taux de réussite	100
4.2.1.2	L'écart de réaction et les taux de réussite	102
4.2.2	Comparaison des moyennes des écarts et des résultats scolaires	104
4.2.2.1	La moyenne des écarts de perception et résultats scolaires	105
4.2.2.2	La moyenne des écarts de réaction et les résultats scolaires	105
4.2.2.3	Distribution des écarts de perception selon le résultat scolaire	106
4.3	LES PROFILS	109
4.3.1	Le profil des élèves à risque	110
4.3.1.1	Les élèves faibles qui présentent des écarts négatifs	110
4.3.1.2	Caractéristiques des élèves à risques (analyses complémentaires)	115
4.3.2	Le profil des professeurs dont les élèves risquent le plus	126
4.3.2.1	Les prof. qui ont des élèves faibles qui présentent des écarts négatifs	126
4.3.2.2	Les caractéristiques des prof. dont les élèves sont les plus à risque	131
4.4	LES PROFILS ET LEUR LIEN AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE	141
4.4.1	Caractéristiques et indices de réussite scolaire ✓	141
4.4.1.1	Chez les élèves	141
4.4.1.2	Chez les professeurs	145
4.4.2	Caractéristiques, écarts et indices de réussite scolaire	147
4.4.2.1	Chez les élèves faibles (moins de 70 %)	148
4.4.2.2	Chez les prof. ayant des élèves faibles (moins de 70 %)	151
5	DISCUSSION ET MODÈLES EXPLICATIFS	155
5.1	SYNTHÈSE DES RELATIONS RÉUSSITE / ÉCARTS	156
5.1.1	Écarts et taux de réussite chez les élèves et chez les professeurs	157
5.1.1.1	Écart de perception selon le test f, chez les élèves (figure 35)	157
5.1.1.2	Écart de réaction selon le test f, chez les élèves (figure 36)	157
5.1.1.3	Écart de perception selon les résultats scolaires (figure 37)	158
5.1.2	Profils et taux de réussite	158
5.1.2.1	Profils des élèves faibles à écart négatif (figure 38, 39, 40)	158
5.1.2.2	Profils des élèves à risque, volet perception (figure 41 et 42)	159
5.1.2.3	Profils des élèves à risque, volet réaction (figure 43 et 44)	160
5.1.2.4	Profils des élèves et résultats scolaires (figure 52 et 53)	160
5.1.2.5	Profils des élèves, écarts négatifs et résul. scolaires (figure 55)	161
5.1.2.6	Profils des prof. ayant le plus d'élèves faibles à écart négatif (45, 46, 77)	161
5.1.2.7	Profils des prof. ayant le plus d'élèves à risque, vol. perception (48, 49)	162

5.1.2.8	Profils des prof. ayant le plus d'élèves à risque, volet réaction (50, 51)	163
5.1.2.9	Profils des professeurs et résultats scolaires (figure 54)	163
5.1.2.10	Profils des prof., écarts négatifs et résultats scolaires (figure 56)	163
5.1.3	Synthèse	164
5.2	RAPPEL DES HYPOTHÈSES	166
5.2.1	Hypothèse générale	166
5.2.2	Hypothèses spécifiques chez l'élève ✓	167
5.2.3	Hypothèses spécifiques chez les professeurs	169
5.3	VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	171
5.3.1	Hypothèse générale ✓	171
5.3.2	Hypothèses spécifiques chez l'élève ✓	173
5.3.2.1	Programme ✓	173
5.3.2.2	Sexe ✓	174
5.3.2.3	Expérience ✓	175
5.3.2.4	Âge ✓	177
5.3.2.5	Heure ✓	178
5.3.2.6	Résultat anticipé ✓	179
5.3.2.7	Nombre de cours ✓	180
5.3.2.8	Travail rémunéré ✓	181
5.3.3	Hypothèses spécifiques chez les professeurs	182
5.3.3.1	Sexe	182
5.3.3.2	Âge	183
5.3.3.3	Expérience	184
5.3.3.4	Scolarité	185
5.3.3.5	Pédagogie	187
5.3.3.6	Statut	188
5.3.3.7	Discipline	189
5.4	EXPLICATIONS ET LIENS AVEC LES MODÈLES THÉORIQUES	191
5.4.1	Chez les élèves ✓	191
5.4.1.1	Résultat scolaire obtenu ✓	191
5.4.1.2	Sexe ✓	193
5.4.1.3	Discipline	194
5.4.1.4	Résultats anticipés ✓	195
5.4.1.5	Travail rémunéré ✓	195
5.4.1.6	Cours inscrits	196
5.4.2	Chez les professeurs	196
5.4.2.1	Scolarité	197
5.4.2.2	Expérience	197
5.4.2.3	Statut	197
5.4.2.4	Discipline	198
5.5	LES QUESTIONS NON-RÉSOLUES	200
5.5.1	Concernant les élèves	200
5.5.2	Concernant les professeurs	200

6	MODÈLE EXPLICATIF DE LA TRANSMISSION ET DE LA PERCEPTION	201
6.1	LES SITUATIONS-TYPES	202
6.1.1	Situation n° 1	202
6.1.2	Situation n° 2	203
6.1.3	Situation n° 3	203
6.2	LES RECOMMANDATIONS	205
6.2.1	Recommandations aux professeurs	205
6.2.2	Recommandations aux élèves	208
6.2.3	Recommandations aux directions des services pédagogiques	209
6.2.4	Recommandations à la Direction générale de l'enseignement collégial	209
7	CONCLUSION	211
7.1	RAPPEL DES RÉSULTATS	213
7.1.1	Liens entre la perception et la réussite scolaire ✓	213
7.1.2	Liens entre la qualité et la transmission de la perception	215
7.1.3	Les recommandations	216
7.2	LES AVENUES POUR DE FUTURES RECHERCHES ✓	217
7.3	LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE	218
	BIBLIOGRAPHIE	219
ANNEXE A	Cueillette des perceptions (le questionnaire final) (20 pages sans numéro)	237

*
* *

Note. — *La cueillette des informations pour cette recherche a été commencée en août 1987. La cueillette des perceptions a été terminée en mai 1989. Le traitement et l'analyse des données se sont déroulés, à temps partiel (pour ne pas dire à quelques heures rescapées ici et là, dans une année, entre l'enfant, le tchum et le travail à temps plein) sur une longue période, soit de juin 1989 à août 1995.*

LISTE DES FIGURES

Figure 1	<i>inexistante</i>	–
Figure 2	Cycle spiral de la recherche-action	6
Figure 3	Recherche institutionnelle au Cégep de Sainte-Foy	8
Figure 4	Statistiques globale pour le réseau	13
Figure 5	Quelques résultats scolaires, automne 1986 et 1987, Cégep de Sainte-Foy	15
Figure 6	Statistiques sur les abandons, Cégep de Sainte-Foy	15
Figure 7	Motifs des abandons au Cégep de Sainte-Foy	16
Figure 8	Demandes d'admission et places disponibles en collège 1	17
Figure 9	Modèle explicatif de l'échec scolaire	19
Figure 10	Distribution des problèmes mentionnés par l'étudiant	20
Figure 11	Théorie de l'apprentissage scolaire	20
Figure 12	Facteurs liés à la réussite scolaire	21
Figure 13	Modèle général d'une analyse des exigences de la réussite scolaire	57
Figure 14	Le modèle de cueillette des exigences	59
Figure 15	Classification méthodologique des objectifs d'apprentissage	64
Figure 16	Appréciation de trois types de questionnaires	65
Figure 17	Résultats de l'enquête sur l'échelle	68
Figure 18	Nombre de professeurs par bloc d'heures	70
Figure 19	Les variables indépendantes	72
Figure 20	Les variables indépendantes interdépendantes chez les professeurs (fiche du professeur)	74
Figure 21	Les variables indépendantes interdépendantes chez les élèves (fiche de l'élève)	75
Figure 22	Perception des exigences de la réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy en 1987-1988	76
Figure 23	Échantillon des professeurs	79
Figure 24	Différentes variables utilisées pour les professeurs	80
Figure 25	Échantillon des élèves	81
Figure 26	Différentes variables utilisées pour les élèves	82
Figure 27	Échantillon des élèves pour lesquels nous avons obtenu les résultats scolaires	84
Figure 28	Schéma des analyses	86
Figure 29	Résultats des analyses factorielles pour les différents domaines, population des élèves	88

Figure 30	Coefficient de consistance interne pour chacun des facteurs	91
Figure 31	Calcul du score des construits	92
Figure 32	Calcul du score total pour un construit	95
Figure 33	Écart de perception entre ce que le professeur veut et ce que l'élève perçoit	97
Figure 34	Écart de perception entre ce que le professeur veut et ce que l'élève arrive à faire	97
Figure 35	Comparaison des taux de réussite à l'aide des écarts (professeur — élève insiste)	101
Figure 36	Comparaison des taux de réussite à l'aide des écarts (professeur — élève arrive)	103
Figure 37	Distribution de la fréquence des types d'écarts (professeur — élève insiste) en fonction des résultats scolaires des élèves	107
Figure 38	Profil des élèves faibles (moins de 70 %), domaine création	112
Figure 39	Profil des élèves faibles (moins de 70 %), domaine cognitif	113
Figure 40	Profil des élèves faibles (moins de 70 %), domaine communication	114
Figure 41	Caractéristique de l'élève, synthèse des écarts significatifs (professeur — élève insiste)	117
Figure 42	Comparaison de différentes fréquences (écart professeur — élève insiste)	120
Figure 43	Caractéristique de l'élève, synthèse des écarts significatifs (professeur — élève arrive)	122
Figure 44	Comparaison de différentes fréquences (écart professeur — élève arrive)	125
Figure 45	Profil des professeurs, domaine cognitif	128
Figure 46	Profil des professeurs, domaine création	129
Figure 47	Profil des professeurs, domaine communication	130
Figure 48	Caractéristique des professeurs, synthèse des écarts significatifs (prof.- élève insiste)	132
Figure 49	Comparaison de différentes fréquences (écart professeur — élève insiste)	136
Figure 50	Caractéristique des professeurs, synthèse des écarts significatifs (prof. — élève arrive)	137
Figure 51	Comparaison de différentes fréquences (écart professeur — élève arrive)	140
Figure 52	Échantillon des élèves (pour lesquels nous avons obtenus les résultats scolaires)	142
Figure 53	Les caractéristiques de l'élève en fonction des résultats scolaires obtenus	144
Figure 54	Les caractéristiques des professeurs en fonction des résultats scolaires des élèves	146
Figure 55	Les caractéristiques de l'élève faible (< 70 %) en fonction de la distribution des écarts de perception pour les facteurs ressortis significatifs aux analyses	148
Figure 56	Les caractéristiques du prof. ayant des élèves faibles (< 70 %) en fonction de la distri- bution des écarts de perception pour les facteurs ressortis significatifs aux analyses	149
Figure 57	Synthèse des caractéristiques significatives chez les élèves et les professeurs pour les domaines étudiés	165
Figure 58	Différents types de transmission des exigences	204

*

*

*

1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

- 1.1 BUT DE LA RECHERCHE
- 1.2 TYPE DE RECHERCHE
- 1.3 INTÉRÊT DE LA RECHERCHE

1.1 BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche a 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.

Nous pensons que ces deux phénomènes seront plus accentués dans certains programmes collégiaux que dans d'autres, car les exigences des professeurs sont très variées ; elles coïncident avec les objectifs spécifiques des cours. Par exemple, dans un cours de géographie, l'élève doit être capable de définir chaque terme proposé par la matière, à l'aide de plusieurs éléments. Un élève qui comprend bien l'insistance du professeur, sur l'habileté qui consiste à être capable de définir un terme à l'aide de plusieurs éléments, sera en mesure d'étudier en fonction de cette insistance et sera capable de bien répondre aux questions de l'examen lui demandant de définir des termes à l'aide de cinq éléments. Par contre, un élève qui n'aura pas perçu l'importance de définir à l'aide de plusieurs éléments, ne sera pas en mesure d'étudier, en travaillant les définitions avec plusieurs éléments et ne sera pas capable de répondre adéquatement à l'examen en incluant plusieurs éléments. Ses chances de succès seront moindres.

Ainsi, nous espérons être en mesure de comprendre l'influence qu'exercent sur la réussite scolaire, certains groupes d'exigences des enseignants.

Ce que nous entendons par exigences des professeurs correspond assez bien à ce qui est utilisé par B. S. BLOOM, comme étant les indices du professeurs. Par cela, cette recherche veut poursuivre l'étude du rôle des indices fournis par les professeurs,

dans le succès scolaire des élèves. Nous pensons aussi que plus une exigence (ou indice) est utilisée, plus elle est comprise.

« La force d'un ou plusieurs indices peut être déterminée par la fréquence de leur apparition [...] La force d'un indice répond à beaucoup de lois de la prégnance, de la théorie Gestalt » (BLOOM, 1979, p. 122).

C'est précisément, ce qui nous intéresse et cela se traduira par un ensemble de questions : « L'élève perçoit-il l'insistance du professeur ? À quel niveau ? Perçoit-il toutes les exigences que le professeur fait connaître ? En oublie-t-il ? Quel lien y a-t-il entre ces perceptions et la réussite scolaire ? »

Ainsi, nous pourrions partiellement répondre à B.S. BLOOM (1979, p. 123), qui soulignait que les exigences, ont fait l'objet de peu de recherches :

« 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 ».

Cette étude rejoint aussi les préoccupations des chercheurs en Mesure et évaluation, par la volonté que nous avons à vouloir évaluer l'efficacité du système enseignement / apprentissage, à travers l'analyse de la communication des exigences qui sont reliées aux objectifs d'une discipline.

Toutefois, cette recherche a laissé germer des buts sous-jacents, comme de : permettre aux enseignants de faire une « autopsie »¹ de leur pédagogie, en répertoriant leurs objectifs, leurs exigences et leurs critères d'évaluation, tout en notant la forme, la fréquence et l'intensité des messages qu'ils ont envoyés aux élèves ; comme de rendre les enseignants pleinement conscients de leurs actes pédagogiques et de leurs vouloirs ; comme de leur permettre de comprendre et de suivre les étapes du développement de la personne dans les divers domaines de la formation fondamentale ; comme d'utiliser une taxonomie des objectifs pour analyser leurs pratiques pédagogiques.

1. Terme utilisé par monsieur Jacques THIBAUT, professeur de français au Cégep de Sainte-Foy, pour décrire le travail demandé.

1.2 TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est de type exploratoire. Dans la première partie, elle est plutôt inductive et intuitive, car elle suit un modèle qualitatif de recherche, au sens donné par A. SPAIN. (1987, pp. 334 à 336)

« Ce sont des démarches étiquetées d'exploratoires, d'expérientielles, de phénoménologiques ou d'heuristiques dont chacune des étapes est à inventer selon la nature des données. Il s'agit généralement d'un long processus d'immersion avec les données, de structuration progressive de cette masse d'information jusqu'à ce qu'en émerge une signification. La recherche devient une démarche inductive de structuration progressive des données dans le but de définir et de cerner un concept, un phénomène et d'élaborer des hypothèses.

On part d'une question assez générale pour ensuite explorer de manière plus vaste et ouverte, puis organiser et classer les données pour à la toute fin, ouvrir sur des hypothèses [...] nos recherches partent d'une question ouverte plutôt que d'un problème à résoudre. Elles sont des entreprises d'identification, de description et de définition de phénomènes humains dans toute leur ampleur, leur complexité et leur mouvement. Ces questions visent des objets de recherche qui recouvrent des réalités vastes et jusqu'à présent indéfinies [...] L'élucidation d'un de ces phénomènes constitue alors le but poursuivi. On cherche d'abord et avant tout à comprendre et non à prédire. On cherche à identifier des phénomènes et à en décrire les composantes. On cherche à conceptualiser, à organiser cette compréhension de manière originale [...] On cherche donc à comprendre "l'essence" d'un phénomène. On cherche ensuite à en proposer une vision unifiée et cohérente qui aura le pouvoir d'atteindre et de toucher des personnes ou des groupes cibles. On cherche enfin à ce que cette nouvelle vision du phénomène suggère d'autres pistes de recherche et serve de support à l'intervention éducative ou thérapeutique. »

Dans la deuxième partie, elle suit un modèle plus traditionnel (quantitatif) de recherche avec l'énoncé d'hypothèses, la passation de questionnaires et les traitements statistiques sophistiqués pour en arriver à valider ou invalider les hypothèses.

Notre recherche est exploratoire puisqu'avec un groupe de professeurs, nous avons identifié une situation-problème reliée au vécu scolaire ; puisque nous sommes effectivement partis d'une question très large, à savoir : « Y a-t-il une différence de

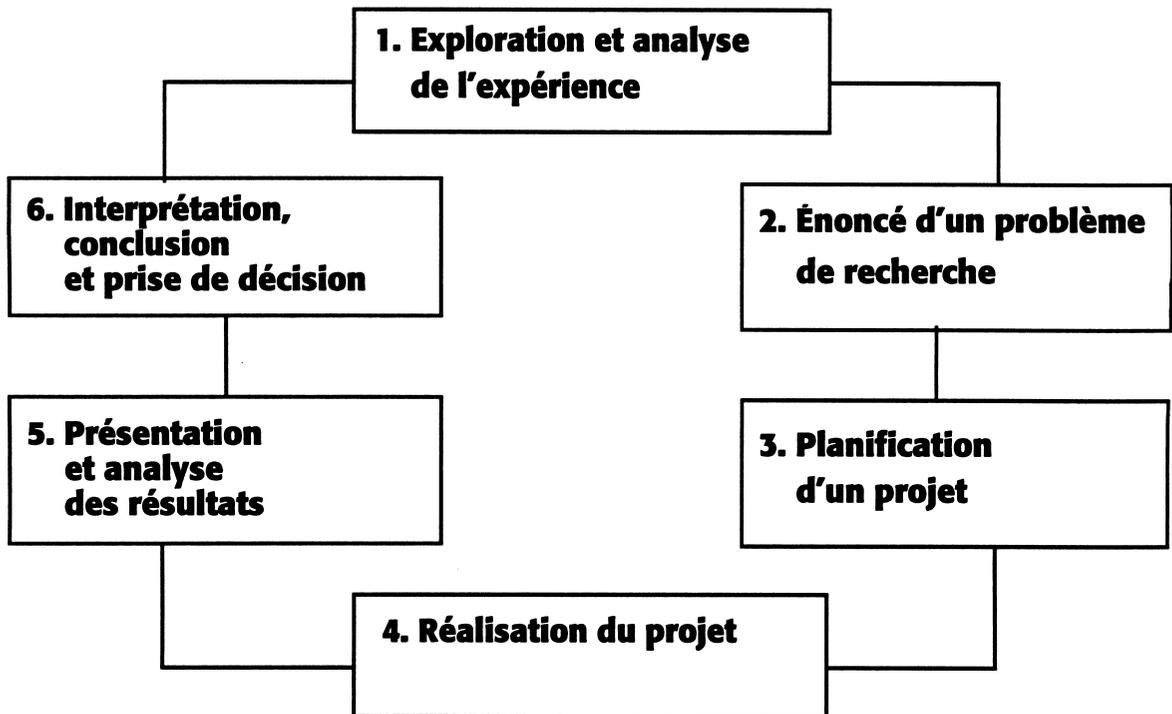
perception entre les professeurs et les élèves, quant à leur perception des exigences de la réussite scolaire et est-elle reliée de quelque façon au succès scolaire ? » ; puisque nous avons enquêté de différentes façons par des méthodes surtout qualitatives (analyse discursive, inventaire d'énoncés) ; puisque nous avons aussi recueilli une énorme quantité de données que nous avons dû traiter, classer et structurer, pour enfin pouvoir poser des questions plus précises, émettre des hypothèses et élaborer une méthodologie permettant de les confirmer ou les infirmer.

Notre démarche fut grandement inductive et intuitive compte-tenu de l'obligation que nous avons de définir, comme cadre théorique, l'ensemble des exigences qui rendent opérationnels les objectifs pédagogiques de chacun des enseignants du niveau collégial. L'induction permet de prendre le pouls de chacun des intervenants, de faire de nombreuses rétro-actions afin d'apporter les corrections nécessaires au matériel conceptuel, pour que celui-ci s'ajuste le plus fidèlement possible aux enquêtés et débouche sur un cadre général acceptable par tous. De plus, l'étude de la situation prévalant dans chaque classe, en rapport avec le phénomène de la communication, nous permettra, à travers un nombre suffisant de classes, d'en généraliser les résultats.

Bien sûr, nous aurions pu procéder autrement ; faire une recherche avec un groupe contrôle et un groupe expérimental ; proposer un protocole aux enseignants, avec des exigences bien contrôlées et déterminer la différence. Cependant, nous n'aurions pu toucher plus d'une ou deux disciplines et nous aurions alors perdu le caractère exploratoire de la recherche qui doit nous mener vers une vue d'ensemble du phénomène de la communication des exigences. Nous pensons encore qu'une recherche de ce type est nécessaire avant d'entreprendre toute recherche plus pointue. Celles-ci viendront après, elles y prendront toute leur utilité dans les sentiers proposés par cette première recherche.

Notre recherche s'inscrit au Cégep de Sainte-Foy, dans une vaste enquête consciencieuse, une recherche-action (figure 2) au sens de GOYETTE et LESSARD-HÉBERT (1987, p. 6) pour qui le but est de :

« [...]transformer les comportements, les habitudes, les attitudes des individus ou des populations, améliorer les relations sociales, ou encore modifier les règles institutionnelles d'une organisation [...] Pour assurer une meilleure adaptation ou intégration des individus à leur environnement, et plus de cohésion, d'efficacité, ou de lucidité aux institutions dans la poursuite de leurs objectifs. »

Figure 2. *CYCLE SPIRAL DE LA RECHERCHE-ACTION*

Selon GOYETTE *et al.*, 1984, tiré de GOYETTE et HÉBERT, 1987.

Au Cégep de Sainte-Foy, nous procédons souvent avec ce modèle. Nous n'avons pas toujours le temps de faire une grande étude technique pour décider comment nous pourrions intervenir dans un problème particulier. Nous choisissons un modèle de travail et nous cueillons les données nécessaires à l'analyse, au cours de la réalisation. Nous évaluons les résultats après et nous corrigeons au besoin.

Une telle recherche-action comporte différentes phases comme : 1. Le questionnement, l'exploration et l'analyse de l'expérience de l'enseignement (l'échec et le succès), en groupe de travail avec tous les intervenants du milieu. — 2. On reconnaît et on choisit une ou des questions à traiter comme : le lien entre la perception des exigences et la réussite scolaire, les échecs et les abandons, le tutorat des élèves. — 3. On planifie une intervention qui sert en même temps à la cueillette de données sur le problème. Dans notre cas, nous avons planifié des rencontres où les enseignants ont analysé leur pédagogie de différentes façons et ont pu apporter des améliorations à leur matériel, ce faisant. — 4. On procède, on réalise l'intervention et on cueille les

données nécessaires. — 5. On analyse les résultats et on en fait une synthèse que l'on partage avec toute l'équipe de travail. — 6. On interprète les résultats, on en tire des conclusions, des recommandations et on décide d'actions à réaliser, de la poursuite du dossier.

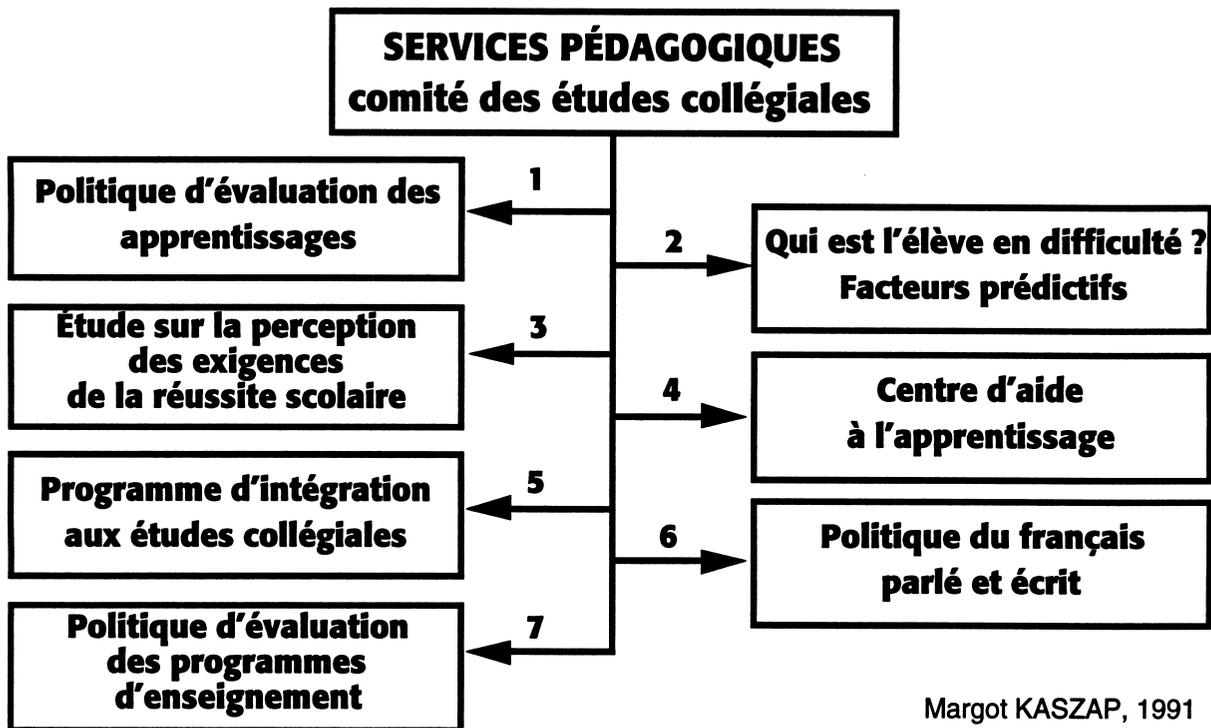
Nous avons réalisé par cette recherche, la troisième branche de cette vaste recherche institutionnelle (figure 3). — La première branche fut de permettre aux professeurs de concevoir une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, de laquelle a découlé des sessions de discussions sur la formation fondamentale, où nous sommes arrivés à une définition qui a fait un certain consensus. Ce qui a permis aux professeurs d'explorer et d'analyser leurs expériences d'enseignants. — La seconde branche fut de permettre à des professeurs-chercheurs de déterminer : Qui est l'élève ayant des difficultés d'apprentissages, de quelle nature sont ces difficultés et pouvons-nous cerner des facteurs prédictifs de la réussite scolaire ? — La quatrième branche réalisée, fut de mettre sur pied un centre d'aide à l'apprentissage basé sur l'aide par les pairs. — La cinquième branche fut la création et la mise sur pied d'un programme d'intégration aux études collégiales. Le tout réalisé dans le but d'améliorer le rendement scolaire des élèves et l'efficience de notre système d'enseignement collégial. — La sixième fut la mise au point d'une Politique de la maîtrise du français, avec test d'entrée et examen de sanction finale. — La septième et la toute dernière, concerne l'élaboration d'une politique d'évaluation et de développement des programmes d'enseignements.

Notre approche est aussi fonctionnaliste dans le sens donné par AKTOUF (1987, p. 14).

« Le fonctionnalisme. Postulat : « À tout élément de toute culture correspond une fonction et à toute fonction correspond un élément ». Démarche : « Elle consiste à identifier les disfonctions dans les situations analysées et à préconiser des solutions propres à les dépasser [...] Le fonctionnalisme se présente comme une approche qui dégage d'abord le mode de fonctionnement des systèmes étudiés (leurs fonctions) et ensuite ce qui gêne ce fonctionnement (les dysfonctions) et enfin trouver les moyens de rétablir la fonctionnalité de l'ensemble ».

Cette approche devrait nous permettre d'analyser et de comprendre le processus de la communication dans le système de l'enseignement/apprentissage, d'en voir les dysfonctions, et de proposer des recommandations en regard des facteurs étudiés.

Figure 3. RECHERCHE INSTITUTIONNELLE AU CÉGEP DE SAINTE-FOY



1.3 INTÉRÊT DE LA RECHERCHE

Notre recherche répond tout d'abord, aux besoins de notre collège, et plus largement, aux besoins de la collectivité québécoise cégépienne, qui vit une situation critique avec ses taux croissants d'échecs et d'abandons. Par l'analyse de la communication, qu'elle nous permettra de faire, dans la relation maître-élève, nous tenterons d'apporter de nouvelles facettes à cette vaste problématique des échecs et abandons scolaires. Le Conseil des collèges (1988), dans son rapport 1987-1988, page 69, a formulé certaines propositions quant à cette problématique. Nous avons retenu celle-ci :

« Connaître et analyser le phénomène des échecs et des abandons scolaires. Il importe de prendre des moyens d'une certaine envergure pour en arriver à mieux connaître le phénomène des échecs et des abandons et pour en analyser les diverses composantes. Malgré les efforts qui ont été faits jusqu'à maintenant, les différentes composantes du phénomène [...] sont encore trop mal connues : l'ampleur du phénomène dans l'ensemble du réseau collégial et dans chaque établissement ne fait pas assez systématiquement l'objet de collecte ni d'analyses de données ; les différentes facettes du problème ne sont pas analysées avec assez de précision dans tous les établissements et dans l'ensemble du réseau [...] Il faut aussi encourager, par divers moyens, la réalisation de recherches sur le phénomène [...] de même que la réalisation d'expériences en cette matière. »

Notre recherche se situe aussi, dans la foulée des études souhaitées par Benjamin S. BLOOM (1969, p. 123), sur 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.

2 PROBLÉMATIQUE

- 2.1 L'ÉTAT DE LA QUESTION
- 2.2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE SCOLAIRE
- 2.3 UNE NOUVELLE PROBLÉMATIQUE

2.1 L'ÉTAT DE LA QUESTION ²

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.

2.1.1. CONTEXTE GÉNÉRAL AU QUÉBEC

La question des échecs et des abandons de cours préoccupe beaucoup puisque le rapport 1987-1988 du Conseil des collèges (1988, n° 2) est entièrement dédié aux thèmes de la réussite, des échecs et des abandons au collégial. Il nous présente un portrait de la situation ainsi :

« pour l'ensemble, des élèves inscrits à l'enseignement collégial régulier à temps complet à l'automne de 1985, on remarque qu'ils ont réussi 78 % des cours auxquels ils se sont inscrits, qu'ils en ont abandonné 7,7 % et qu'ils ont échoué à 14,1 % de ces cours » (p. 16).

Ces taux globaux ³ ne semblent pas à première vue, allarmants. Toutefois, si nous décortiquons le tout, selon les cohortes, le nombre de sessions passées au cégep et les disciplines et programmes, nous aurons un tout autre portrait (figure 4). Ainsi :

« En 1986, 25% des étudiants de la cohorte (donc 1 sur 4) n'ont pas réussi plus de la moitié de leurs cours à leur première session [...] En 1980, ce pourcentage était de 18% seulement » (p. 17).

2. Cet état de la question a été constitué entre septembre 1987 et août 1988.

3. Il faut aussi consulter les deux études de LAMONDE (1984 et 1985) et celle de LAMONTAGNE et TRAHAN (1974)

Figure 4.

STATISTIQUES GLOBALES POUR LE RÉSEAU**Abandon de cours**

1976-77	5,7 %	des élèves inscrits à un cours l'abandonnent
1980	7,0 %	des élèves inscrits à un cours l'abandonnent

Échec de cours

1980	18 %	des élèves en première session ont échoué plus de la moitié de leurs cours et sont soumis à l'article 33.
1986	25 %	des élèves en première session ont échoué plus de la moitié de leurs cours et sont soumis à l'article 33.
1988	de 46 à 58 %	des élèves ont échoué ou abandonné au moins 1 cours.

Dans l'ensemble

1984	50 %	est le taux moyen de réussite, en mathématique
	35 %	est le taux de réussite, en mathématique, pour certains cours.
	— de 60 %	est le taux moyen de réussite, en physique
1985	14,7 %	des cours auxquels ils étaient inscrits, ont été échoués par les élèves.

Sources des données : BLOUIN Yves, 1985, p.12.
 Conseil des collèges, 1988, p. 80.
 LAMONDE J., 1984.
 Collège de Limoilou, 1988, p. 46.

Ceci veut dire qu'un tel élève n'est, en principe, pas réadmissible aux études collégiales, la session suivante. Ceci représente environ cinq mille élèves, sur les vingt mille nouveaux inscrits, par année. Voilà qui est plus grave. Le phénomène semble s'amplifier et être généralisé au Québec. INOSTROZA et FABRI (1978, p. 95-100 et 176) concluent leur recherche comme suit :

« Les taux d'abandon annuel ont subi un accroissement évident durant la période étudiée [...] Les taux d'abandon sont plus élevés dans le secteur général (7,9 %) que dans le secteur professionnel (5,4 %) pour l'ensemble de la période [...] La proportion des abandons est plus prononcée chez les garçons (7,4 %) que chez les filles (5,6 %) [...] Les taux d'abandon augmentent avec l'âge entre 16 et 22 ans de façon progressive [...] Plus de la moitié des drop-out (55,9 %) ont abandonné leurs études lors de leur première ou deuxième session d'études [...] Les taux d'abandons sont plus marqués chez les étudiants à temps partiel (16,9 %) que chez les étudiants à temps complet (6 %) [...] Le taux d'échec est plus élevé à la session d'automne qu'à la session d'hiver [...] Le taux d'échec pour les garçons est supérieur à celui des filles [...] Le taux d'échec est plus élevé pour les étudiants à temps complet »

« Par ailleurs, l'analyse menée par le Service régional d'admission de Montréal (TERRILL 1988, p. 8) signale que depuis 1983, les étudiants ont de plus en plus de difficulté à réussir »

Conseil des Collèges (1988, n° 2, p. 17)

Aussi peut-on dire que globalement, en une année, 50 % des élèves du collégial échouent ou abandonnent au moins un cours. Les disciplines les plus touchées sont les mathématiques, la physique et la chimie. Ceci ajoute beaucoup de lourdeur et de pression sur le réseau.

2.1.2 CONTEXTE PARTICULIER À SAINTE-FOY

Au Cégep de Sainte-Foy, un grand nombre d'élèves doivent recommencer des cours de sciences puisque, selon les chiffres des Rapports annuels du conseil d'administration du cégep pour les années 1986-87 et 1987-88 (figure 5), les plus hauts taux d'échec (15 à 20 %) sont enregistrés en mathématique, en chimie, et dans quelques disciplines des sciences humaines comme l'économie, la géographie et l'étude des civilisations anciennes. Des taux assez élevés sont observés en biologie, en physique, en informatique, en français, en politique et en histoire.

Plus globalement, en 1982, 49,8 % des élèves du cégep abandonnaient ou échouaient au moins un cours. En 1986, c'est 50,4 % (figure 6).

À l'automne 1986, 2542 élèves sur 5412 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 (figure 7).

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 (figure 6). Pourtant, à Sainte-Foy, nous bénéficions des « premier choix » des élèves du réseau régional, lorsqu'ils font, pour la première fois, leur inscription au cégep (figure 8). Nous accueillons donc de bons élèves motivés. Ce qui en principe, devrait nous assurer de bons résultats de la part de ces élèves.

Figure 5. **QUELQUES RÉSULTATS SCOLAIRES**
AUTOMNE 1986 ET 1987 — CÉGEP DE SAINTE-FOY

PROGRAMME	MOYENNE		% ABANDON		% ÉCHEC		% RÉUSSITE	
	1986	1987	1986	1987	1986	1987	1986	1987
Biologie	71,9	71,4	3,7	4,4	10,3	10,9	85,5	82,7
Mathématique	66,7	67,2	17,5	17,1	19,2	19,2	62,8	62,8
Chimie	68,0	70,2	8,9	10,5	18,5	13,0	72,2	75,9
Physique	69,2	70,0	30,8	20,1	10,7	9,5	58,1	60,9
Géographie	71,7	69,3	8,6	8,1	12,9	16,7	76,1	67,4
Histoire	69,9	70,8	6,4	9,2	14,5	12,7	78,8	71,3
Civilisations	67,9	67,4	6,6	4,1	17,8	19,0	75,5	76,9
Économique	66,7	67,4	6,1	6,4	16,9	17,1	76,3	75,9
Sciences politiques	70,9	70,9	9,2	9,0	12,6	14,6	78,0	75,5
Technique administrative	72,8	74,1	4,2	3,8	11,5	9,4	83,6	85,2
Informatique	74,0	73,7	4,9	7,1	12,7	11,4	81,4	71,0
Français	68,4	69,6	7,6	6,4	13,7	11,5	77,4	68,5

Tirés des Rapports annuels du Cégep de Sainte-Foy, 1986-1987, pp. 57 et 1987-1988, pp. 64.

Figure 6. **STATISTIQUES SUR LES ABANDONS**
CÉGEP DE SAINTE-FOY

Abandon et échec de cours

1982	17 %	des élèves inscrits à un cours l'abandonnent ou l'échouent
1986	58 %	des élèves inscrits à un cours l'abandonnent ou l'échouent (en première année, première session)
1982	49,8 %	des élèves ont échoué ou abandonné au moins 1 cours.
1988	50,4%	des élèves ont échoué ou abandonné au moins 1 cours.

Données provenant de FALARDEAU et al., 1988, p. 9.

Que se passe-t-il chez nous depuis quelques années ? Pourquoi n'observons-nous pas une grande réussite scolaire ? Qui est cet élève en difficulté et quels sont ses problèmes ? Quel rôle jouons-nous, en tant que professeur, professionnel ou administrateur dans le processus d'apprentissage et de réussite de l'élève ? Pourquoi tous ces abandons et ces changements de programme ? Ce sont ces questions que nous nous sommes posées en groupe de travail, depuis déjà trois ans.

Figure 7. **MOTIFS DES ABANDONS AUX CÉGEP DE SAINTE-FOY**
Par pourcentage de motifs concernant la relation maître-élève

	LES MOTIFS D'ABANDON					
	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 1 + N° 2	les quatre
automne 1986	11%	7%	17%	10%	18%	45%
hiver 1987	13%	9%	15%	8%	22%	45%
automne 1987	11%	6%	15%	9%	17%	41%

motif n° 1 *Les méthodes d'enseignement utilisées par le professeur ne me conviennent pas.*

motif n° 2 *Je n'ai pas d'intérêt pour la matière.*

motif n° 3 *Ma charge de travail scolaire est trop lourde.*

motif n° 4 *J'ai des difficultés d'apprentissage.*

Données du Service de l'organisation scolaire, Cégep de Sainte-Foy, janvier 1988.

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 ; déterminer ce qui cause problème par différentes études et nous donner les moyens de les solutionner.

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. Ce choix nous a motivés pour examiner la situation globalement et considérer l'ensemble des élèves du cégep.

Figure 8. *DEMANDES D'ADMISSION ET PLACES DISPONIBLES EN COLLÈGE 1*

ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL	A	B
Sciences	880	588
Sciences humaines	539	336
Sciences de l'administration	318	210
Musique	156	90
Arts plastiques	100	84
Lettres	103	84
sous-total	2096	1392

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	A	B
Techniques médicales	131	65
Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie	137	36
Techniques radiologiques	111	75
Techniques de sciences naturelles	59	42
Techniques infirmières	157	84
Technologie forestière	98	84
Techniques d'éducation en services de garde	147	50
Techniques d'éducation spécialisée	266	84
Techniques de travail social	108	50
Techniques administratives	225	168
Informatique	88	60
Esthétique de présentation	85	30
Graphisme	179	30
Techniques de design industriel	92	30
sous-total	1883	888
TOTAL	3979	2280

A = Nombre de demandes reçues au Service régional d'admission de Québec, au premier tour (11 mars 1986), dans ce programme, au Cégep de Sainte-Foy.

B = Nombre de places disponibles.

Données provenant du Rapport annuel 1986-1987, Cégep de Sainte-Foy.

2.2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE SCOLAIRE

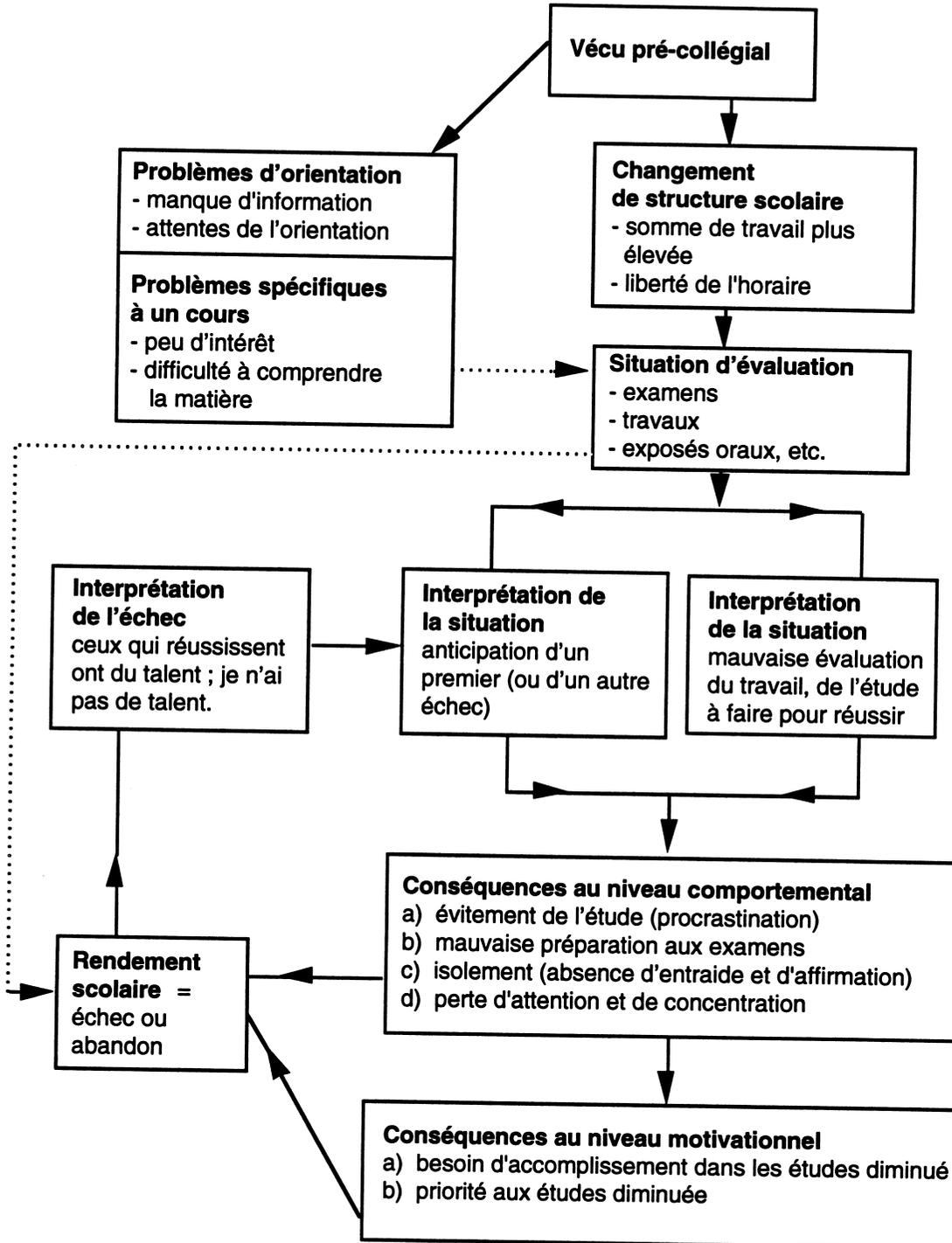
Jusqu'à tout récemment, nous n'avions qu'un seul indicateur de la réussite scolaire. C'était la note officielle de passage (60 p. cent) qui apparaît sur le bulletin à la fin d'un trimestre. Pourtant, de multiples facteurs influencent la réussite scolaire des élèves. Plusieurs d'entre eux ont fait et 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. Nous verrons chacun des groupes un peu plus en détail ci-après.

Mais avant, il faut dire que dans leur rapport de recherche, FALARDEAU *et al.* (1987) nous ont présenté un modèle explicatif de l'échec scolaire (figure 9) qui regroupe quelques facteurs individuels et environnementaux et les place en interrelation. Ce modèle nous montre bien les boucles de l'insuccès dans lesquelles les élèves peuvent être pris à la suite d'un premier échec scolaire. C'est pourquoi il devient si important de s'occuper de ces élèves (50 %) qui, chaque année, échouent ou abandonnent au moins un cours. Les problèmes mentionnés le plus fréquemment par ces élèves sont : les problèmes d'études, les problèmes de structures scolaires et les problèmes spécifiques à un cours (figure 10).

De plus, il faut souligner que Benjamin S. BLOOM (1979), dans sa théorie de l'apprentissage scolaire (figure 11), nous présente deux groupes de facteurs soit : les caractéristiques de l'élève (comportements et caractéristiques cognitifs et affectifs de départ) et les caractéristiques de l'éducation (tâches d'apprentissage et qualité de l'enseignement). Ces facteurs expliquent une part importante de la variance aux mesures du rendement scolaire et démontrent aussi l'importance de chacun des sous-facteurs dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Nous les incluerons à notre présentation (figure 12) sous les thèmes des facteurs individuels et pédagogiques.

Figure 9. **MODÈLE EXPLICATIF DE L'ÉCHEC SCOLAIRE**
(facteurs individuels)

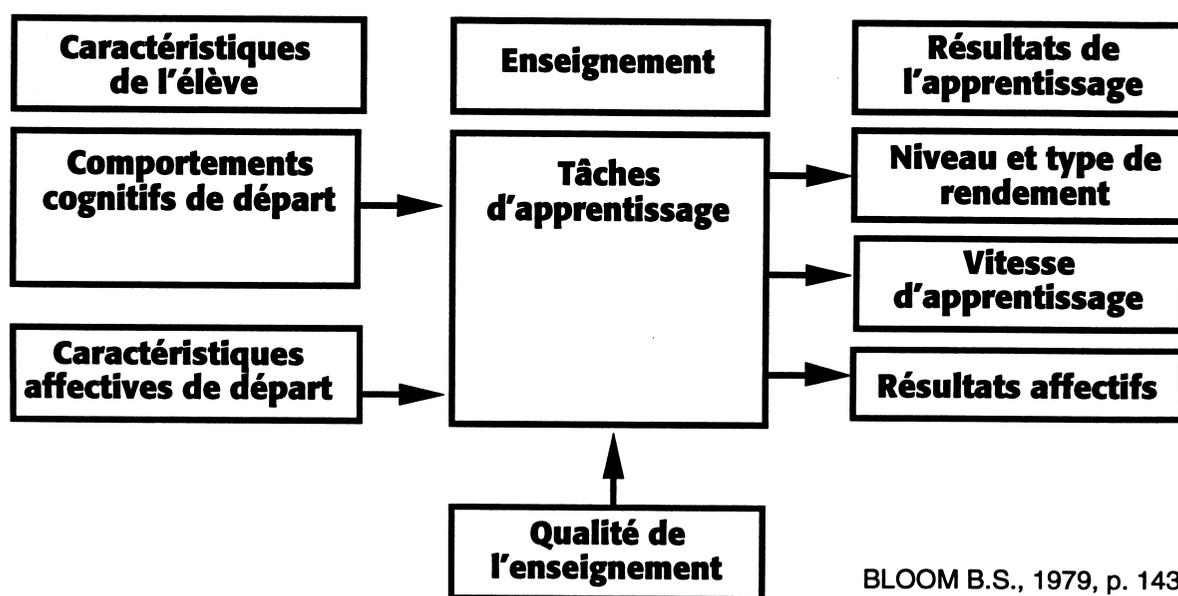


FALARDEAU Isabelle, ROY Rolland et LAROSE Simon (1987)

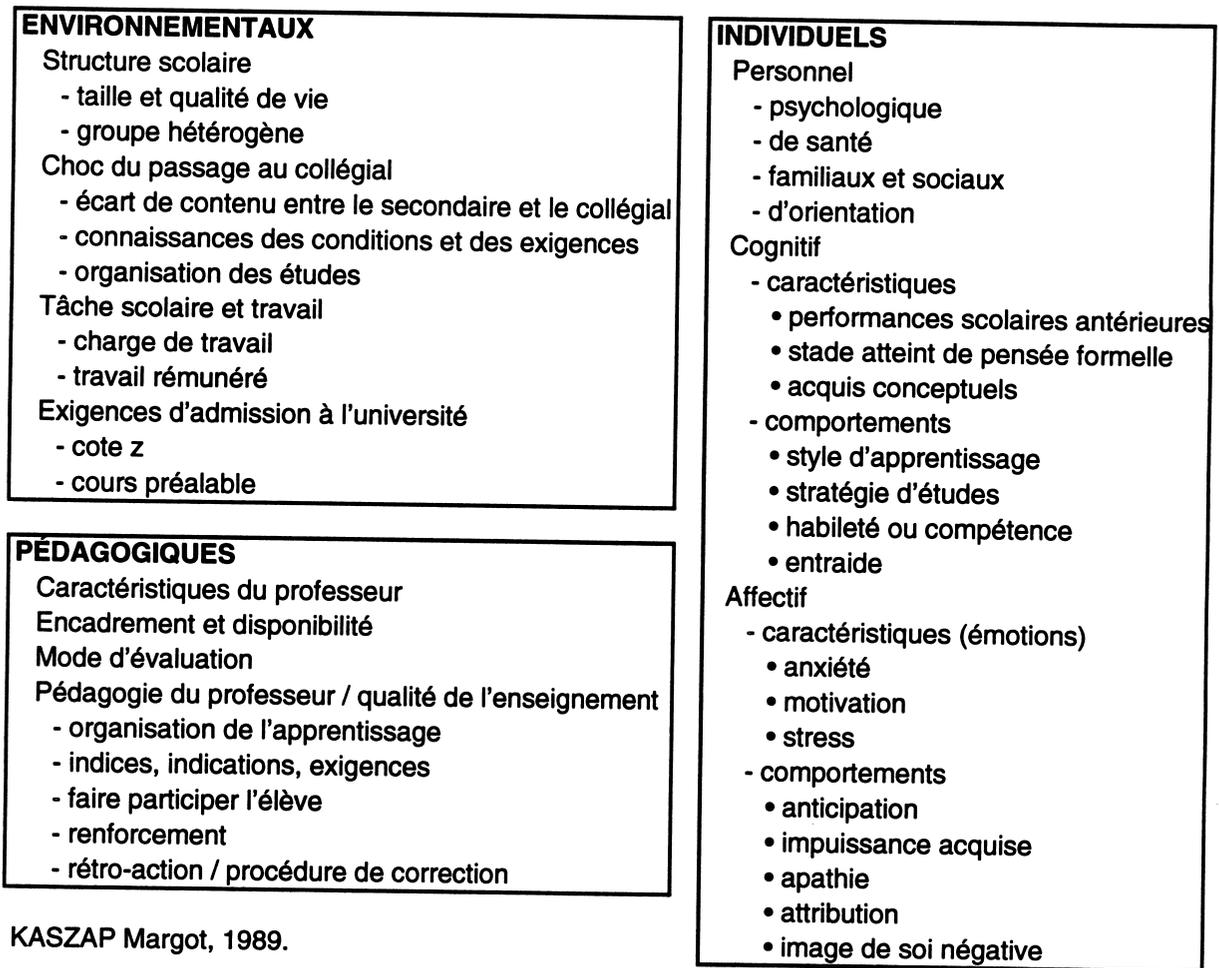
Figure 10. *DISTRIBUTION DES PROBLÈMES MENTIONNÉS PAR L'ÉTUDIANT*

Difficulté scolaire	Fréquence absolue	Fréquence relative
Problèmes d'études	64/108	60,7 %
Problèmes de structure scolaire	61/108	56,3
Problèmes spécifiques à un cours	51/108	47,3
Problèmes d'orientation	30/108	26,8
Problèmes personnels	17/108	15,2
Problèmes familiaux	12/108	10,7
Problèmes d'intégration sociale	11/108	9,8
Problèmes de santé	9/108	8,9
Problèmes financiers	5/108	5,6

Données provenant du Service de l'organisation scolaire, Cégep Sainte-Foy, 1988.

Figure 11. *THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE*

BLOOM B.S., 1979, p. 143

Figure 12. **FACTEURS LIÉS À LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

2.2.1 LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Ils sont extérieurs aux élèves et sont reliés à la structure et à l'environnement physique et social du cégep. Plusieurs facteurs ont été étudiés au Québec, pour le niveau collégial, mais ceux dont nous parlerons montrent un pourcentage important de la variance des rendements scolaires, chez nous.

2.2.1.1 La structure scolaire collégiale

- La taille des collèges et la qualité de vie que nous y retrouvons, influencent la persistance aux études et le rendement général de l'élève selon les recherches de

FRÉCHETTE (1987, n° 2), ST-LOUIS et VIGNEAULT (1987). Il appert que plus un collège est important en nombre d'élèves, plus les jeunes ont de la difficulté à développer des sentiments d'appartenance, à se créer un cercle d'amis. Le temps de séjour au collégial est jugé trop court, surtout au secteur général, où les élèves n'y passent que deux ans.

- De plus, si les élèves ne font pas partie de groupes homogènes, ils ont fort peu de chance de retrouver les mêmes élèves dans un autre cours. Dans un grand collège, où les horaires sont fabriqués par choix informatique, retrouver un ami tient presque du hasard. Ainsi, « *Le collège comme milieu de vie déçoit beaucoup d'élèves [...] milieu anonyme où il est difficile de faire sa place, milieu peu stimulant et peu valorisant, jugé sévèrement tant par les élèves que par les éducateurs* (Conseil des collèges, 1988, n° 2, p. 37). »

2.2.1.2 Le choc du passage au collégial

- De nombreuses études (BIGRAS 1987, BLOUIN 1985, DIONNE 1986, FALARDEAU 1987, FRÉCHETTE 1987, TALBOT 1987, n° 2) ont démontré que la connaissance des conditions et des exigences des études collégiales influencent l'élève dans le choix d'un programme, en conséquence, le rendement scolaire et par répercussion, le choix d'une carrière et l'orientation scolaire générale. Le cégep et en prolongement les universités, offrent un tel choix de carrières que l'élève non fixé sur son avenir, a beaucoup de difficultés à faire un choix qui lui convient. De plus, il arrive qu'un élève soit admis au cégep, sur son deuxième choix de programme, parce que le premier était contingenté et déjà rempli par les élèves ayant obtenus les meilleurs résultats scolaires. Cet élève plus faible devra s'accommoder d'un choix qui au fait, ne le satisfera pas. Il y entrera peu motivé et souvent cumulera échecs et abandons avant de changer de programme, souvent pour aller dans quelque chose de plus vague (les sciences humaines sans mathématiques) ou encore, pour abandonner complètement les études collégiales.

Lorsque nous disons que certains élèves provenant du secondaire, connaissent mal les conditions et les exigences des études collégiales, nous faisons référence à leur manque d'informations concernant : 1. le déroulement semestriel des études du collégial ; 2. la rigueur, la persévérance et la motivation nécessaires à la réussite ; 3. la

planification du travail et de l'étude afin de remettre les travaux à temps et de se présenter bien préparés, aux examens ; 5. la quantité de matière qui est plus importante et plus complexe au collégial qu'au secondaire.

- Une analyse (LAVOIE *et al.* 1987) des contenus en mathématique, chimie et physique, vus au secondaire nous révèle qu'ils ne correspondent plus au seuil minimal nécessaire pour entreprendre le programme Sciences du collégial. L'écart sur certains thèmes semble être très grand. Il ne faut pas alors s'attendre à ce que ces nouveaux inscrits au cégep, déjà dépaysés, se mettent à dépister ce qui leur manque et fassent du rattrapage. C'est illusoire. Il faut donc prendre en compte ce nouveau contexte et réagir par un ajustement. Toutefois, le tout nouveau programme en mathématique semble contenir tout ce qu'il faut, aux dires des conseillers d'une commission scolaire.
- L'organisation des études au collégial est bien différente de ce qu'ont vécu les élèves au secondaire. La segmentation en trimestre de 15 semaines (automne et hiver) pour voir un programme, au lieu de le voir sur l'année, demande un réajustement face à la procrastination (remettre à plus tard). Les échéances des travaux leur semblent trop rapprochées, les retards sont ainsi plus fréquents. D'où un risque plus élevé d'échec.
- Au collégial, les cours ne remplissent pas tout l'horaire de l'élève. Dans la semaine, il y a donc plusieurs périodes libres, souvent, en milieu de journée, d'une durée d'une heure ou deux, quelques fois plus. Cela demande à l'élève de la volonté et un sens de l'organisation du temps pour occuper à l'étude, ce temps disponible. Il arrive aussi, de plus en plus fréquemment, qu'un élève retrouve dans son horaire des journées de 8 ou 9 heures. C'est très difficile à vivre surtout lorsqu'elles sont les jeudi ou vendredi, et qu'en plus, l'élève doit travailler en soirée, de 17 h à 21 h. Souvent, l'élève abandonne le ou les derniers cours prévus cette journée-là. Bien sûr, il devra reprendre ces cours le soir ou lors d'une session supplémentaire. La présence au cours n'étant pas obligatoire, l'élève ne perçoit pas toujours la pertinence d'y assister de façon assidue ; il manque quelques cours. Ainsi, il prendra du retard dans la matière négligée. La matière est plus difficile à comprendre lorsqu'on est seul et la motivation n'est souvent pas suffisante non plus. Alors on va vers un abandon ou un échec s'il est trop tard pour abandonner.

- Il est possible d'abandonner des cours au collégial sans que ce soit pénalisant pour l'élève. Un bon nombre d'élèves en profite. Ils essaient les cours comme ils essaieraient une casquette. On choisit celui qui convient le mieux, celui qui est à la mode ou aux couleurs du jour, celui qui est le moins lourd et le plus facile à réussir. La plupart du temps sans avoir une vision générale du cheminement scolaire nécessaire à sa future carrière.

- Le Conseil des collèges (1988, n° 2, pp. 34-35) fait ressortir trois autres facteurs qui sont : l'absence de lieu ou d'instances où on prend en considération le dossier complet de l'élève (*où l'élève serait considéré comme un tout*), la faiblesse de l'encadrement (personne n'a le mandat de demander des comptes à l'élève, de l'obliger à justifier ses choix, son fonctionnement et ses résultats) et finalement, le problème des cours complémentaires (que la majorité des élèves de techniques abandonneraient volontier, n'y voyant aucune pertinence pour leur vie professionnelle).

2.2.1.3 Tâche scolaire et travail des élèves

- Les recherches de FABRI et INOSTROSA (1979), ROULEAU (1985), BLOUIN (1985), nous ont montré que la charge de travail au cégep est plus lourde qu'au secondaire et qu'en conséquence, le temps consacré à l'étude devrait être augmenté. Car, le temps consacré à l'étude est un facteur directement lié à la réussite des cours. Malheureusement, les élèves ne semblent pas en comprendre l'importance. Cette nouvelle structure scolaire confère à l'élève une sensation de légèreté et de liberté qui semble en inciter plusieurs à l'insouciance et à la procrastination, en somme, à peu d'effort.

- L'étude de GAREAU (1987) nous apporte les informations suivantes : les élèves étudient en moyenne 11 heures par semaine. Cependant, 22 % n'étudient que de 1 à 5 h par semaine, 67 % étudient de 5 à 20 h et 10 % étudient plus de 20 h. Sachant que la plupart des cours nécessitent, selon les *Cahier de l'enseignement collégial*, 3 h de travail personnel par semaine ; que les élèves prennent en moyenne 7 cours ; alors ils devraient massivement passer un peu plus de 20 h aux études par semaine. Mais ce n'est pas le cas, ils n'en passent que 11 par semaine, soit la moitié.

On remarque aussi dans cette étude, que 66 % des élèves travaillent de façon rémunérée, de 10 à 24 h par semaine, répartis comme suit : 25 % travaillent de 10 à 14 h, 24 % travaillent de 15 à 19 h, 17 % travaillent de 20 à 24 h et que 17 % des élèves travaillent plus de 25 h par semaine. Cependant, « *Il est faux de dire qu'une heure de travail ajoutée veut dire une heure d'étude supprimée. À part quelques exceptions, tous ceux qui travaillent assurent 10 h d'études par semaine, indépendamment du nombre d'heures travaillées* » (GAREAU, 1987, p. 5)

Cette étude relate aussi que 17 % des élèves travaillent pour subvenir totalement à leurs besoins essentiels ; que 38 % des élèves travaillent pour subvenir partiellement à leurs besoins et que 26 % travaillent pour « *se payer des petits luxes* ». Les élèves gagnent en moyenne 104 \$ par semaine lorsqu'ils travaillent pendant 17 heures.

- Dans la région de Québec, l'étude menée au Cégep de Limoilou (SIMARD *et al.*, 1988) nous montre un portrait un peu différent. Les élèves qui travaillent de façon rémunérée plus de 10 h par semaine, représentent entre 30 et 70 % de la population, selon les programmes. Mais au total, 61 % des élèves travaillent.

Ces élèves disent passer plus de temps que prévu dans des matières comme les mathématiques, la physique et la chimie (en moyenne de 5 à 7 h), alors que la pondération officielle ne prévoit que 3 heures. À l'inverse, les élèves passent environ une heure à l'étude pour des disciplines comme la philosophie et les disciplines donnant des cours complémentaires, au lieu d'en passer 3 heures. Ainsi :

« D'après notre étude, leur semaine réelle de travail scolaire (cours + étude) se situe autour de 40 heures par semaine (sauf en sciences où elle est de 49 heures) ; la semaine de travail scolaire des étudiants en maquette régulière est de 53 heures en moyenne [...] Contrairement à la croyance populaire, cette enquête démontre que les étudiants de cégep ne sont pas paresseux ; au contraire, ils consacrent beaucoup plus de temps à leurs études. Cependant, le respect de la pondération prévue dans les maquettes ne garantit pas le succès scolaire. La pondération ne semble plus coller à la réalité [...] L'enquête démontre que, dès les premières heures de travail, il y a un effet sur le nombre d'heures consacrées aux études, à l'exception des filles toutefois. »

(SIMARD *et al.*, 1988, p. 50)

2.2.1.4 Les exigences d'admission à l'université

« L'enseignement universitaire a modifié plusieurs de ses exigences d'admission, ce qui entraîne, à rebours, des problèmes au collégial. Ainsi, l'utilisation de la cote Z (CLESEC, 1987) lors de l'analyse des demandes d'admission incite plusieurs élèves à abandonner des cours, même avec de bonnes

perspectives de réussite, dans le simple but de pouvoir obtenir, au trimestre suivant, une note supérieure qui pourra leur permettre d'être admis dans une faculté universitaire où les admissions sont contingentes. »

(Conseil des collèges, 1988, n° 2, p. 40)

Ces exigences créent donc au collégial un faux problème. Ce qu'on aurait pu prendre pour des problèmes d'apprentissage n'est en fait que feinte et ruse en regard du système universitaire. Mais tout cela pèse sur le milieu collégial, tant sur sa crédibilité que sur ses budgets.

2.2.1.5 Caractéristiques de la classe et de l'école

Selon BLOOM (1979, n° 2, p. 117), les facteurs suivants n'expliqueraient pas plus de 5 % de la variance au rendement scolaire. Il s'agit de : nombre d'élèves, heures d'enseignement, équipement et installation, dépenses par élèves, organisation et administration scolaire. CHERKAOUI (1979, p. 132) relate dans son ouvrage comparatif des systèmes d'éducation, les mêmes conclusions.

BLOOM (1979, n° 2, p.117 et 118) nous amène toutefois sur d'autres pistes :

« Nombreuses ont été aussi les études⁴ entreprises sur les caractéristiques de la classe ou de l'école [...] Nous croyons cependant que c'est l'environnement éducatif plutôt que les caractéristiques physiques de la classe qui importe. Cette opinion est confortée par les recherches sur les interactions entre maîtres et élèves, résumées par DUNKIN et BIDDLE (1974), MARJORIBANKS (1974) et ROSENSHINE (1971). »

2.2.1.6 En résumé

Nous venons de parcourir ce qui a été fait et investigué concernant un certain nombre de facteurs dits environnementaux, pour le milieu collégial, au Québec et ailleurs. Ils expliquent une faible partie de la variance du rendement scolaire et de la persistance aux études. Ils ne sont toutefois pas ceux qui pèsent le plus lourd.

4. COLEMAN (1966), PLOWDEN REPORT (1967), STEPHENS (1967), Les travaux de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (I.E.A.) (Cités par BLOOM, 1979, n° 2).

2.2.2 LES FACTEURS INDIVIDUELS

Plusieurs études ⁵ sont arrivées à des conclusions similaires concernant le problème de l'insuccès scolaire. Il semble relié à des facteurs comme la préparation insuffisante ou les prérequis manquants, l'incapacité à choisir les bonnes méthodes d'étude, l'anxiété et le manque de motivation face à certaines matières. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois catégories : les facteurs affectifs (caractéristiques et comportements), les facteurs cognitifs (caractéristiques et comportements) et les facteurs personnels (psychologiques, de santé, familiaux, financier et d'orientation). Chaque catégorie n'a pas le même poids dans l'explication de la variance aux résultats scolaires. Nous les verrons donc une par une, à travers les différentes études d'ici et d'ailleurs.

2.2.2.1 Les facteurs personnels

Ce sont les facteurs sur lesquels il ne nous est pas toujours possible d'intervenir d'une façon ponctuelle et efficace. Nous pouvons bien sûr aider l'élève à s'orienter, à faire un choix de carrière, en lui présentant de l'information sur le sujet. Nous pouvons référer à un spécialiste un élève ayant des problèmes psychologiques, familiaux ou de santé physique. Nous pouvons, autant que faire se peut, aider l'élève à trouver des solutions à ses problèmes financiers. Cependant, si nous examinons la *Distribution des problèmes mentionnés par l'étudiant* (figure 10), nous voyons que la fréquence de mention ne varie que de 5 à 26 %, ce qui est somme toute peu, à comparer avec les autres facteurs qui présentent des fréquences variant de 50 à 64 %, chacun.

- **LES FACTEURS FAMILIAUX** peuvent être vus en tant que milieu social et économiquement défavorisé, ou être vus à travers les problèmes de stabilité ou bien-être familial. Des études portent sur le sujet et sont relatées par LAVOIE (1987) et le Conseil des Collèges.

« Il importe de souligner de façon toute particulière cependant, le lien possible entre la motivation, et les aspirations scolaires, d'une part, et le milieu socio-économique et socio-culturel d'où vient l'élève,

5. CHERNEY (1981), FALARDEAU *et al.* (1988), BLOUIN *et al.* (1975).

d'autre part. Selon de nombreuses études ⁶, il existe un lien très étroit entre la réussite des études primaires et secondaires et le milieu social de l'élève (scolarité des parents, occupation des parents, revenu familial, stabilité des liens familiaux, milieu de vie, etc.) Selon d'autres auteurs, ces facteurs influent surtout sur le cheminement scolaire vers le secteur général ou le secteur professionnel ⁷. Enfin, plusieurs soutiennent que l'influence des facteurs sociologiques sur les échecs et les abandons serait incertaine ou moins apparente dans le réseau collégial québécois. Des chercheurs expliquent ce phénomène par le fait qu'une sélection s'est déjà opérée avant l'arrivée au collège ⁸. »

Conseil des Collèges (1988, n° 2, p. 31)

- **LE FACTEUR FINANCIER**, comme problème de survie, ne semble pas être fréquent car :

« les difficultés financières réelles, apparentes ou appréhendées, ne constituent pas une cause fondamentale d'échecs et d'abandons pour un nombre significatif d'élèves »

(Conseil des Collèges 1988, n° 2, p. 33)

Cependant, comme nous l'avons vu lorsque nous avons parlé de la tâche des élèves et du travail rémunéré ; ce facteur peut être important à cause de la proportion de jeunes qui travaillent et à cause de l'importance des heures travaillées en plus des études (surtout si plus de 20 h). Ainsi, selon le Conseil des Collèges (1988, n° 2, p. 33)

« Lorsqu'on analyse les résultats de diverses études ⁹, il devient évident que les facteurs reliés à la situation financière de l'élève et à l'exercice d'un emploi jouent un rôle important dans le phénomène des échecs et des abandons, bien que les données recueillies par des chercheurs soient contradictoires ».

2.2.2.2 Les facteurs cognitifs (caractéristiques et comportements)

Les caractéristiques de départ regroupent plusieurs indicateurs généraux comme : la performance scolaire antérieure ou passé scolaire, le stade atteint au niveau du développement de la pensée formelle, les acquis conceptuels. Les comportements regroupent tout ce qui touche aux styles d'apprentissage, aux stratégies d'études et aux habiletés ou compétences de base maîtrisées. Les comportements cognitifs de départ peuvent expliquer, selon BLOOM (1979, n° 2, p. 115), environ 50 % de la variance au rendement scolaire. Nous le verrons à travers les conclusions des principales études qui ont été faites au Québec et aux États-Unis.

6. BARNABÉ (1979), BÉLANGER (1975), CEGIR (1980), CHAREST (1980), CÔTÉ (1974), GUYOT (1985), MARTINEAU (1974), ZAMANZADEH (1975) et HUTMACHER, FAURE et PERRENOUD cités dans Plaisance (1985).

7. CHAREST (1982), CORBEIL (1979), GAUMOND et MONNIER (1974), LEVESQUE et SYLVAIN (1982).

8. BLOUIN *et al.* (1975), LEVESQUE et SYLVAIN (1982) et MASSOT (ASOPE 1979) cités dans LAVOIE (1987).

9. BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986), DUNCAN (1985), GAUMOND et MONNIER (1973), INOSTROZA et FABRI (1979), MONNIER (1973), BOULET et ROY (1987).

• LA PERFORMANCE SCOLAIRE ANTÉRIEURE ou passé scolaire a été étudiée par plusieurs auteurs ¹⁰, mais surtout par le Service régional d'admission de Montréal (TERRILL, 1986, 1988) qui suit le phénomène depuis plusieurs années, et qui publie des statistiques sur les diverses cohortes, sur chacun des cégeps, pour que tous puissent suivre l'évolution du phénomène. Le Service régional d'admission de Québec fait parvenir aux collèges demandeurs, ce genre d'informations. Le Conseil des Collèges (1988, n° 2, p. 22) résume très bien les conclusions de plusieurs études. Les voici :

« Il y a une forte corrélation entre le dossier scolaire du secondaire et la réussite au collégial. Dans l'ensemble, c'est dans les programmes où la cote moyenne de classement à l'enseignement secondaire est la plus faible qu'on observe les taux les plus élevés d'échecs et d'abandons de même que les taux de diplomation les plus bas au collégial. L'inverse est également vrai.

De façon toute particulière, les analyses réalisées par le S.R.A.M. montrent une évidente relation entre le taux moyen de réussite au premier trimestre au collégial et la cote de réussite de la quatrième et de la cinquième années du secondaire ¹¹. Ces constatations sont confirmées par les résultats de recherches portant sur diverses matières et sur divers programmes du collégial. Ainsi, les résultats en français ¹² et en mathématique ¹³ en cinquième année du secondaire sont de bons indices de la réussite au collégial ; les notes obtenues en sciences au secondaire constituent aussi d'excellentes bases pour prédire la performance scolaire au collégial ; l'insuccès en chimie ¹⁴ au collégial est directement relié aux faibles résultats obtenus en sciences au secondaire [...] Cependant, il serait abusif de conclure "faible un jour, faible toujours" »

De plus, Benjamin S. BLOOM, relate plusieurs études ¹⁵ qui nous présentent une tendance, qui n'est cependant pas généralisée et qu'il n'approuve pas non plus :

« Les différences individuelles dans l'apprentissage scolaire [...] apparaissent relativement tôt (3^e année) et tendent à se maintenir, voire à augmenter par la suite [...] Il existe une relation importante entre les différences de rendement se manifestant dans un groupe d'élèves, à un moment donné, et les différences de rendement entre les mêmes élèves plusieurs années plus tard. »

BLOOM (1979, n° 2, p. 20)

Mais, dans sa théorie sur l'apprentissage scolaire, BLOOM (1979, n° 2) met plutôt l'accent sur l'histoire de l'élève, comme facteur à prendre en compte, si le professeur veut amener ses élèves à la réussite. Ce facteur n'est pas une fin ou un frein mais, un point de départ. Pour être efficace, il faudrait pouvoir mesurer la maîtrise, par chaque

10. ASTIN (1975), CHAREST (1980), MATTOX (1983), TURCOTTE *et al.* (1985), LACOUR (1986), TERRILL (1986 et 1988), LAVOIE (1987), MORISHITA (1986), SAINT-LOUIS et VIGNEAULT (1987) cités dans Conseil des Collèges (1988, n° 2).
11. TERRILL (1986).
12. Cégep de Bois-de-Boulogne (1987).
13. CHARBONNEAU *et al.* (1978).
14. ROULEAU (1985).
15. BLOOM (1964), BRACHT et HOPKINS (1972), PAYNE (1963).

élève, des prérequis de base, prévoir et réaliser une mise au point pour enfin être en mesure de commencer les nouveaux apprentissages. Selon lui,

« Les comportements de départ peuvent expliquer jusqu'à la moitié ($r = + .70$) de la variance des apprentissages réalisés [...] non seulement les comportements cognitifs de départ permettent de prédire l'apprentissage ultérieur, mais ils expliquent aussi l'apprentissage et le rendement cognitif. » (B LOOM, 1979, n° 2, p. 20)

• **LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE FORMELLE** a été étudié par plusieurs chercheurs¹⁶ et constitue un autre facteur, pour lequel il serait important de pouvoir déterminer le stade atteint par chaque élève, avant de prévoir de nouveaux apprentissages. Mirette **TORKIA-LAGACÉ** (1981, p. 160) est arrivée à ces conclusions :

« C'est dans la catégorie d'étude des sciences pures que l'on retrouve le plus grand pourcentage (41,9 %) d'étudiants qui maîtrisent les raisonnements du stade formel. Les étudiants de la catégorie des sciences de la santé suivent avec un pourcentage de 29,3 %. À elles seules, ces catégories constituent 24 % de notre population étudiante. Les pourcentage de maîtrise des raisonnements caractéristiques du stade formel 2 de la partie "énigme" de notre test chutent ensuite graduellement de 17,3 % à 1,9 % selon les autres catégories d'études envisagées. Ces dernières constituent donc 76 % de notre population étudiante, et on peut dire qu'en moyenne seuls 12 % de ces 76 % maîtrisent parfaitement le stade formel. Le degré de réussite scolaire à la majorité des cours que nous avons considérés est lié à la capacité de raisonnement des étudiants [...] La maîtrise du stade formel 2 [...] facilite la réussite des cours. Cependant, même des étudiants [...] au stade concret 1 [...] peuvent réussir dans presque la moitié des cours que nous avons analysés. »

Il y a donc un lien entre le stade de développement de la pensée formelle, mais surtout l'atteinte du stade hypothético-déductif, et la facilité à réussir des études collégiales. Cette étude a été critiquée par plusieurs, mais les fondements en restent vrais.

• **L'ENTRAIDE OU TUTORAT PAR LES PAIRS**, la recherche d'aide auprès des professeurs et d'autres élèves de même que le contact formel et informel avec les professeurs, lors des études collégiales, sont des facteurs de réussite et de persistance scolaire, d'après plusieurs recherches¹⁷. Particulièrement, **FALARDEAU et al.** (1987, p. 35) ont mis à jour que :

« les variables qui, ensemble, prédisent le mieux le taux d'insuccès de l'étudiant en problèmes d'apprentissage sont : le comportement d'entraide, la préparation aux examens et l'anticipation de l'échec [...] Ces trois variables mises ensemble nous ont permis d'expliquer 17,4 % (R carré) de la variance totale du taux d'insuccès ».

16. TELLIER (1979), KARPLUS et al. (1975), DESAUTELS (1978), TORKIA-LAGACÉ (1981).

17. BIELINSKI (1972), FALARDEAU et al. (1988), BÉLANGER (1975), BIGRAS et al. (1987), ROY et LAPERRIÈRE (1981).

Facteurs qui avaient aussi été étudiés par BLOUIN (1985, 1986) et qui obtenaient des résultats similaires. Ces recherches ont abouti à la mise sur pied de Centres d'aide à l'apprentissage¹⁸ et de Centre d'aide en différentes matières¹⁹.

Nous regrouperons maintenant, sous les points suivants, tout ce qui est appelé comportements de l'apprenant. Il s'agit ici, des stratégies d'étude, des styles d'apprentissage et des habiletés d'étude.

• **LES STRATÉGIES D'ÉTUDE.** Patricia K. CROSS, dans son étude *Accent on learning* (1977), fait l'historique de la recherche et des préoccupations des maisons d'enseignement, pour un sujet tel que les stratégies d'étude. La préoccupation remonte au début du siècle où, il fut déterminé que la faiblesse des résultats scolaires allait de paire avec la faiblesse des stratégies d'étude et où il fut institué le premier cours « Comment étudier ? ». Dans les années 1930-40, on ajouta à ce cours une partie concernant la lecture rapide, l'analyse de texte et le développement du vocabulaire. Des années 1950 jusqu'aux années 1970, ces cours ont profité des ajouts venant des nouvelles théories de la psychologie moderne. Malgré cela, selon les relevés de madame CROSS (1977, pp. 35 à 45), une douzaine d'études ont confirmé qu'il n'y avait pas de lien significatif entre la réussite scolaire et l'accès à des cours de stratégies d'études ; tandis qu'une autre douzaine d'études ont confirmé qu'il existe un lien.

Elle relève cependant cinq facteurs qui, selon plusieurs auteurs²⁰, sont susceptibles d'expliquer les faibles résultats scolaires. Ce sont : les faibles stratégies d'étude, l'inadéquante maîtrise des prérequis de base, le milieu familial et socio-culturel pauvre, le manque de motivation pour l'étude et l'immaturation intellectuelle. Elle nous dit aussi que le système a mis longtemps à se décider à vraiment évaluer ces cours et ces programmes de rattrapage scolaire. Peu de mesures efficaces et sérieuses ont été faites avant les années 1970. Depuis, les instruments de recherche, d'analyse et de contrôle se sont raffinés et plusieurs chercheurs ont étudié à nouveau ce problème concernant les stratégies d'étude et les cours de développement de stratégies. Cependant, en 1977, les résultats semblent toujours partagés concernant l'utilité de ces cours. Cette synthèse historique de la recherche qu'a faite madame CROSS, nous

18. Cégep de Sainte-Foy.

19. Centre d'aide en français (CAF) des Cégep Édouard-Montpetit, Rosement, Saint-Laurent, Drummonville, Victoriaville, Rivière-du-Loup et le Collège Champlain de Saint-Lambert.

20. Elle cite PITTMAN (1960, p.426) et KRONRICH (1965) à la page 27 de son livre.

révèle toutefois cinq recommandations majeures dont il faudrait tenir compte : les stratégies apprises devront pouvoir être appliquées dans tous les cours, les stratégies devront être harmonisées à la personnalité de l'élève, les intervenants (professeurs et autres) devront être choisis sur la base de leur motivation et de leur goût de s'impliquer, des crédits devront être accordés pour suivre ce programme ou ce cours et finalement, cette formation devra être offerte avec beaucoup de flexibilité et d'ouverture d'esprit.

GIBBS *et al.* (1979) dans leur étude nous proposent cinq explications aux problèmes de rendement scolaire : Les élèves manquent de bonnes stratégies d'étude ; certains élèves étudient de façon efficace et appropriée, tandis que d'autres n'étudient pas ; certains élèves sont limités dans leurs approches ; certains élèves ont des méthodes sophistiquées et d'autres pas ; les habitudes d'étude sont profondément enracinées chez les élèves.

ENTWISTLE (1981) est un de ceux qui a le plus approfondi ce thème des stratégies d'étude en relation avec le succès scolaire. S'appuyant sur plusieurs études²¹, il classe les élèves en quatre groupes : ceux qui ont une approche active approfondie, une approche passive approfondie, une approche active légère et ceux qui ont une approche passive légère. Il décrit ces approches et présente aussi avec LANCASTER, une liste des facteurs (soumis à des mesures) qui sous-tendent le concept de stratégies d'étude. PASK et SCOTT sont du même avis dans leur article de 1972.

Au Québec, la connaissance des stratégies d'études a surtout été étudiée par BOUCHARD ET VEZEAU (1987). La planification et l'organisation de l'étude ont été prises en compte par BLOUIN (1985, 1986). Son étude de 1985 porte justement sur des facteurs comme les stratégies d'étude, l'anxiété face aux examens, la peur des mathématiques et l'attribution de l'échec, par l'élève. Il nous rapporte que

« les comportements d'étude que l'on adopte en mathématiques sont les meilleurs prédicteurs de succès (le facteur le plus déterminant de réussite) [...] ceux qui travaillent plus et mieux réussissent davantage »
(BLOUIN, 1985, pp. 119 et 122).

21. MARTON et SÄLJÖ (1976), FRANSSON (1977), ENTWISTLE et ROBINSON (1976), ENTWISTLE *et al.* (1979), BIGGS (1976, 1978, 1979) cités dans ENTWISTLE (1981) p. 58.

FALARDEAU *et al.* (1987) font la synthèse suivante et décideront de pousser l'étude plus avant, auprès des nouveaux élèves de cégep et ils trouveront que ce facteur est effectivement discriminant pour les nouveaux élèves.

« Tout en considérant le rôle des habiletés spécifiques (lecture rapide, résolution de problèmes) dans la réussite scolaire, nous croyons plus important de travailler sur une stratégie d'action sur le milieu (s'affirmer, s'entraider, persister, être attentif, [...]) que sur une habileté spécifique [...] Évaluer si l'étudiant possède, dans son répertoire comportemental, les stratégies lui permettant d'agir efficacement en situation d'apprentissage, nous apparaît le premier pas à franchir pour comprendre ses difficultés scolaires. Deux recherches appuient notre démarche. Dans une étude sur la réussite en mathématiques au niveau collégial, BLOUIN (1985) a trouvé que, parmi les sept meilleurs indicateurs des résultats individuels des étudiants, quatre sont des facteurs de la mesure de stratégie comportementale d'étude (la préparation aux examens, la qualité de l'attention, la planification et la persistance). Les sept facteurs expliquent 56 % de la variance des résultats obtenus en Mathématique-103. Cette constatation se généralise également pour les résultats à la réussite en physique. BLOUIN (1986), dans une seconde étude, a démontré que quatre facteurs sur sept expliquant 44 % de la variance des résultats individuels, appartiennent à la dimension stratégie d'étude (la qualité de l'attention, la préparation aux examens, la mémorisation, l'affirmation et le recours à l'aide du professeur). Ces deux études (BLOUIN 1985, 1986) mettent en évidence l'importance des stratégies d'action en situation d'apprentissage. »

FALARDEAU *et al.* (1987, p. 15)

En conclusion sur ce point des stratégies d'étude, nous pouvons dire que selon les études les plus récentes et les plus sophistiquées, il semble finalement qu'il y ait un lien entre la possession de bonnes habitudes d'étude et la performance scolaire. Plusieurs documents²² ont été écrits spécifiquement sur ce sujet pour aider les élèves du collégial et les étudiants des universités à trouver de bonnes méthodes d'étude.

- **LA MAÎTRISE DES HABILITÉS OU COMPÉTENCES DE BASE.** BATEMANN (1987, p. 44) a mis en relation les capacités de lire, de comprendre, d'écrire avec le succès scolaire, la persistance aux études et le stade de développement de l'égo (LOEVINGER, 1970 et 1976), de la morale (KOHLBERG, 1964) et de l'attitude envers les études et l'apprentissage (PERRY, 1970). Elle conclue que 60 % des nouveaux inscrits au collège n'étaient pas adéquatement prêts intellectuellement et psychologiquement, pour réussir des études au collégial. De ces 60 %, 38 % persévèrent dans le système et 22 % abandonnent les études. Les résultats des élèves aux tests sont décroissants (gradués = vocabulaire à 78 de rang centile et compréhension à 62, persistants = vocabulaire à 63 de rang centile et compréhension à 52 et abandonneurs = vocabulaire à 63 de rang centile et compréhension à 45). Dans cette même veine,

22. Service de pédagogie universitaire de l'UQAM (1985), Service d'orientation et de consultation psychologique de l'Université de Montréal (1984), Cégep de Sainte-Foy (1985), BOUCHER et AVARD (1984), CARETTE (1972), CAZA (1975) et BORDELEAU (1980).

BATEMANN (1986) cite plusieurs études²³ qui démontrent que 50 % des nouveaux inscrits au collégial ne possèdent pas les habiletés de base que sont penser avec logique, comprendre un texte et écrire de façon concise et précise. Pour ces mêmes raisons, l'accent a été mis sur la maîtrise des compétences de base, par les chercheurs²⁴ du ALVERNO College (Milwaukee, Wisconsin), puisqu'ils ont basé l'ensemble de leurs programmes scolaires sur cette maîtrise des habiletés. La préoccupation est aussi présente en Europe puisque Jean-Marie DE KETELE (1990, p. 6), dans son article sur le « *Passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite* », en parle comme des capacités de base qui doivent être exercées sur les notions des différentes disciplines. Il souligne que

« Les résultats des nombreuses expériences confirment le caractère primordial de ces capacités qui devraient donc orienter l'action pédagogique. »
(*Vie pédagogique* 66, avril 1990, p. 6)

2.2.2.3 Les facteurs affectifs (caractéristiques et comportements)

Les facteurs les plus étudiés en relation avec la performance scolaire, sont la motivation, l'anxiété, le stress face aux examens, la peur d'une matière, l'anticipation de l'échec, les croyances irrationnelles, l'impuissance acquise, l'empathie, l'attribution à autrui des raisons de mon échec, et l'image de soi. Ces facteurs sont très souvent liés les uns aux autres et agissent ensemble sur l'élève.

« Les caractéristiques affectives de départ peuvent expliquer jusqu'à un quart de la variance des mesures de rendement cognitif. toutes les études montrent que l'affect est une variable explicative de l'apprentissage et du rendement en éducation. Il semble toutefois, que l'affect est déterminé par la perception que l'individu a de son rendement et, qu'en retour, l'affect influence le rendement ultérieur. L'affect, à notre avis, aide à déterminer dans quelle mesure l'élève est capable de fournir l'effort nécessaire pour réaliser une tâche d'apprentissage spécifique. Il détermine aussi, en partie, les efforts que l'élève déploiera quand il rencontrera des difficultés ou des frustrations dans ses apprentissages. Le succès dans l'effectuation d'une tâche particulière affectera la motivation ou l'effort de l'élève dans une tâche d'apprentissage ultérieure, s'il estime qu'elle est en relation avec celle qu'il vient de réussir. »
(BLOOM 1979, p. 110)

Les caractéristiques affectives regroupent surtout les facteurs émotionnels (motivation, anxiété, stress et peur) alors que les comportements affectifs regroupent surtout les actions résultantes (anticipation, croyances irrationnelles, impuissance acquise, apathie, attribution, et image de soi). Selon le recensement qu'a fait BLOOM (1979, p. 115) des diverses études sur le sujet, les comportements affectifs peuvent expliquer jusqu'à 25 % de la variance au rendement scolaire.

23 HIGGINS-TRENKE et GAITE (1971), MCKINNON (1978), ROSS (1973), TORKIA-LAGACÉ (1981).

24. MENTKOWSKI et STRAIT (1983) cités dans BATEMANN (1986).

• **FACTEURS ÉMOTIONNELS** — Anxiété dans l'apprentissage. Elle a été étudiée par beaucoup d'auteurs ²⁵ et ALLEN (1980) en présente d'excellents résumés, de même que plus récemment BLOUIN (1985, pp. 20-30) et FALARDEAU (1988, pp. 12 et 13).

On peut d'abord dire ²⁶ que cela concerne environ 25 % des élèves (SUINN, 1969) ; qu'à un taux élevé d'anxiété est associé une baisse du rendement scolaire (DEFFENBACHER, 1980) ; que l'anxiété est composée des dimensions (BERNSTEIN, 1976 et MAHONEY, 1980) physiologique, subjective, cognitive et comportementale ; et que finalement, la dimension cognitive de l'expérience (ruminant, « worry ») d'anxiété est la plus largement responsable de la diminution du rendement des sujets anxieux sur des tâches intellectuelles parce qu'elle crée des interférences (GEEN, 1980 et MEICHENBAUM, 1980). À ce sujet, FALARDEAU *et al.* (1987, p. 13) nous font la synthèse suivante :

« Tout récemment, BLOUIN (1985, 1986) a mis en évidence l'importance des aspects cognitifs dans la réussite en mathématique et en sciences au collégial. Les résultats de sa recherche, effectuée auprès de 277 étudiants inscrits à un cours de physique, démontrent que les élèves qui réussissent sont moins anxieux que ceux qui échouent ou abandonnent ; ils ont moins tendance à entretenir des pensées (worry) anxieuses en rapport avec la possibilité d'échouer ; ils douteraient moins de leur capacité et seraient moins tendus pendant qu'ils étudient, ainsi qu'avant et pendant un examen de physique ».

• **FACTEURS ÉMOTIONNELS** — Stress et peur. Ils sont très certainement associés à l'anxiété. Ils peuvent être positif (anxiété facilitante qui donne l'énergie d'aller jusqu'au bout, de réussir) ou négatif (anxiété débilante qui amène des trous de mémoire et des pertes de concentration) et ont été étudiés par ALPERT et HABER (1960) et FEIJ (1975). Les explications ²⁷ du stress aux examens ont été étudiées, de même que les façons ²⁸ de le traiter par la restructuration cognitive, par la désensibilisation systématique et en travaillant sur l'aspect multimodal de la personnalité ²⁹. Selon BLOUIN (1985, p. 25) et plusieurs autres chercheurs ³⁰, la peur des mathématiques n'est souvent que l'équivalent de l'anxiété face aux examens de cette matière.

25. GAUDRY et SPIELBERGER (1971), DEFFENBACHER (1980), SUINN (1969), WINE (1980).

26. Énoncés rapportés par BLOUIN (1985, p. 21 et 22).

27. BLOUIN (1985), AYERS (1981) et CERERE (1982).

28. GREENBERG et MALLOW (1982).

29. Cité avec références en page 13 de FALARDEAU *et al.* (1988).

30. RICHARDSON et WOOLFOLK (1980), SUINN (1970), HENDEL (1980).

• **FACTEURS ÉMOTIONNELS** — Motivation, ou intérêt pour les cours. La motivation est liée à la théorie de la valeur personnelle de l'individu et de sa motivation à réussir « *self-worth theory of achievement motivation* » (COVINGTON et BEERY, 1976)³¹. La réussite est plus souvent reliée à la motivation intrinsèque (besoin de s'accomplir, de connaître, d'explorer) qu'à une motivation extrinsèque (récompense ou punition)³². Plusieurs études (BLOOM, 1979, p. 89) à travers le monde nous démontrent que « *l'intérêt explique 27 % de la variance du rendement en science, 14 % en mathématique, 12 % en français* ». Voici une synthèse sur la motivation au collégial que l'on peut consulter :

« Plusieurs études québécoises et américaines³³ démontrent que la motivation et les aspirations scolaires jouent un rôle important dans la réussite et la persévérance scolaire [...] Les élèves non motivés accordent peu d'importance à la présence aux cours, ils se soucient peu de remettre des travaux scolaires de qualité, ils réduisent au minimum les heures de travail personnel en dehors des cours, ils ne sont pas en état d'accueil ni d'écoute, ils se révèlent peu sensibles aux divers stimuli qui leur sont proposés [...] L'élève en difficulté et peu motivé ne ressent pas le désir d'accomplir les tâches que requièrent les études collégiales, de se fixer des standards élevés, de travailler pour atteindre des buts qui lui paraissent trop lointains et trop exigeants [...] Appelés à traduire dans leurs mots [...] ils utiliseront le vocable qui leur est familier "l'écœurement pour les études" ou "je ne suis pas motivé" ou encore "j'abandonne mes études collégiales ou je change d'orientation". »

(Conseil des Collèges, 1988, p. 31)

Cette synthèse nous en dit long sur le malaise des élèves et sur la répercussion sur la performance scolaire. Mais elle nous amène vers des pistes d'explications :

« Plusieurs éléments se conjuguent pour expliquer ce manque de motivation : manque d'intérêt pour la matière et le cours, faibles résultats scolaires antérieurs, contacts difficiles avec les adultes, en particulier les enseignantes et les enseignants, inadaptation des méthodes pédagogiques, etc. »

(Conseil des Collèges, 1988, p. 31)

Ces facteurs émotionnels donnent lieu à des comportements qui mènent l'élève, la plus part du temps, à de piètres résultats scolaires. Ils sont tous imbriqués et « *se centrent sur un aspect particulier de l'anxiété de l'étudiant, soit sa propre évaluation de ses efforts et de ses aptitudes* » (FALARDEAU *et al.*, 1988, p. 12).

31. Cité par FALARDEAU (1988, p. 12).

32. ENTWISLE (1983), NOIRCENT et TRAN (1980), INOSTROZA et FABRI (1979).

33. ASTIN (1975), BLOUIN *et al.* (1975), DUNCAN (1985), FALARDEAU *et al.* (1988), INOSTROZA et FABRI (1979), LAVOIE (1987), LEVESQUE et SYLVAIN (1982), MONNIER (1973), ROULEAU (1985), ROY et LAPERRIÈRE (1981), TALBOT (1987), TURCOTTE *et al.* (1985), VIGNEAULT et SAINT-LOUIS (1987).

Cependant, TERRILL (1988, p. 88) dans son étude des échecs et des abandons, fait ressortir une étonnante constatation :

« Il ressort de cette analyse que, mis à part ceux de la première catégorie (TR = 0 %), une proportion importante de non-diplômés ont persévéré fort longtemps avant d'abandonner et ce, malgré un cumul assez important d'échecs, session après session. On compte d'ailleurs chez ces étudiants beaucoup plus de cours échoués que de cours abandonnés, et la proportion d'entre eux qui changent de programme au cours des deux premières années (chez ceux qui ont persévéré) n'est guère plus élevée que chez les diplômés. Cette persévérance remarquable de ces non-diplômés est d'ailleurs une des constatations les plus frappante de cette étude. Tout semble indiquer que les décrocheurs ne décrochent pas parce qu'ils manquent de persévérance mais bien parce qu'à un moment donné de leurs études, ils ont vraiment cumulé trop d'échecs et de notes faibles. »

Les élèves ne sont peut-être pas motivés, mais ils sont persévérants. Il vaut donc la peine d'identifier le poids de chaque facteur en jeu et de trouver des façons d'agir sur ces facteurs, en vue d'améliorer le rendement scolaire de ces élèves.

- **COMPORTEMENT AFFECTIF** — Anticipation de l'échec. L'anticipation cognitive d'un événement peut amener à vivre un état d'anxiété débilante (LAZARUS et AVERILL, 1972)³⁴. La peur d'un échec est un bon indicateur du succès scolaire³⁵. On peut voir aussi ce comportement à l'inverse et à petite échelle, à travers les attentes de réussite ou « *self-efficacy expectation* »³⁶ qui se rapportent à la résolution de problèmes particuliers, un par un, et qui apportent beaucoup de satisfaction.

- **COMPORTEMENT AFFECTIF** — Croyances irrationnelles ou conceptions irréalistes. Selon plusieurs études³⁷, le talent n'explique pas tout et surtout pas la réussite scolaire. Les élèves qui réussissent ont plus souvent tendance à croire que le succès est dû à autre chose que le talent.

- **COMPORTEMENT AFFECTIF** — Impuissance acquise ou « *learned helplessness* »³⁸. C'est la perte d'espoir, le sentiment d'impuissance et le sentiment que quoi que l'on fasse, cela n'améliorera pas les choses. Après plusieurs échecs, l'élève devient convaincu qu'il n'est pas bon et qu'il ne sera jamais bon. Ce facteur est aussi très relié à l'empathie et à une mauvaise attribution des causes de l'échec, de même qu'à une image de soi déficiente et non évolutionniste.

34. Cité par FALARDEAU (1988, p. 13).

35. En Europe, FEIJ (1975). En Amérique, TEEVAN, ZARILLO et GREENFIELD (1983).

36. BANDURA (1977).

37. METALSKY et ABRAMSON (1980), BLOUIN (1985, 1986), FALARDEAU *et al.* (1988), FOSTERLING (1980).

38. SELIGMAN, ABRAMSON et TEASDALE (1978), ROUECHE et MINK (1982), FALARDEAU *et al.* (1988), BLOUIN (1985, 1986).

• **COMPORTEMENT AFFECTIF** — Apathie. Après plusieurs échecs, l'élève devient convaincu qu'il n'est pas bon, alors il laisse tout tomber, il fait de moins en moins d'efforts. À quoi bon se forcer, il ne sera jamais bon. Au lieu de se reprendre en main, de vérifier si l'effort fourni a été assez grand et si les méthodes d'étude ont été efficaces, l'élève se démotive et s'écrase sur son sort. Ce comportement est intimement lié au précédent et a été touché par les mêmes recherches.

• **COMPORTEMENT AFFECTIF** — Image de soi. L'élève se voit de façon négative (un pas bon, un raté), ne s'apprécie pas. Il se sent dévalorisé et souvent perd le respect de lui. Il se voit comme figé ou plafonné dans son développement (je ne suis pas bon et je ne le serai jamais). L'image de soi est un facteur sur lequel on doit s'appuyer fortement lorsqu'on travaille à rééduquer un élève à la réussite scolaire et à l'effort pour y arriver. Il faut lui permettre de faire l'expérience graduelle du succès. Ce comportement est intimement lié au précédent (apathie) et a été touché par les mêmes recherches.

• **COMPORTEMENT AFFECTIF** — Attribution. L'élève attribue ses échecs à toutes sortes de causes extérieures à lui. Par exemple : le professeur ne l'aime pas et lui donne de mauvaises notes ; l'examen était trop difficile ou portait sur une matière qui n'était pas au programme ; le professeur n'a pas laissé assez de temps pour répondre à l'examen. Tout cela, plutôt que de dire : « je n'ai pas assez travaillé ; je n'ai pas étudié ; je n'ai pas été assidu au cours ». Un élève a plus de chances de réussir s'il attribue ses échecs à un facteur instable comme l'effort plutôt qu'à un facteur stable comme le talent (WEINER *et al.* 1976, ATKINSON 1972)³⁹. Ce comportement est intimement lié aux précédents (image de soi, apathie) et a été touché par les mêmes recherches et d'autres qui ont précédé⁴⁰.

• **EN RÉSUMÉ.** — Les facteurs affectifs des élèves influencent plus leurs résultats scolaires que la qualité de l'enseignement reçu puisque, les comportements cognitifs de départ expliquent environ 50 % de la variance aux résultats scolaires, les caractéristiques affectives de départ expliquent environ 25 %, et que combiné, ils expliquent environ 60 %. (BLOOM, 1979, p. 115)

39. Rapporté par FALARDEAU (1988, p. 12).

40. ATKINSON (1960 et 1967).

2.2.3 LES FACTEURS PÉDAGOGIQUES

Les facteurs pédagogiques regroupent tout un ensemble de thèmes (préparation professionnelle, caractéristiques du professeur, pédagogie du professeur, mode d'évaluation, encadrement, disponibilité, transmission des indices, méthodes) qui sont au cœur de la relation maître/élève. Il semble que pour B. S. BLOOM (1979, p. 131) il n'y ait pas assez d'études faites sur ce vaste domaine. C'est ce dernier volet, non le moindre par son importance, qui inclut notre objet de recherche.

2.2.3.1 Les caractéristiques du professeur

Elles ont fait l'objet de plusieurs études qui ont révélé qu'elles agissent peu sur le rendement de l'élève.

« De nombreuses recherches ⁴¹ 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 (1979, 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 collèges [...] 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

41. Elles sont résumées par BARR (1948), MORSH et WILDER (1954), COLEMAN (1966), PLOWDEN REPORT (1967) et en Angleterre ; les études de l'I.E.A. Cité dans BLOOM (1979).

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.

2.2.3.2 L'encadrement et la disponibilité

Diverses études ⁴² rapportées par le Conseil des Collèges (1979. p. 37) démontrent que « *la fréquence des contacts informels entre les élèves et leurs enseignantes et enseignants, à l'extérieur de la classe, est reliée à la persévérance scolaire* ». Ces recherches viennent appuyer les travaux d'INOSTROZA et FABRI (1979), à l'effet que dans les collèges, les contacts sont peu fréquents ; les professeurs ont en moyenne de 100 à 170 élèves par trimestre ; les élèves sont rarement les mêmes d'un trimestre à l'autre ; l'horaire des élèves ne correspond pas souvent aux heures de disponibilité des professeurs ; les professeurs ne disposent pas de lieux adéquats pour recevoir les élèves ; ils n'ont qu'un bureau à partager avec d'autres professeurs, qui reçoivent eux aussi d'autres élèves.

2.2.3.3 La pédagogie du professeur

Certains aspects ont été étudiés en regard de la réussite scolaire, mais le champs est encore vaste et peu exploré au collégial. Sous ce thème, nous verrons l'effet de certaines techniques, approches ou méthodes pédagogiques sur les résultats scolaires des jeunes.

- **PÉDAGOGIE.** — Il ressort de l'étude d'INOSTROZA (1979) cinq facteurs qui contribuent à l'échec, selon le dire des jeunes enquêtés. Les trois derniers sont l'aide fournie par le professeur, l'atmosphère du cégep et les méthodes pédagogiques utilisées. Deux autres facteurs jouent, mais à un moindre degré, ce sont : la difficulté des cours et les modes d'évaluation.

42. BÉLANGER (1975), BIGRAS *et al.* (1987), ROY et LAPERRIÈRE (1981).

• **PÉDAGOGIE, PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.** — AIRASIAN (BLOOM, 1979, p. 35) a démontré l'importance de suivre un ordre croissant de difficultés (gradation explicite des activités d'apprentissage) lorsque l'on fait faire un apprentissage aux élèves. Ses résultats de recherche montrent que 75 % des réponses obtenues à un test, confirmaient ses hypothèses de départ. Il y a un lien entre le respect de la séquence et le rendement scolaire.

• **PÉDAGOGIE DE LA MAÎTRISE.** — Outre les études sur le développement de la pensée formelle, celles sur les développements cognitifs et affectifs et celles sur les habiletés de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul, nous devons parler ici des méthodologies qui sont axées sur les processus d'apprentissages qui conduisent à la maîtrise de divers contenus, de même que de diverses habiletés (Mastery learning). C'est une pédagogie du pas à pas qui a été amplement testée à l'Université de Chicago⁴³. Elle est basée sur trois facteurs assez importants et qui expliquent de 20 à 25 % de la variance aux résultats scolaires (BLOOM, 1979, p. 138). Ces facteurs sont : la qualité des indices, le degré de participation de l'élève dans ses apprentissages et les renforcements ou procédures de rétro-action ou de corrections.

• **INDICES.** — Ce sont les exigences que les professeurs transmettent aux élèves sous forme de critères d'évaluation, d'indications ou de consignes. Les élèves doivent comprendre les liens qui existent entre ces indices et les objectifs qu'ils doivent atteindre. Environ 14 % de la variance au rendement scolaire est expliqué par la qualité des indices (à travers la difficulté de compréhension, la clarté et la précision des énoncés et l'intérêt ou le dynamisme apportés par l'utilisation de ces indices). Ainsi : « *La force d'un ou plusieurs indices peut être déterminée par la fréquence de leur apparition [...] La force d'un indice répond à beaucoup de lois de la prégnance, de la théorie Gestalt* » (BLOOM, 1979, p. 122). C'est précisément, ce qui nous intéresse et fera l'objet de notre recherche. La quantité et la fréquence des indices (ou exigences) qui sont transmis par les professeurs sont-ils en lien avec la façon dont les élèves les perçoivent et la réussite de ces élèves. Cela se traduira par un ensemble de questions : « L'élève perçoit-il l'insistance du professeur ? À quel niveau ? Perçoit-il toutes les exigences que le professeur fait connaître ? En oublie-t-il ? Quel lien y a-t-il entre ces perceptions et la réussite scolaire ? » Ainsi, nous pourrions partiellement répondre à B.S. BLOOM (1979, p. 123), qui soulignait que : « *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* ».

43. ARLIN (1973) et BALDWIN (1971).

• **RENFORCEMENT.** — Un bon apprentissage ne peut être fait sans renforcement (BLOOM, 1979 ; HILGARD et BOWER, 1966). Le soutien et l'encouragement aux élèves est nécessaire, plusieurs études en font foi⁴⁴. Il explique environ 6 % de la variance aux résultats scolaires pour des renforcements qui étaient des récompenses.

• **PARTICIPATION À LA PÉDAGOGIE.** — L'élève qui participe activement à ses apprentissages, est plus motivé, plus perfectionniste et accepte de mettre plus de temps à ses études. Selon BLOOM (1979, p. 128), la participation au processus d'apprentissage expliquerait à peu près 20 % de la variance aux résultats scolaires. Ceci rejoint aussi les études sur l'image positive de soi, l'expérience du succès.

• **RÉTRO-ACTION ET PROCÉDURES CORRECTIVES.** Suivre l'élève adéquatement durant ses apprentissages nécessite qu'on lui fournisse de fréquentes évaluations, des commentaires, des interrogations quant à ses apprentissages et aux démarches utilisées. Il faut adapter sa pédagogie en conséquence, de même qu'améliorer les activités d'apprentissages proposées. Il faut savoir les doser, les décortiquer. Ce facteur peut aussi expliquer environ 20 % de la variance. Mais combiné aux indices, au renforcement et à la participation, ils peuvent expliquer entre 25 et 40 % de la variance aux rendements scolaires, selon les études. Cet ensemble de facteurs font dire à BLOOM (1979, p. 131) ceci : « *Beaucoup de recherches restent nécessaires pour expliquer l'effet de ces quatre variables, envisagées séparément ou de manière combinée. Ce domaine d'étude est, à nos yeux, l'un des plus féconds pour l'amélioration de l'enseignement* ».

• **PÉDAGOGIE, PERCEPTIONS ET VALEURS.** Une étude réalisée par Jacques PERRON (Université de Montréal), pour le compte de l'Alliance des professeurs de Montréal, et rapportée par J. P. PROULX dans *Le Devoir* (1988, p. 6), nous démontre que : « *Les élèves qui partagent les valeurs de leurs professeurs réussiraient mieux. À l'inverse, ceux qui leur ressemblent le moins, auraient les moins bons résultats* ». Au domaine des perceptions il est de mise d'ajouter les études sur l'effet pygmalion puisqu'il a un impact sur les résultats et performances scolaires (ROSENTHAL et JACOBSON, 1971). Les études de perceptions des valeurs ou des comportements sont peu nombreuses.

44. HAVIGHURST, 1970 ; WHITE, 1959 ; M^c CLELLAND, 1965.

2.2.3.4 Les modes d'évaluation

Très peu d'études ont mis en relation les modes d'évaluation et le rendement scolaire. Dans l'étude d'INOSTROZA et FABRI (1979, p. 308) le mode d'évaluation ne semble pas être un facteur qui pèse beaucoup sur le rendement scolaire. C'est un facteur de moindre importance, mais qui n'a pas non plus été investigué en profondeur, selon tous ses aspects. Beaucoup de travail reste encore à faire là aussi.

2.3 UNE NOUVELLE PROBLÉMATIQUE

Le professeur, agent principal de la transmission des connaissances et de l'évaluation, est celui qui, en dernier ressort, détermine si un élève a réussi ou n'a pas réussi son cours. Selon que le professeur aura bien ou mal fait connaître les exigences de son cours, qu'il en aura parlé souvent ou non ; selon que l'élève les aura bien ou mal perçues, comprises, que ses comportements coïncideront ou non avec les attentes de son professeur, il résultera une réussite ou un échec. Mais avant le verdict final, une gamme d'états conséquents à la perception, par les uns et par les autres, des exigences de la réussite scolaire, pourront prédisposer ou indisposer à l'apprentissage⁴⁵.

AUSSI VOULONS-NOUS, PAR CETTE RECHERCHE, VÉRIFIER S'IL EXISTE UN ÉCART IMPORTANT ENTRE LES PROFESSEURS ET LES ÉLÈVES QUANT À LEUR PERCEPTION DE CHACUNE DES EXIGEANCES DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET SI CET ÉCART EST RELIÉ AU RENDEMENT SCOLAIRE.

Le but poursuivi dans cette recherche, consiste donc à déterminer l'importance de l'écart entre la perception qu'a le professeur de l'insistance qu'il met sur chacune de ses exigences et la perception que l'élève a de l'insistance du professeur ; de l'écart entre la perception qu'a le professeur de l'insistance qu'il met sur chacune de ses exigences et la perception que l'élève a de ce qu'il est capable de faire ; on devra également pouvoir dire si ces écarts sont liés de quelque façon à la réussite scolaire.

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

45. Extrait d'un échange avec Pierrette BOIVIN, professeur de français au Cégep de Sainte-Foy.

La recension des ouvrages scientifiques nous a permis de préciser nos hypothèses de recherche.

2.3.1 HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

- Il existe un lien entre les résultats scolaires d'un élève et sa capacité à percevoir chacune des exigences du professeur et à décoder le degré d'insistance du professeur sur chaque exigence. Par capacité à percevoir, on entend la qualité de la perception soit : l'attention que porte l'élève à capter chaque exigence. Le degré d'insistance porte sur le nombre de fois qu'une exigence est mentionnée par le professeur et le décodage que l'élève est en mesure de faire. Ainsi, plus les résultats scolaires d'un élève sont élevés, plus cet élève perçoit bien chacune des exigences du professeur, mieux il décodera le degré d'insistance de son professeur sur chaque exigence du cours et plus la perception de cet élève coïncidera avec le degré d'insistance, déclaré par le professeur. L'élève qui réussit, percevra pour chaque exigence du professeur, le bon degré d'insistance. À l'inverse, moins un élève percevra les exigences du professeur et le degré d'insistance du professeur sur ces exigences, moins il aura de bons résultats scolaires.

- Il existe un autre lien entre les résultats scolaires d'un élève et sa perception de sa capacité d'arriver à faire ce qui est attendu de lui, au plan de l'insistance du professeur pour chaque exigence. Ainsi, plus les résultats scolaires d'un élève sont élevés, plus cet élève perçoit bien chaque exigence, mieux il décodera le degré d'insistance de son professeur sur chaque exigence du cours et plus la réponse (moi j'y arrive) de cet élève coïncidera avec le degré d'insistance déclaré par le professeur. L'élève ayant des résultats scolaires élevés arrivera à faire davantage ce que le professeur veut, et ainsi obtiendra un résultat plus élevé. À l'inverse, moins un élève percevra le degré d'insistance du professeur sur chacune des exigences, moins il arrivera à faire ce qui est attendu de lui et moins il aura de bons résultats scolaires.

2.3.2 HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES

2.3.2.1 Chez les élèves

- En moyenne, les élèves d'un programme à fort contenu scientifique perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les autres élèves d'un autre programme, et ainsi ils sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves d'un programme à fort contenu scientifique perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire, que les autres élèves d'un autre programme, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- En moyenne, les filles perçoivent davantage que les garçons, l'insistance du professeur sur les exigences, et ainsi sont plus nombreuses à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les filles perçoivent plus exactement ce qu'elles sont capables de faire que les garçons, et ainsi sont plus nombreuses à obtenir de bons résultats scolaires.
- En moyenne, les élèves plus expérimentés en nombre de sessions comprennent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves nouveaux, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves plus expérimentés en nombre de sessions perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves nouveaux, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- En moyenne, les élèves plus âgés perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves plus jeunes et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves plus âgés perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves plus jeunes, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.
- En moyenne, les élèves ayant 27 heures et plus de cours par semaine, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves qui ont moins d'heures de cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves ayant 27 heures et plus de cours par semaine perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves qui ont moins d'heures de

cours, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.

- En moyenne, les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les 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. De plus, les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de moins de 80 %, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- En moyenne, les élèves inscrits à plus de 7 cours, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves inscrits à moins de 7 cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves inscrits à plus de 7 cours, perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves inscrits à moins de 7 cours, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.
- En moyenne, les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

2.3.2.2 Chez les professeurs

- Les élèves d'une enseignante perçoivent davantage son insistance sur les exigences que les élèves d'un enseignant, et ainsi les élèves de l'enseignante sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, une enseignante a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'elle exige qu'un enseignant, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

- Un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur de moins de 40 ans, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur de moins de 40 ans, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur de 10 ans et plus d'expérience a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur de moins de 10 ans d'expérience, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur de 10 ans d'expérience et plus a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur de moins de 10 ans d'expérience, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige qu'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur ayant un diplôme en pédagogie a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur ayant un diplôme en pédagogie, a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige qu'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur permanent a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur non-permanent, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur permanent a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur non-permanent, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

- Un professeur de sciences a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur d'une autre discipline, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur de sciences a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur d'une autre discipline, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

2.3.3 DÉFINITIONS OPÉRATOIRES DES CONCEPTS

Chaque hypothèse spécifique contient un ou plusieurs concepts que nous pouvons opérationnaliser. Pour chacun de ces concepts, une définition opératoire a donc été retenue.

- L'INSISTANCE d'un professeur est surtout déterminée par la constance avec laquelle il revient sur une exigence, en parle, la spécifie et l'utilise. Dans le questionnaire que nous avons utilisé, elle est exprimée en termes de : « J'insiste • pas du tout, • quelques fois, • souvent, • tout le temps ».
- LA PERCEPTION DE L'INSISTANCE du professeur par l'élève est surtout déterminée par l'évaluation que l'élève peut faire de l'insistance du professeur sur des habiletés à maîtriser et des connaissances à acquérir. Elle est exprimée en termes de : « Lui il insiste • pas du tout, • quelques fois, • souvent, • tout le temps ».
- LA PERCEPTION DE LA CAPACITÉ D'AGIR de l'élève est déterminée par ce qu'il avoue être en mesure de faire en regard des attentes du professeur. Elle est exprimée en termes de : « Moi j'y arrive • pas du tout, • quelques fois, • souvent, • tout le temps ».
- LES EXIGENCES sont définies par des énoncés qui ont été recueillis lors d'enquêtes auprès d'élèves et de professeurs de même que lors de la revue des ouvrages scientifiques. Les exigences du professeur ou objectifs spécifiques nous seront fournies par le choix qu'il a fait parmi toutes les exigences qui lui ont été proposées dans les cinq questionnaires.

■ LES ÉLÈVES QUI RÉUSSISSENT sont ceux qui obtiennent plus de 80 % dans le cours. LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS sont ceux qui obtiennent moins de 70 % dans le cours.

■ LES PROGRAMMES À FORT CONTENU SCIENTIFIQUE sont principalement les sciences et les programmes des techniques de la santé et des techniques biologiques.

■ LES AUTRES PROGRAMMES sont formés des arts, de la musique, des lettres, des sciences humaines et administratives, de même que des techniques humaines, informatiques et administratives.

■ LA MESURE DE L'ÉCART sera réalisée de deux manières :

1° Nous mesurerons l'écart DÉSIRÉ-PERÇU en établissant la différence entre la valeur donnée par les enseignants pour chacune des exigences et la valeur donnée par les élèves (insiste).

2° Nous mesurerons l'écart DÉSIRÉ-RÉUSSI en établissant la différence entre la valeur donnée par les enseignants pour chacune des exigences et la valeur de capacité donnée par les élèves (arrive).

3 MÉTHODOLOGIE

- 3.1 L'APPROCHE AU PROBLÈME
- 3.2 LA STANDARDISATION DES OUTILS DE CUEILLETTE
- 3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES
- 3.4 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

3.1 UNE APPROCHE AU PROBLÈME

Le milieu collégial peut être vu comme un système qui manifeste des problèmes d'efficacité, pour lequel il faut trouver des moyens d'investigation et plus spécifiquement, dans le cas qui nous occupe, concevoir un modèle d'analyse de la perception des exigences de la réussite scolaire et de la réponse qui lui est apportée.

3.1.1 DYSFONCTION DU SYSTÈME ET FINALITÉ POURSUIVIE

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.

Selon SIMON (1974, p. 15), « *une des caractéristiques fondamentales des systèmes mis sur pied par l'homme est leur aspect téléologique. C'est-à-dire que l'homme conceptualise et implante des systèmes afin de réaliser certaines finalités* ».

Selon LAPOINTE (1983, p. 19) « *Ces finalités, buts ou projets ont une importance capitale puisqu'ils définissent la raison d'être d'un système et en justifient l'existence. C'est en fonction de ces finalités que les ressources humaines, financières et matérielles sont attribuées et par rapport à elles qu'un système est jugé. En ce sens, évaluer un système, c'est vérifier si ses comportements sont adaptés à ses projets.* »

Selon LE MOIGNE (1977, p. 166), « *la qualité de la performance d'un système sera basée sur la mise en rapport des comportements observés ou anticipés et des projets ou finalités de ce système. Ainsi, un système sera jugé efficace s'il permet à la majorité de sa clientèle*

d'atteindre au maximum la majorité des objectifs d'apprentissage qu'il se propose de réaliser. »

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. Car, *« un manque de compréhension au niveau des objectifs réellement poursuivis provoque un tiraillement à l'intérieur du système et engendre des écarts entre les résultats escomptés et les résultats effectifs. »* (LAPOINTE, 1983, p. 23). Notre étude permettra de *« clarifier les objectifs poursuivis, de façon à ce que l'ensemble des partenaires engagés dans le processus éducatif puissent avoir une image fidèle et représentative de la réalité »* (LAPOINTE, 1983, p. 23). Nous escomptons que de nombreux changements seront faits spontanément par les professeurs, du seul fait de s'être penchés sur leurs exigences, lors de cette étude.

3.1.2 ANALYSE DE BESOINS VERSUS ANALYSE D'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, p. 11)⁴⁶, d'objectifs de formation relatifs aux performances (BARBIER et LESNE 1977, p. 28), de même que de finalités des systèmes (LE MOIGNE 1977, p. 166). Ils réfèrent aussi aux valeurs, aux exigences et aux choix d'éducation exprimés (NADEAU 1988, p. 178) par la collectivité, le système d'éducation, le monde du travail, les professeurs, les parents et les élèves.

46. Cité par LAPOINTE Jacques, 1983.

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 1950)⁴⁷ (KAUFMAN 1972, p. 5)⁴⁸.

« Dans le contexte de l'analyse de besoins, la définition opérationnelle la plus répandue est celle qui considère le besoin comme un écart. »
(NADEAU, 1988, p. 178)⁴⁹

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 (1988, un ouvrage des plus complets).

« Il s'agit d'une démarche systématique qui consiste à identifier et choisir des buts et des objectifs (ce qui devrait être) avant de recueillir de l'information sur la situation actuellement prévalente »
(CYR 1979, p. 167).

Nous aurons donc à réaliser d'abord une cueillette d'informations auprès des enseignants. Ceci nous permettra de déterminer l'ensemble des exigences de la réussite scolaire au collégial. Puis, nous irons chercher les situations désirées et actuelles, lors de tests, auxquels répondront les professeurs et les élèves.

47. Cité par NADEAU Marc-André, 1988, p. 178, comme étant le premier à considérer le besoin comme un écart.

48. Cité par LAPOINTE Jacques, 1983. et par NADEAU Marc-André, 1988, p. 178.

49. ATWOOD et ELLIS 1971, KAUFMAN 1972, BRADSHAW 1974, WITKIN 1977, MONETTE 1977, ANDERSON et BALL 1978, HOUSTON *et al.* 1978, ROTH 1978, KAUFMAN et ENGLISH 1979, BEATTY 1981, GUBA et LINCOLN 1982.

3.1.3 LES PARAMÈTRES DE L'ÉTUDE

Les exigences que nous avons ciblées, sont celles que font connaître les enseignants dans leurs cours. Elles sont transmises aux élèves à travers le plan d'étude, les énoncés dits en classe, les consignes des travaux et les critères d'évaluation des travaux et des examens.

Le niveau scolaire qui nous préoccupe dans cette étude est bien sûr le collégial, et plus particulièrement ce qui se passe au Cégep de Sainte-Foy.

L'étude portera sur cinq des six grands domaines de la formation fondamentale tels qu'ils seront définis sous le thème « Un nouveau modèle taxonomique ».

Nous n'avons pas choisi de travailler sur une matière particulière, mais de rendre l'étude ouverte à l'ensemble des disciplines, à travers des énoncés de compétences très générales.

Cette étude s'adresse d'abord aux professeurs et à leurs élèves, pour leur permettre de voir clair dans leur relation, pour vérifier si l'un se fait bien comprendre, si l'autre comprend bien et fait l'effort de répondre positivement à ces attentes et si l'évaluation s'ensuit.

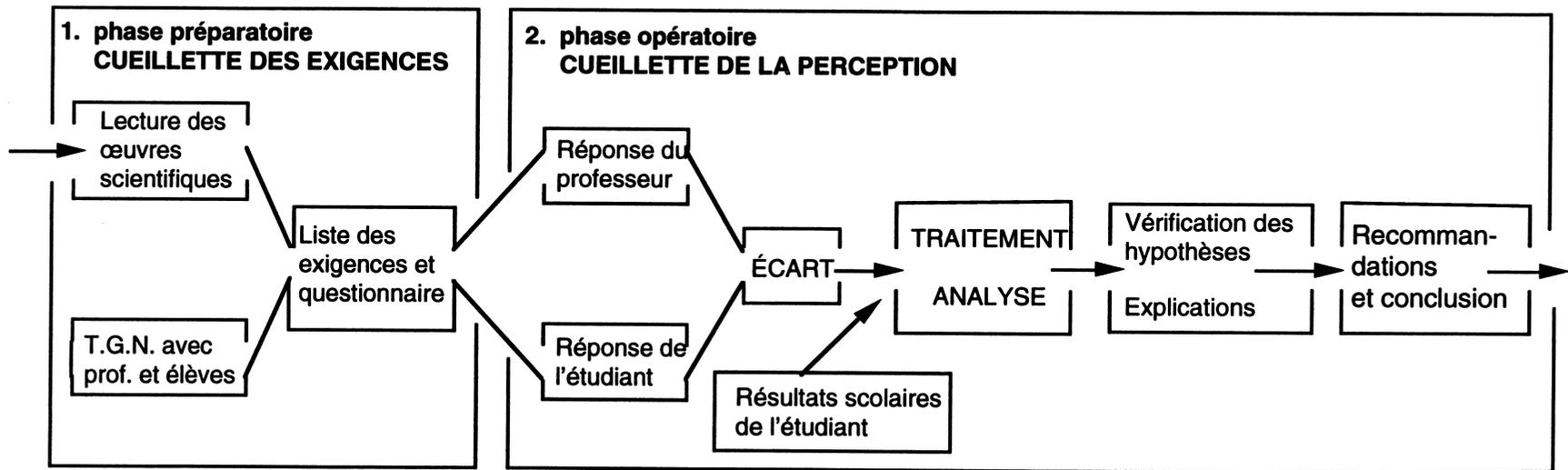
Nous avons dû restreindre l'étude, en cours de route, à cause de la trop grande quantité de questions à devoir poser (environ 600). Nous avons enlevé le volet « analyse des comportements et compétences de l'enseignant » pour ne garder que ceux de l'élève.

3.1.4 LE MODÈLE GÉNÉRAL

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. Cette séquence est exposée sous forme schématique (figure 13).

Figure 13. *MODÈLE GÉNÉRAL D'UNE ANALYSE DES EXIGENCES DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE*



Inspiré de J. LAPOINTE (1983) et M. A. NADEAU (1988), reconceptualisé et adapté par Margot KASZAP, 1989.

3.2 LA STANDARDISATION DES OUTILS DE CUEILLETTE

Cette étude des perceptions nous demande de procéder à deux types de cueillette. Une première, pour recueillir l'ensemble des exigences de la réussite scolaire et une deuxième, pour recueillir la perception des professeurs et des élèves quant à ces exigences et leur atteinte.

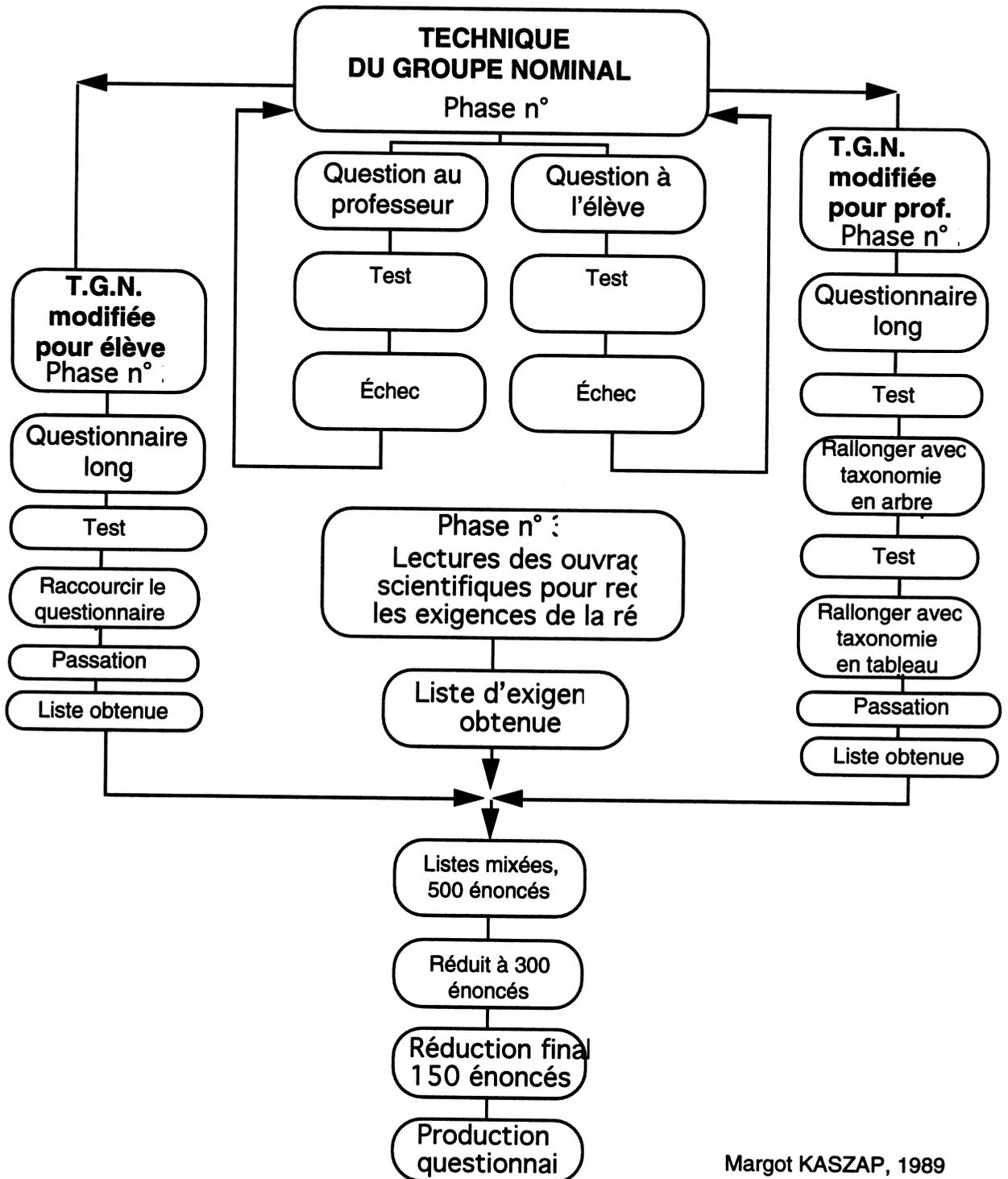
3.2.1 MODÈLE DE CUEILLETTE DES EXIGENCES

Nous avons prévu, pour faire la cueillette des exigences, utiliser un modèle de base très simple (figure 14, page suivante, phase n° 1). Ce modèle nous propose deux ensembles de sources. Le premier réunit les œuvres scientifiques (figure 14, phase n° 3) 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 les élèves d'un cégep (figure 14, phase n° 1). Ce modèle aurait dû nous permettre de recueillir le plus d'exigences possibles, auprès de la population enquêtée et à partir de toutes sources. Ce ne fut pas tout à fait le cas et nous avons dû le compléter au fur et à mesure du déroulement et des besoins de l'étude.

3.2.1.1 L'inventaire des exigences dans les écrits scientifiques

À cette étape du début de la recherche, nous croyions devoir traiter tant les exigences des professeurs, que celles des élèves. Ainsi, nous avons débuté par la consultation de la documentation spécialisée se rapportant aux bons professeurs et aux bons élèves (en termes comportementaux), aux exigences des études, aux analyses de besoins, aux attitudes et habiletés des élèves.

Figure 14. LE MODÈLE DE CUEILLETTE DES EXIGENCES



Nous avons fait l'inventaire des exigences que nous avons trouvées. Elles étaient soit très vagues, soit très détaillées comme celles incluses dans les diverses taxonomies d'objectifs. Tout ce matériel taxonomique a constitué le corpus à partir duquel un tri a été fait en fonction de ce qu'ont priorisé les enseignants lors d'une cueillette expliquée ci-après.

3.2.1.2 L'inventaire des exigences chez les professeurs et les élèves

Afin de recenser les exigences pertinentes au collégial, de même que de permettre la plus grande participation possible des professeurs et des élèves, 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, (voir aussi 1975) et qui a été utilisée par plusieurs auteurs (NADEAU 1988, BRISSON *et al.* 1979, p. 8 et LAPOINTE 1983, p. 60), pour nous permettre de recueillir le plus grand nombre d'exigences de la réussite scolaire. Cette technique offre beaucoup d'avantages : aucun besoin de faire un échantillon technique, l'invitation est adressée à tous les intéressés ; chacun peut s'exprimer librement sur la question posée ; chaque énoncé est retenu ; le travail se fait en groupe (jusqu'à 30 personnes).

Pour réussir à obtenir les exigences prioritaires chez les professeurs et chez les élèves, nous avons posé deux questions à chacun des groupes enquêtés (professeur et élève). Les questions étaient de cet ordre : « D'après vous, quelles devraient être les exigences, les attitudes et les habiletés d'un professeur, pour qu'il puisse aider ses élèves à réussir, au collégial ? » « D'après vous, quelles sont les connaissances de base, les attitudes, et les habiletés qui devraient être exigées d'un élève du collégial pour réussir ? ». Après utilisation de la T.G.N., nous aurions dû obtenir une liste exhaustive des exigences requises pour la réussite scolaire. Ainsi nous n'aurions eu qu'à vérifier la congruence, l'univocité et l'indépendance de chacun des énoncés définissant une exigence pour l'enseignant ou pour l'élève. La cueillette des exigences aurait alors été terminée. Mais, tel ne fut pas le cas.

3.2.1.2.1 Les réajustements au modèle

Au modèle de cueillette des exigences présenté, il a fallu ajouter un certain nombre de boucles de rétro-action (figure 14, phase n° 2). En effet, nous situant dans le cadre d'une recherche-expérimentation, il devenait impossible d'adopter une ligne d'expérimentation stricte et directe. Revoyons la démarche telle que vécue.

- Le pré-test de la T.G.N. — Avant de nous lancer dans la tenue des forums-échanges, à l'aide de la technique du groupe nominal, nous avons testé les deux questions nominales auprès de trois élèves et deux professeurs. Devant leur difficulté, voire presque leur impossibilité de répondre à ces questions à l'intérieur de la période d'une heure qui leur était allouée, nous avons dû décider d'abandonner les forums pour développer un questionnaire ouvert destiné à être administré à un groupe d'élèves et à un groupe de professeurs. Nous l'avons appelé *Inventaire des exigences-questionnaire long*⁵⁰.
- Les pré-tests du questionnaire. — Le questionnaire a été construit à partir des lectures pré-citées. Il comportait 20 questions sur les exigences envers les élèves et 15 questions sur les exigences envers les professeurs. Il a été testé auprès d'un groupe de 30 élèves dans un cours de géographie. Ce groupe d'élèves l'ayant trouvé trop long et redondant, le questionnaire fut réduit à 10 questions sur les exigences envers les élèves et 4 questions envers les professeurs. Nous l'avons appelé *Inventaire des exigences-questionnaire court*⁵¹. Le travail de réduction fut fait à partir des observations énoncées par le groupe. Ce questionnaire réduit fut administré à 16 groupes d'élèves au cours du mois de novembre 1987. Des ententes avaient été prises avec des enseignants des cours de français, de philosophie, de géographie et de physique, pour que nous puissions avoir accès à une vingtaine de groupes d'élèves, concentrés par programme, afin d'y mener notre enquête. Nous ne pouvions pas compter sur la seule bonne volonté d'élèves intéressés à participer librement à une enquête, puisqu'il nous fallait aller chercher un bassin de population de plus de cent élèves. Par cette méthode coercitive, nous en avons rejoint un peu plus de 300 en 15 groupes, dont un groupe à l'éducation des adultes. Comme résultat, nous avons obtenu une liste d'énoncés que nous avons jumelés aux autres.

⁵⁰Voir annexe B in KASZAP Margot, 1993, tome 2.

⁵¹Voir annexe B in KASZAP Margot, 1993, tome 2.

Les enseignants eux, ont été rencontrés en département, pour les explications sur la recherche et sur le questionnaire. À cette occasion, ils ont reçu l'*Inventaire des exigences-questionnaire long*, version à laquelle ils devaient répondre seuls. Nous avons visité 6 départements (physique, mathématique, géographie, technique administrative, sciences humaines et psychologie) soit une centaine de professeurs. Lors des toutes premières visites, les enseignants nous ont demandé si nous ne pouvions pas mettre à leur disposition d'autres outils conceptuels qui leur permettraient de mieux répondre aux questions tout en leur permettant de pousser plus loin leurs réflexions. « *Quant à faire, il faut bien faire pour que ça nous serve* ».

3.2.1.2.2 Les outils conceptuels

De ce besoin, nous est venue l'idée de proposer aux enseignants d'utiliser des listes d'objectifs d'apprentissage pour cibler leurs exigences. BIRZEA (1979) nous proposait dans son ouvrage un ensemble de tableaux qui résumaient très bien les diverses tendances taxonomiques. Nous avons choisi de travailler avec celles de BLOOM (1979), KRATHWOHL (1980) et HARROW (1980) parce qu'elles nous paraissaient les plus complètes, de même que les plus près de l'ensemble des exigences des enseignants du collégial. Un échange avec quelques uns nous confirmait ce bon choix. Quelques ajustements ont cependant été faits.

Certains professeurs nous ont dit qu'il manquait encore des exigences qu'ils touchaient en classe, pour lesquels nous ne leur avons pas fourni d'objectifs. Nous avons ramassé l'information nécessaire à partir d'éléments de procédure du Mastery Learning et des travaux du Groupe Démarches (1986), de Gilles TALBOT (1987), d'André OUELLET (1983), de la traduction qu'a faite Pierre RACINE de MYERS G. et MYERS M. (1984), OUELLET (1983), PERRON (1989), PARÉ (1977), FUSTLER (1982), LANDRY (1983), LEFEBVRE (1981), ROY (1978).

De nombreuses discussions avec quelques collègues (Alain-Martin RICHARD, Bill KINNEHAN, Marthe DESGAGNÉS, Marcel SAVARD, Robert BOUDREAU, Louis DESCHAMBAULT) ont permis d'ajuster l'information recueillie.

Ces listes d'exigences⁵² ont été proposées aux enseignants afin qu'ils y indiquent celles qu'ils ont envers les élèves. Ces choix des enseignants de même que les réponses aux questionnaires (questions ouvertes) ont permis de réaliser la cueillette des exigences de la réussite scolaire. Le résultat de cette cueillette était assez impressionnant, environ 400 énoncés globaux (catégories) qui contiennent chacun d'un à dix verbes d'action représentant des exigences.

À cette étape-ci, il devenait important de remettre ensemble les maillons de la chaîne (critère, exigence, objectif, but, finalité). Nous avons amassé un tel nombre d'exigences que nous n'étions pas en mesure de traiter chaque exigence, individuellement, si ce n'est qu'à travers les regroupements proposés par les taxonomies d'objectifs d'apprentissage. De façon concrète, nous pouvions dire que les exigences de la réussite scolaire permettent d'opérationnaliser⁵³ les objectifs pédagogiques, lesquels rendent opérationnels les grands buts des divers domaines des habiletés humaines, lesquels tendent à répondre aux finalités de l'éducation. Les exigences sont à leur tour opérationnalisées par les critères des évaluations.

Mais nous nous sommes posés la question : « qu'opérationnalise donc les grands domaines suivants : cognitif, affectif, sensori-moteur, de la communication, de la création, et de la gestion ? ». La réponse nous est venue à travers la préoccupation et le sujet de l'heure concernant la distinction des niveaux entre le collégial, le secondaire et l'université, soit la formation fondamentale (figure 15).

52. Voir annexe D in KASZAP Margot, 1993, tome 2.

53. Opérationnaliser. C'est rendre opératoire, fonctionnel, accessible, c'est pouvoir s'en servir.

Figure 15. **CLASSIFICATION MÉTHODOLOGIQUE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGES**



Création et conceptualisation de Margot KASZAP, 1988.

La formation fondamentale, cette finalité de l'éducation et du collégial⁵⁴, est sous-tendue par les six domaines suivants :

- COGNITION : connaître, comprendre, intégrer
- AFFECTIVITÉ : recevoir, répondre, valoriser, s'organiser, se caractériser
- SENSORI-MOTRICITÉ : observer, écouter, toucher, sentir, goûter, ressentir, bouger
- COMMUNICATION : écouter, partager, discuter, s'entraider, réaliser
- CRÉATION : choisir des éléments, définir la structure, réaliser la création, recevoir et donner une rétro-action
- GESTION : diagnostiquer, planifier, gérer et réaliser, développer

54. Direction générale de l'enseignement collégial (1984) p. 7.

Chacun des 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*).

3.2.2 MODÈLE DE CUEILLETTE DES PERCEPTIONS

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.

3.2.2.1 Choix d'un type de questionnaire

Nous avons testé trois types de questionnaires auprès de trente élèves.

Les élèves devaient s'exprimer sur l'allure des questions (simple, complexe), sur le temps nécessaire à répondre (long, rapide) et sur leur satisfaction générale (j'ai aimé, je n'ai pas aimé). Les résultats (figure 16) nous montrent que les élèves préfèrent nettement le questionnaire n° 2 comportant une phrase très courte par question.

Figure 16. **APPRÉCIATION DE TROIS TYPES DE QUESTIONNAIRES**

Total des répondants = 30 élèves

1. Questions		
	<i>Simple</i>	<i>Complexes</i>
N° 1	17	13
N° 2	30	0
N° 3	0	30

2. Temps de réponse		
	<i>Rapide</i>	<i>Long</i>
N° 1	12	18
N° 2	24	6
N° 3	0	30

3. Échelle			
	<i>Trop courte, vague pas assez précis,</i>	<i>Meilleure allure</i>	<i>Difficile, compliquée</i>
N° 1	11	12	7
N° 2	0	26*	4
N° 3	0	0	30

4. Satisfaction générale		
	<i>Aimé</i>	<i>Pas aimé</i>
N° 1	17	13
N° 2	19	11
N° 3	1	29

* mais trop longue

Margot KASZAP, 1989.

De plus, les élèves devaient s'exprimer sur l'échelle (courte, longue) et sur le type de présentation (des chiffres avec explication en début, chaque chiffre avec son explication, seulement des explications). L'échelle du n° 1 (1, 2, 3, 4) a été trouvée trop courte. Il faut aussi sentir l'inconfort des élèves qui ne peuvent choisir le milieu. L'échelle n° 2 a été trouvée un peu trop complexe (1 à 7). Les élèves n'ont pas porté de jugement sur l'échelle n° 3 parce qu'ils ont rejeté le questionnaire en bloc (29 sur 30). Les résultats sur le goût des élèves quant aux échelles, n'étant pas concluants, un autre test sera fait, lors du test du questionnaire devant nous donner la différence de perception.

3.2.2.2 Construction du questionnaire (Mixage et élagage)

Le questionnaire fabriqué a été remanié plusieurs fois afin d'en arriver à celui qui répondrait le mieux à cette étude et aux besoins de la communauté. L'ensemble contenait au départ un peu plus de 400 énoncés globaux que nous avons ramené à environ 149 en ne gardant que les thèmes principaux, priorisés par les professeurs. Pour le questionnaire final (annexe A) nous avons décidé de faire une feuille de questions pour chacun des domaines retenus (cognitif, affectif, de la création, de la gestion et de la communication interpersonnelle). Chacune de ces feuilles se distinguait de l'autre par une couleur ; les couleurs dissociées des idées préconçues (ex.: vert pour affectif et non rose, etc.). Chaque feuille comprenait de 29 à 31 questions pour un total de 149 questions pour les cinq domaines concernés soit : affectif, cognitif, création, gestion, communication interpersonnelle.

De plus, afin de mesurer la perception de chacun quant à chacune des exigences, il fallait pouvoir quantifier et déterminer des degrés. Alors comment mesurer cette perception ? Quel indicateur choisir ?

Notre préoccupation (conformément à l'interrogation de B.S. BLOOM) s'est portée sur la transmission des exigences aux élèves par les professeurs. Elle nous a conduits à choisir l'insistance du professeur (sur une exigence) comme unité de mesure, comme témoin de l'importance que le professeur y accorde, mais aussi comme indicateur de l'utilisation faite par le professeur de chacune des exigences.

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 ».

3.2.2.3 L'échelle du questionnaire

Par le pré-test sur les 25 élèves, nous avons pu découvrir la faiblesse de l'échelle que nous avons choisie (de 0 à 4 avec 2 comme milieu). Les élèves répondaient la valeur 2 pour ne pas se forcer à évaluer le thème, selon les dire de près de la moitié des répondants (figure 17).

Nous l'avons modifiée (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.

Figure 17. *RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SUR L'ÉCHELLE*

Lorsque j'ai répondu par le chiffre 2

[nombre de personnes]

- 13** cela correspondait bien au vécu
- 12** j'ai de la difficulté à évaluer alors, j'ai coché 2

Margot KASZAP, 1989.

3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES

Elle s'est bien 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.

3.3.1 LA POPULATION ENQUÊTÉE, L'ÉCHANTILLON PRÉVU

Nous avons choisi un échantillon de professeurs et d'élèves selon un hasard forcé (figure 18), 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.

Nous avons obtenu ainsi 67 professeurs (20 % de l'effectif) dont 44 hommes et 23 femmes répartis proportionnellement dans les six grands groupes de disciplines (figure 18). Les professeurs ont entre 10 et 42 élèves. Ce qui nous donne un bassin possible, variant entre 670 et 2814 élèves.

Figure 18. **NOMBRE DE PROFESSEURS PAR BLOC D'HEURES**

MARDI	art et tech. art musique	français philo.	sc. (math., biol., phys., chimie)	sc. hum., adm. sc. lettre	tech. hum. adm.	tech. bio.,forest. santé	Problèmes rencontrés avec cette période
H = 54 F = 28	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	• pas de femmes en philo.
période 8 h 30 10 h 30							• peu de femmes en sc. hum., lettre et adm. total professeurs = 82
	7 6	12 4	12 4	10 3	7 8	6 3	
MARDI	art et tech. art musique	français philo.	sc. (math., biol., phys., chimie)	sc. hum., adm. sc. lettre	tech. hum. adm.	tech. bio.,forest. santé	Problèmes rencontrés avec cette période
H = 22 F = 9	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	• pas de professeurs en philo. et en français
période 10 h 30 12 h 30							• pas de femmes en sc. hum., lettre, adm., art total professeurs = 31
	4 0	0 0	7 1	2 0	5 4	4 4	
MARDI	art et tech. art musique	français philo.	sc. (math., biol., phys., chimie)	sc. hum., adm. sc. lettre	tech. hum. adm.	tech. bio.,forest. santé	Problèmes rencontrés avec cette période
H = 46 F = 24	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	• moyenne représenta- tivité par matière
période 12 h 30 14 h 30							• meilleure représenta- tivité des femmes total professeurs = 71
	6 3	10 5	10 3	8 6	9 4	4 3	
MARDI	art et tech. art musique	français philo.	sc. (math., biol., phys., chimie)	sc. hum., adm. sc. lettre	tech. hum. adm.	tech. bio.,forest. santé	Problèmes rencontrés avec cette période
H = 48 F = 17	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	Homme Femme	• peu de femmes en philo. et français
période 15 h 30 17 h 30							• peu de femmes en sc. hum., lettre et adm. total professeurs = 65
	7 3	12 3	5 1	11 2	8 5	5 3	

Margot KASZAP, 1989.

3.3.2 LES VARIABLES

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, pp. 29 à 31) ou indépendantes intervenantes ou variables intermédiaires (LASNIER et BILODEAU 1985, p. 18).

3.3.2.1 Variable dépendante

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 scolaire, pour être en mesure de faire les analyses nécessaires à cette étude. Le regroupement des résultats scolaires en différentes catégories (forts, moyens, faibles) sera déterminé par l'analyse des fréquences et le nombre de sujets retrouvés dans chaque catégorie.

3.3.2.2 Variable indépendante

Nous avons choisi comme première variable l'écart entre le degré d'insistance du professeur et le degré de perception de l'élève soit :

[(j'insiste comme professeur) — (perception de l'élève : lui, il insiste)], ceci pour chacune des questions, de chacun des questionnaires. Comme deuxième variable, nous avons retenu l'écart entre le degré d'insistance du professeur et le degré de la capacité de l'élève de répondre, soit :

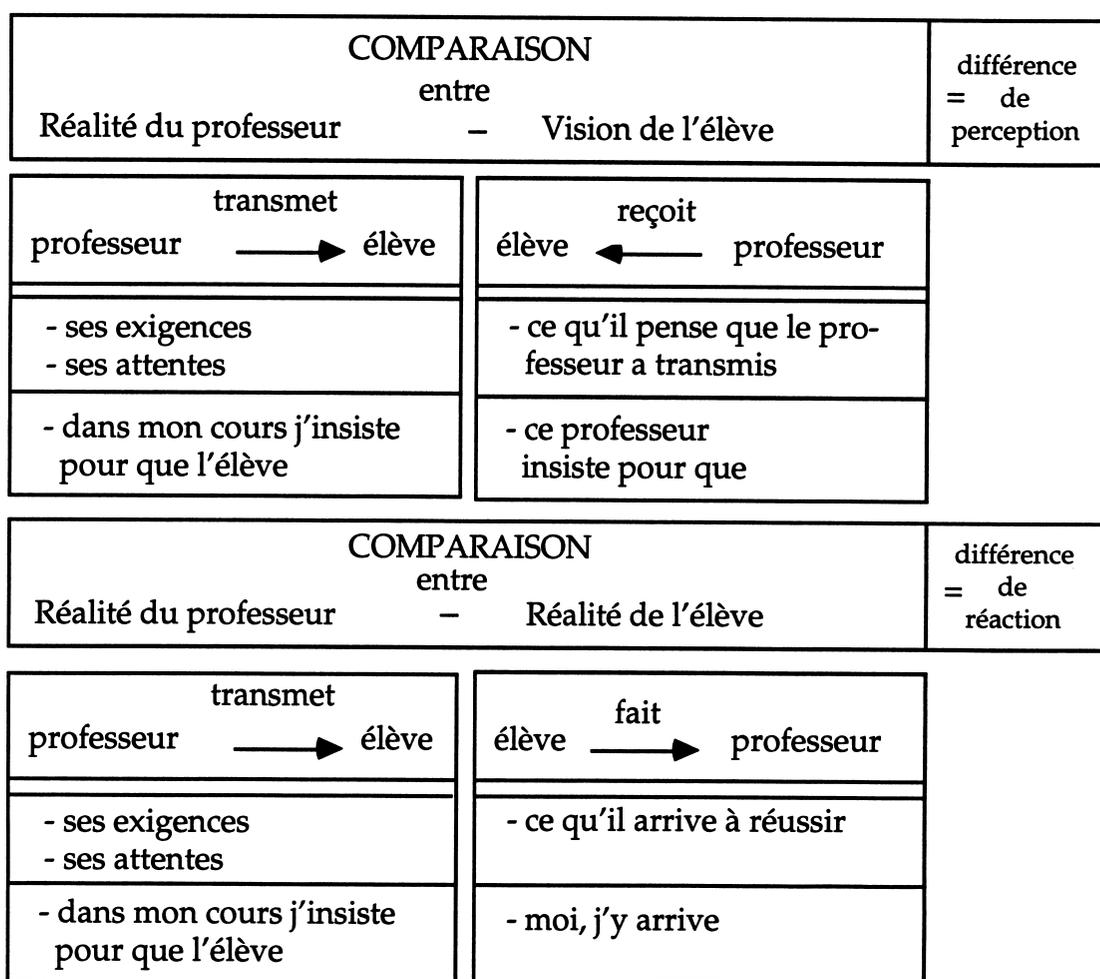
[(j'insiste comme professeur) — (moi, j'y arrive, comme élève)], ceci pour chacune des questions, de chacun des questionnaires.

Cependant, les analyses factorielles que nous avons faites sur chacun des questionnaires, nous ont permis de regrouper les questions de ces questionnaires sous plusieurs thèmes⁵⁵ : un questionnaire regroupe plusieurs thèmes et un thème regroupe plusieurs questions. À partir de cela, nous avons pu produire un score d'écart, pour chacun des thèmes, de chacun des questionnaires. Le score est formé de la somme des nombres donnés comme réponse, pour les questions du thème, par un professeur, soustrait de la somme des nombres donnés comme réponse, pour les questions du même thème, par un élève.

55. Nous le verrons plus en détail au chapitre 3.4, lors du traitement des données.

Cette façon de faire nous a fourni les deux variables indépendantes suivantes :
 1° [(le score professeur) — (le score perception de l'élève)] pour un thème,
 2° [(le score professeur) — (le score vécu de l'élève)] pour ce même thème, et cela pour chacun des cinq domaines étudiés (figure 19).

Figure 19. *LES VARIABLES INDÉPENDANTES*



Margot KASZAP, 1989.

3.3.2.3 Variable indépendante intervenante

Elles agissent à tour de rôle, comme des variables indépendantes. Les variables indépendantes intervenantes, chez les professeurs, seront : le sexe, la discipline

d'enseignement, le type de scolarité (avec ou sans pédagogie), le nombre d'années d'enseignement, l'âge, le niveau d'étude (figure 20).

Chez les élèves, ce sera : le sexe et la concentration, l'âge, le nombre de sessions faites au collégial, le nombre de cours, le nombre d'abandons, le nombre d'échecs, le résultat scolaire de la session (figure 21).

3.3.2.4 Formule générale

En résumé, nous pouvons dire que le succès scolaire dépend 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 dépend 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 à g) des enseignants (chiffre 1) ou des élèves (lettre a à j et chiffre 2). Nous aurons alors la formule suivante :

$$Y = f(X1 \text{ à } 3a_{1a \text{ à } g}, X1 \text{ à } 3a_{2a \text{ à } j}, X1 \text{ à } 4b_{1a \text{ à } g}, X1 \text{ à } 4b_{2a \text{ à } j}, X1 \text{ à } 3c_{1a \text{ à } g}, X1 \text{ à } 3c_{2a \text{ à } j}, X1 \text{ à } 3d_{1a \text{ à } g}, X1 \text{ à } 3d_{2a \text{ à } j}, X1 \text{ à } 4e_{1a \text{ à } g}, X1 \text{ à } 4e_{2a \text{ à } j}, Z1 \text{ à } 3a_{1a \text{ à } g}, Z1 \text{ à } 3a_{2a \text{ à } j}, Z1 \text{ à } 4b_{1a \text{ à } g}, Z1 \text{ à } 4b_{2a \text{ à } j}, Z1 \text{ à } 3c_{1a \text{ à } g}, Z1 \text{ à } 3c_{2a \text{ à } j}, Z1 \text{ à } 3d_{1a \text{ à } g}, Z1 \text{ à } 3d_{2a \text{ à } j}, Z1 \text{ à } 4e_{1a \text{ à } g}, Z1 \text{ à } 4e_{2a \text{ à } j})$$

Ces calculs seront faits par traitements informatiques. Il est possible de représenter le tout sous forme de schéma (figure 22).

Figure 20. **LES VARIABLES INDÉPENDANTES INTERVENANTES CHEZ LES PROFESSEURS**

FICHE DU PROFESSEUR		
<i>Cocher chacune des catégories à laquelle vous appartenez.</i>		
DISCIPLINE √		
Arts, programmes techniques en arts, musique	<input type="checkbox"/>	1
Français, philosophie	<input type="checkbox"/>	2
Sciences	<input type="checkbox"/>	3
Sciences humaines, lettres et administratives	<input type="checkbox"/>	4
Techniques humaines, informatiques et administratives	<input type="checkbox"/>	5
Techniques de la santé, des sciences naturelles, foresterie	<input type="checkbox"/>	6
SEXE		
Femme	<input type="checkbox"/>	7
Homme	<input type="checkbox"/>	8
ÂGE		
moins de 40 ans	<input type="checkbox"/>	9
40 et plus	<input type="checkbox"/>	10
EXPÉRIENCE		
moins de 10 ans	<input type="checkbox"/>	11
10 ans et plus	<input type="checkbox"/>	12
SCOLARITÉ GÉNÉRALE		
D.É.C., certificat, baccalauréat, licence	<input type="checkbox"/>	13
maîtrise ou doctorat	<input type="checkbox"/>	14
SCOLARITÉ EN PÉDAGOGIE		
Certificat enseignement second. ou collégial, brevet A, B, C	<input type="checkbox"/>	
Licence en enseignement primaire ou secondaire	<input type="checkbox"/>	
Baccalauréat, maîtrise, doctorat en pédagogie	<input type="checkbox"/>	15
pas de diplôme en pédagogie	<input type="checkbox"/>	16
STATUT		
temps complet	<input type="checkbox"/>	17
temps partiel	<input type="checkbox"/>	18
		N° du cours
		<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
DEMANDE DE RÉSULTATS		
<i>Je voudrais connaître les résultats du traitement comparatif de ce test (moi et ma classe). Cependant, je tiens à la confidentialité.</i>		
date	NOM Prénom	
	Signature	
		19

Fiche Prof. 890403

Tiré du questionnaire, Margot KASZAP, 1989

Figure 21. **LES VARIABLES INDÉPENDANTES INTERVENANTES CHEZ LES ÉLÈVES**

FICHE DE L'ÉLÈVE

Cocher chacune des catégories à laquelle vous appartenez.

CONCENTRATION

Arts, programmes techniques en arts, musique	<input type="checkbox"/>	20
Sciences	<input type="checkbox"/>	21
Sciences humaines, lettres et administratives	<input type="checkbox"/>	22
Techniques hum., informatiques et administratives	<input type="checkbox"/>	23
Techniques de la santé, des sciences naturelles, forest.	<input type="checkbox"/>	24

Numéro matricule

<input type="text"/>	46							
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----

SEXE

<input type="checkbox"/>	Femme	25
<input type="checkbox"/>	Homme	26

DANS CE COURS, JUSQU'À MAINTENANT

Je passe. 47

J'ai des difficultés, je ne passe pas. 48

EXPÉRIENCE

1 session au cégep	secteur général et technique	<input type="checkbox"/>	27
2, 3, 4 sessions au cégep	secteur général et technique	<input type="checkbox"/>	28
5, 6 sessions	secteur technique seulement	<input type="checkbox"/>	29
5 sessions et plus (général)	7 sessions et plus (technique)	<input type="checkbox"/>	30

ÂGE

<input type="checkbox"/>	16 et 17 ans	31
<input type="checkbox"/>	18 et 19 ans	32
<input type="checkbox"/>	plus de 20 ans	33

JE PENSE OBTENIR LE RÉSULTAT FINAL SUIVANT

entre 0 et 40 % 49

entre 40 et 60 % 50

entre 60 et 80 % 51

entre 80 et 100 % 52

HEURES DE COURS DANS CETTE SESSION-CI

<input type="checkbox"/>	moins de 12 heures	34
<input type="checkbox"/>	12 à 18 heures	35
<input type="checkbox"/>	18 à 27 heures	36
<input type="checkbox"/>	plus de 27 heures	37

TRAVAIL RÉMUNÉRÉ (AVEC SALAIRE)

<input type="checkbox"/>	moins de 15 heures/semaine	38
<input type="checkbox"/>	plus de 15 heures/semaine	39

COURS INSCRITS À L'HORAIRE (TITRES DIFFÉRENTS)

<input type="checkbox"/>	1, 2 ou 3 cours	40
<input type="checkbox"/>	4, 5 ou 6 cours	41
<input type="checkbox"/>	7 cours et plus	42

COURS ABANDONNÉS CETTE SESSION-CI

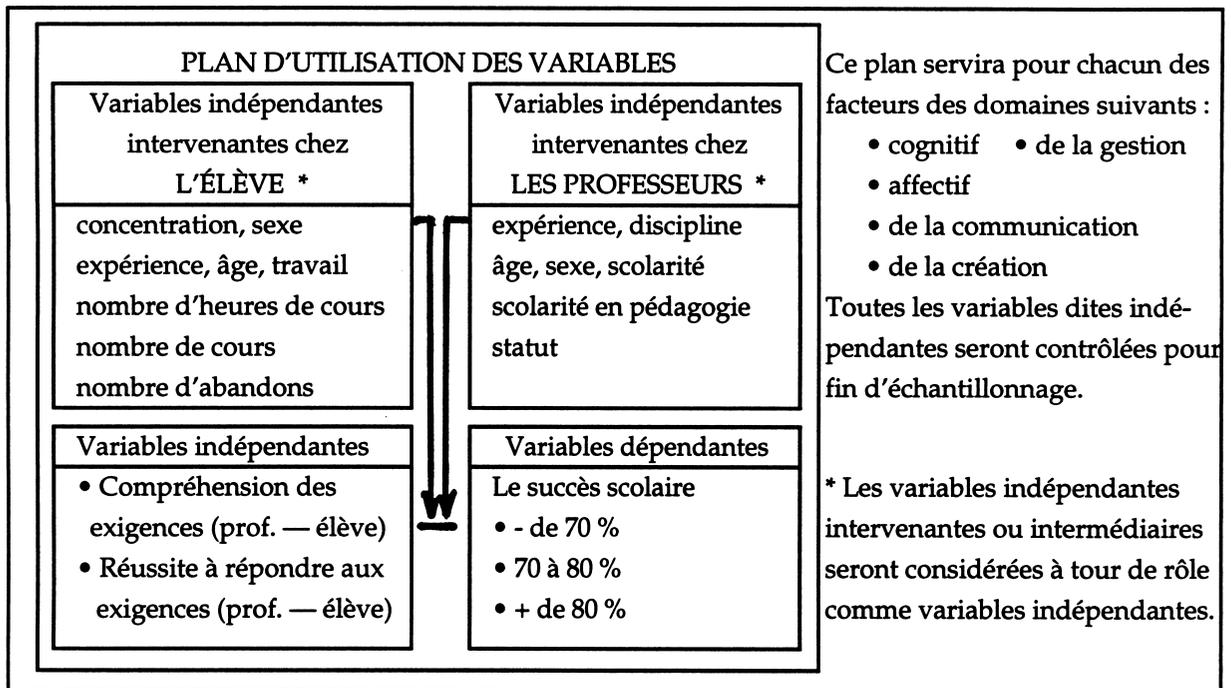
<input type="checkbox"/>	1 cours	43
<input type="checkbox"/>	2 ou 3 cours	44
<input type="checkbox"/>	4 cours et plus	45

N° du cours

<input type="text"/>	53					
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----

Fiche Élève 890403

Figure 22. **PERCEPTION DES EXIGENCES DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE
AU CÉGEP DE SAINTE-FOY EN 1987-1988**



De Margot KASZAP (1988), à partir d'un schéma de F. LASNIER et D. BILODEAU (1985)

3.3.3 LA FIDÉLITÉ DU QUESTIONNAIRE

Nous pensons être assurés de la fidélité du questionnaire dans l'expérimentation générale puisque le nombre de répondants est suffisant (1122) et que, 10 x 30 questions par domaine = 300 répondants nécessaires. Nous avons un nombre de répondant suffisamment grand pour que les résultats soient fiables. 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.

3.3.4 LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Il est bien connu qu'un questionnaire dépassant cent questions est difficile à vivre pour les enquêtés et comporte certains risques au niveau de la fiabilité des résultats

des dernières questions. En conséquences, nous avons décidé de questionner les élèves sur un maximum de trois domaines.

Comme les domaines cognitif et création sont les plus utilisés, il a été décidé qu'ils seraient passés à tous les élèves. Le troisième questionnaire a été choisi pour chaque classe d'élèves, à partir des besoins des différentes disciplines d'étude, ce qui devait correspondre d'assez près avec les exigences des enseignants, à travers les premières enquêtes faites.

De plus, lorsque nous avons assemblé les questionnaires pour chaque classe, nous nous sommes assurés que les feuilles ne soient pas toujours dans le même ordre (ex. : rose, jaune, bleu — bleu, rose, jaune etc.). Ceci devait pouvoir contrebalancer l'effet de fatigue.

Nous avons aussi ajouté un élément motivateur. Nous avons inclus le tirage de deux prix de cinquante dollars, pour ceux qui nous remettaient les questionnaires entièrement et bien remplis. Nous n'avions bien sûr aucun moyen de vérifier le sérieux des réponses aux questions, autre que des vérifications de fréquences. Nous avons placé ceci comme élément dissuasif au je-m'en-foutisme. Nous avons aussi expliqué aux élèves que cette étude pouvait par ses résultats et les avenues qu'elle suggérera, nous permettre d'aider des élèves en difficulté d'apprentissage. L'ensemble de ces précautions nous permettait de croire à une bonne participation des élèves.

Il est à remarquer que nous avons fourni aux enseignants les questionnaires des cinq domaines. Ceci fut fait à la demande de plusieurs d'entre eux, afin qu'ils puissent se questionner sur l'ensemble des volets de la formation fondamentale. Il est bien évident que les domaines qui n'ont pas fait l'objet de questionnement chez les élèves, nous ont été d'aucune utilité dans cette recherche.

Nous avons toutefois, donné satisfaction aux enseignants afin qu'ils puissent combler ce besoin d'autopsie (voir la note 5, p. 17) de la pédagogie qu'ils avaient manifesté, de même que ce besoin d'avoir toute l'information nécessaire à faire des changements pour améliorer la prochaine semaine de cours.

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES

Le traitement des données a consisté à déterminer la population-échantillon et les caractéristiques de chacune de ses composantes ; à répertorier la distribution des fréquences de réponses ; à déterminer des construits statistiques qui regroupent plusieurs questions sous un même thème en utilisant des analyses factorielles ; finalement, à produire les distributions de fréquences des écarts de perception et réaction (professeur — élève), sur chaque question et sur chaque construit.

3.4.1 LES ÉCHANTILLONS RÉELS

Entre la population visée et la population réelle sur laquelle nous avons pu faire les traitements statistiques, il y a eu les rejets, les professeurs qui n'ont pas fait passer le questionnaire, les professeurs et les élèves qui n'ont pas répondu et les élèves pour lesquels nous n'avons pas eu les résultats scolaires.

3.4.1.1 Les professeurs

Après passation du questionnaire, nous avons recensé 48 professeurs. Cependant, il manquait quelques informations pour 2 professeurs. Nous avons dû retrancher ces deux sujets. Il nous est resté 46 professeurs pour faire les traitements statistiques de l'étude (figure 23). L'échantillon final des professeurs est composé de 69,6 %

d'hommes et de 30,4 % de femmes. Pour le groupe *Art, Musique et Programme technique en art*, nous retrouvons 4 hommes et 3 femmes soit 15,2 % de l'échantillon. Pour le groupe *Français et Philosophie*, nous retrouvons 4 hommes et 1 femme soit 10,9 % de l'échantillon. Pour le groupe *Sciences humaines, Lettres et Sciences administratives*, nous retrouvons 9 hommes et 3 femmes soit 26,1 % de l'échantillon. Pour le groupe *Techniques humaines, administratives et informatiques*, nous retrouvons 6 hommes et 3 femmes soit 19,6 % de l'échantillon.

Et enfin, pour le groupe *Techniques de la santé, biologiques et forestières*, nous retrouvons 4 hommes et 1 femme soit 10,9 % de l'échantillon.

Figure 23.

ÉCHANTILLON DES PROFESSEURS

	Art, progr. technique en art et musique	Français et Philosophie	Sciences
	4 hommes	5 hommes	4 hommes
	3 femmes	3 femmes	1 femme
Total des professeurs	7	8	5
Total en pourcentage	15,2 %	17,4 %	10,9 %

	Sc. humaines, lettres et administratives	Techniques humaines, informatiques et administratives	Techniques santé, biologique et forestière
	9 hommes	6 hommes	4 hommes
	3 femmes	3 femmes	1 femme
Total des professeurs	12	9	5
Total en pourcentage	26,1 %	19,6 %	10,9 %

Total des professeurs	32 hommes	30,4 %
	14 femmes	
Total des professeurs	46	
Total en pourcentage	100 %	

Margot KASZAP, 1990.

Le tableau des différentes variables utilisées pour les professeurs (figure 24) nous présente les caractéristiques qui ont été retenues pour les professeurs, de même que la répartition des enseignants dans chacune des catégories.

Pour la caractéristique *expérience*, il est à remarquer que 22,9 % des professeurs ont moins de 10 ans d'expérience et que 75 % en ont 10 ans et plus. Pour la caractéristique

groupe d'âge, il faut noter que 41,7 % des professeurs ont moins de 40 ans et que 56,3 % ont 40 ans et plus. Pour la caractéristique *statut*, il faut observer que 87,5 % des professeurs sont à temps complet et que 10,4 % sont à temps partiel. Pour la caractéristique *scolarité*, nous constatons que 58,3 % des professeurs ont un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat et que 39,6 % ont une maîtrise ou un doctorat. Pour la caractéristique *scolarité pédagogique*, nous soulignerons que 52,1 % des professeurs ont un diplôme de pédagogie et que 41,7 % n'en ont pas. Pour l'ensemble des groupes et l'ensemble des catégories, nous avons suffisamment de sujets pour nous permettre de faire des tests corrélatifs.

Figure 24. **DIFFÉRENTES VARIABLES UTILISÉES POUR LES PROFESSEURS**

Description de l'échantillon

SEXE	Nombre de professeurs	%	Groupe d'âge	Nombre de professeurs	%
Femme	14	29,2	- de 40 ans	20	41,7
Homme	33	68,8	40 ans et plus	27	56,3
aucune réponse	1	2,1	aucune réponse	1	2,1
total	48	100	total	48	100
Expérience (ans)	Nombre de professeurs	%	Statut (ans)	Nombre de professeurs	%
- de 10 ans	11	22,9	Temps complet	42	87,5
10 ans et plus	36	75	Temps partiel	5	10,4
aucune réponse	1	2,1	aucune réponse	1	2,1
total	48	100	total	48	100
Scolarité	Nombre de professeurs	%	Scolarité pédago.	Nombre de professeurs	%
D.E.C. et Bac.	28	58,3	avec diplôme	25	52,1
Maît. et Doc.	19	39,6	sans diplôme	20	41,7
aucune réponse	1	2,1	aucune réponse	3	6,3
total	48	100	total	48	100
Discipline	Nombre de professeurs	%			
Art	7	14,6			
Français et philo.	8	16,7			
Sciences	5	10,4			
Sciences humaines	12	25			
Tech. humaines	9	18,8			
Tech. biologiques	5	10,4			
aucune réponse	2	4,2			
total	48	100			

Margot KASZAP, 1990.

3.4.1.2 Les élèves

Après passation du questionnaire, nous avons recensé 1122 élèves (figure 25), car il a fallu enlever les rejets, les questionnaires non-répondus ou non-finis, les classes où l'enseignant n'aura pas pu ou n'aura pas voulu le faire passer. Nous avons donc un bassin final de 1122 élèves (ce qui veut dire 19 % de l'effectif total des élèves du cégep) et de 46 professeurs (ce qui veut dire 12 %). De ces 1122 élèves, il faut en prélever 24 pour lesquels nous n'avons pas eu les données sur leur sexe. Ce qui fait que nos analyses statistiques porteront sur le bassin final de 1098 élèves.

Nous avons 56 garçons et 91 filles en *Art et musique*, 114 garçons et 83 filles en *Sciences*, 116 garçons et 234 filles en *Lettre, Sciences humaines et administration*, 91 garçons et 214 filles dans les *Techniques humaines, informatiques et administratives*, 67 garçons et 32 filles dans les *Techniques biologiques, de la santé et forestières*. Pour un total de 444 garçons (40,4 %) et 654 filles (59,6 %). Chaque groupe de l'échantillon nous offre un nombre d'élèves suffisant pour réaliser les tests nécessaires.

Figure 25. **ÉCHANTILLON DES ÉLÈVES**

	Art, progr. technique en art et musique	Sciences	Sc. humaines, lettres et administratives	Observations manquantes pour 24 élèves Nombre d'élèves total = 1122-24=1098
	56 garçons 91 filles	114 garçons 83 filles	116 garçons 234 filles	
Total des élèves	147	197	350	
Total en pourcentage	13,4 %	17,9 %	31,9 %	

	Techniques humaines, informatiques et administratives	Techniques santé, biologique et forestière	Total des élèves 444 garçons 40,4 % 59,6 % 654 filles
	91 garçons 214 filles	67 garçons 32 filles	
Total des élèves	305	99	1098
Total en pourcentage	27,8 %	9,0 %	100 %

Margot KASZAP, 1990.

Figure 26. **DIFFÉRENTES VARIABLES UTILISÉES POUR LES ÉLÈVES**

Description de l'échantillon					
Âge	Nombre	%	Travail rémunéré	Nombre	%
ans	d'élèves		nombre d'heures	d'élèves	
16 - 17	184	16,4	- de 15	523	46,6
18 - 19	622	55,4	+ de 15	229	20,4
20 et plus	311	27,7	par semaine		
aucune réponse	5	0,4	aucune réponse	370	33
total	1122	100	total	1122	100
Expérience	Nombre	%	Heures / session	Nombre	%
nombre de sessions	d'élèves		nombre d'heures	d'élèves	
1	185	16,5	- de 12	23	2
2 à 4	670	59,7	12 à 18	202	18
5 à 6 (tech.)	128	11,4	18 à 27	726	64,7
5et+(gén.)7et+(tech.)	102	9,1	+ de 27	159	14,2
aucune réponse	37	3,3	aucune réponse	12	1,1
total	1122	100	total	1122	100
Cours inscrits	Nombre	%	Cours abandonnés	Nombre	%
nombre de cours	d'élèves		nombre de cours	d'élèves	
1, 2 ou 3	31	2,8	1	226	20,1
4, 5 ou 6	553	49,3	2 ou 3	61	5,4
7 et plus	520	46,3	4 et +	7	0,6
aucune réponse	18	1,6	aucune réponse	828	73,8
total	1122	100	total	1122	100
Résultat espéré	Nombre	%	Résultat espéré	Nombre	%
pourcentage	d'élèves			d'élèves	
0 à 40	3	0,3	Je passe	1030	91,8
40 à 60	17	1,5	Je ne passe pas	65	5,8
60 à 80	771	68,7	aucune réponse	27	2,4
80 et plus	301	26,8			
aucune réponse	30	2,7	total	1122	100
total	1122	100			
Matricule	Nombre	%	Nombre d'élèves par goupe-classe		
	d'élèves		Il varie de 7 à 37 élèves.		
ont donné leur n°	1053	93,9	La moyenne est de 28,4 élèves par classe.		
aucune réponse	69	6,1			
total	1122	100			

Margot KASZAP, 1990.

Le tableau des différentes variables utilisées pour les élèves (figure 26) nous présente les caractéristiques qui ont été retenues pour les élèves, de même que la répartition

des élèves dans chacune des catégories. Pour la caractéristique *groupe d'âge*, il est à remarquer que 16,4 % des élèves ont entre 16 et 17 ans, que 55,4 % ont entre 18 et 19 ans et que 27,7 % ont 20 ans et plus. Pour la caractéristique *travail rémunéré*, il est à observer que 46,6 % des élèves travaillent moins de 15 h par semaine et que 20,4 % travaillent plus de 15 h. Pour la caractéristique *expérience*, il faut noter que 16,5 % des élèves sont en première session, que 59,7 % sont dans les sessions 2 à 4, que 11,4 % sont au professionnel, dans les sessions 5 à 6 et que 9,1 % sont au général, dans les sessions 5 et plus, de même qu'au professionnel, dans les sessions 7 et plus.

Pour la caractéristique *heures / session*, il faut constater que 2 % des élèves ont moins de 12 heures de cours, que 18 % ont entre 12 et 18 heures, que 64,7 % ont entre 18 et 27 heures et que 14,2 % ont plus de 27 heures de cours par semaine. Pour la caractéristique *cours inscrits*, nous soulignerons que 2,8 % des élèves ont 1, 2 ou 3 cours par semaine, que 49,3 % des élèves ont 4, 5 ou 6 cours, et que 46,3 % ont 7 cours et plus. Pour la caractéristique *cours abandonnés*, nous observons que 20,1 % des élèves ont abandonné 1 cours, que 5,4 % des élèves ont abandonné 2 ou 3 cours, et que 0,6 % ont abandonné 4 cours et plus. Pour la caractéristique *résultats espérés*, nous constatons que 0,3 % des élèves pensent obtenir comme note finale, un pourcentage entre 0 et 40, que 1,5 % des élèves, estime un pourcentage entre 40 et 60, que 68,7 % des élèves, projète un pourcentage entre 60 et 80 et que 26,8 % des élèves pensent obtenir comme note finale, un pourcentage de 80 et plus. De plus, au moment du test, dans les évaluations faites, 91,8 % des élèves disent être au-dessus de la note de 60 % requise pour réussir, alors que 5,8 % disent ne pas être au-dessus.

Si nous regardons la répartition des élèves de notre population-cible, dans les divers programmes d'étude et par rapport à leur résultat final, pour ce cours (figure 27), nous pouvons dire que : en art et musique les filles réussissent mieux que les garçons (23 % des filles ont plus de 80 %, contre 9 % des garçons) et un fort pourcentage des garçons sont faibles (65 % des garçons ont moins de 70 %) ; en sciences, les filles réussissent mieux que les garçons (56 % des filles ont plus de 80 %, contre 37 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (25 % des garçons ont moins de 70 %) ; en sciences humaines, lettres et administration, les filles réussissent mieux que les garçons (27 % des filles ont plus de 80 %, contre 18 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (40 % des garçons ont moins de 70 %) ; en techniques humaines, informatiques et administratives, les filles réussissent mieux que les garçons (56 % des filles ont plus de 80 %, contre 38 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (24% des garçons ont moins de 70 %) ; en

techniques biologiques, de la santé et forestières, les filles réussissent mieux que les garçons (39 % des filles ont plus de 80 %, contre 15 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (46 % des garçons ont moins de 70 %).

Figure 27. **ÉCHANTILLON DES ÉLÈVES**
pour lesquels nous avons obtenu les résultats scolaires

Taux de succès	Résultat	Art, techn. en art, musique		Sciences		Sc. humaines, lettres et administratives		Techn. humaines, informatiques et administratives		Techn. santé, biologique et forestière		Total des élèves		
			%		%		%		%		%	nb	sexe	%
plus de 80%	réussite	3 garçons	9%	30 garçons	37%	15 garçons	18%	24 garçons	38%	7 garçons	15%	79 garçons	26%	
		17 filles	23%	31 filles	56%	43 filles	27%	99 filles	56%	11 filles	39%	201 filles	41%	
70 % à 80%	± réussite	9 garçons	26%	31 garçons	38%	34 garçons	41%	24 garçons	38%	18 garçons	39%	116 garçons	38%	
		46 filles	62%	16 filles	29%	67 filles	42%	63 filles	36%	10 filles	36%	202 filles	41%	
moins de 70%	difficulté échec	22 garçons	65%	20 garçons	25%	33 garçons	40%	15 garçons	24%	21 garçons	46%	111 garçons	36%	
		11 filles	15%	8 filles	15%	50 filles	31%	14 filles	8%	7 filles	25%	90 filles	18%	
Total élèves		34 garçons	100	81 garçons	100	82 garçons	100	63 garçons	100	46 garçons	100	306 garçons	100	
		74 filles	100	55 filles	100	160 filles	100	176 filles	100	28 filles	100	493 filles	100	
Total		108		136		242		239		74		799 élèves		

Margot KASZAP, 1990.

De fait, dans chacun des programmes, les garçons sont plus faibles que les filles, plus à risques. Nous retrouvons toujours un pourcentage de garçons plus grand dans la catégorie (moins de 70 %) que chez les filles.

3.4.2 LA DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES

La saisie des données a été faite au Centre de traitement informatique de l'université Laval (C.T.I.). Nous avons tout d'abord fait sortir la distribution des fréquences des réponses pour les professeurs et pour les élèves, pour chacune des questions et pour chacun des domaines. Cette répartition a été analysée.

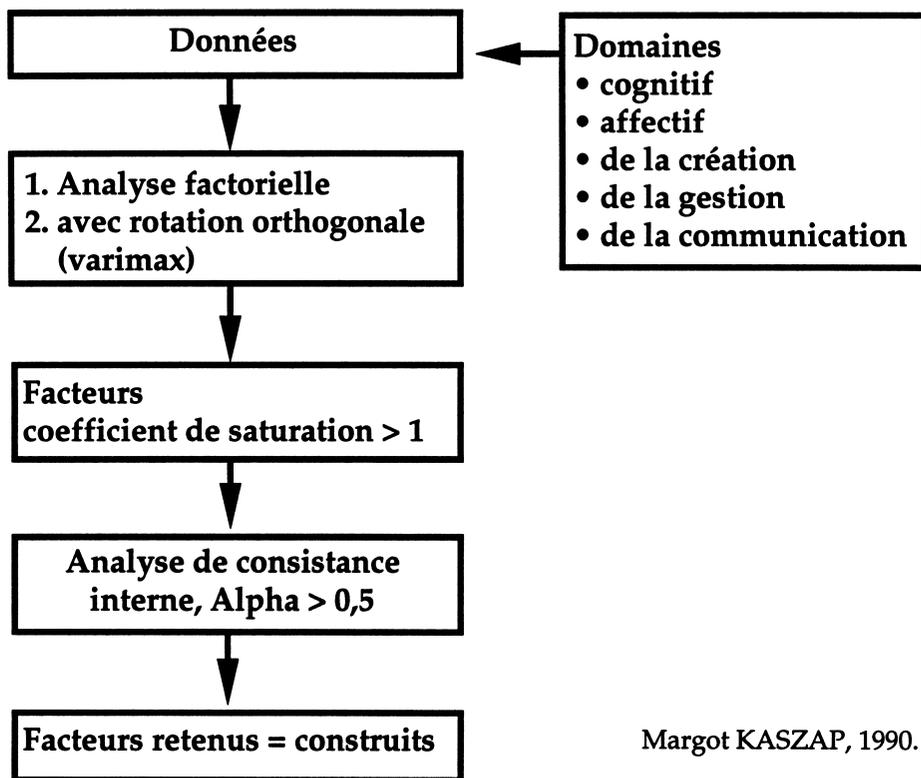
Tous les professeurs (sauf 1 ou 2) ont répondu à toutes les questions. Chez les élèves, pour les domaines cognitif et création qui avaient été donnés à tous, nous observons que de 30 à 100 élèves (sur 1122) soit jusqu'à 8 %, n'ont pas répondu à certaines questions. Pour les autres domaines, de 600 à 800 élèves n'ont pas répondu, puisque nous leur avons donné seulement un des trois questionnaires suivant : gestion, affectif ou communication.

En résumé, nous n'avons remarqué aucune anomalie qui aurait pu nous empêcher de poursuivre nos traitements statistiques.

3.4.3 LES CONSTRUIITS

Deux types d'analyse psychométrique ont été utilisés pour déterminer les construits (figure 28). 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.

Ainsi, de façon exploratoire, nous avons voulu vérifier si des questions, parmi la trentaine que contenait chaque questionnaire, pouvaient être regroupées sous des thèmes ou construits, lesquels pourraient concorder avec les différents groupes théoriques de la taxonomie que nous avons développée. Cette concordance était importante à nos yeux, de même que le besoin de diminuer les traitements, en ne faisant pas les analyses corrélationnelles pour chacune des questions de chacun des 5 questionnaires, mais bien plutôt en ne faisant les analyses que pour les construits retenus, c'est-à-dire que pour les regroupements de questions.

Figure 28. *SCHÉMA DES ANALYSES*

3.4.3.1 Analyses factorielles

Une analyse factorielle a été effectuée pour chacun des cinq questionnaires (cognitif, affectif, de la gestion, de la création et de la communication). Les analyses retenues ont porté sur la population élève seulement (1122 élèves) parce que nous n'avions pas un nombre suffisant de professeurs.

En effet, des postulats théoriques propres à l'analyse factorielle, indiquent que généralement, il faut toujours détenir de 5 à 10 fois plus de sujets que de variables à l'étude. C'est à peu près le cas de notre étude, puisque nous avons environ 30 questions dans chacun des questionnaires et que la population des élèves qui y ont répondu varie entre 300 et 1200.

Les analyses ont tout de même été tentées sur le groupe des professeurs. Elles indiquaient des résultats dans le même sens que celles des élèves mais, certaines rotations n'ont pu être complètement réalisées, étant donné le « n » trop petit.

La méthode de sélection des facteurs (population des élèves) 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 de rares cas, opté pour conserver un facteur dont la racine propre était inférieure à 1 mais dont le regroupement de questions concordait avec un des groupes théoriques. Les résultats sont présentés de façon globale (figure 29), puis décrits ci-après.

Pour les domaines Cognition, Gestion et Création, trois facteurs par questionnaire ont été retenus. Pour les domaines de la Communication interpersonnelle et de l'Affectivité, quatre facteurs par questionnaire ont été retenus. Ces facteurs expliquent entre 40,2 % et 56,3 % de la variance selon les domaines étudiés.

Une analyse parallèle du contexte théorique et du contenu de chaque questionnaire nous a permis de nommer les 17 facteurs tirés de l'analyse factorielle. 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-crétion, 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 domaines, une présentation des résultats de ces traitements est nécessaire.

Figure 29. **RÉSULTAT DES ANALYSES FACTORIELLES
POUR LES DIFFÉRENTS DOMAINES,
FAITES SUR LA POPULATION DES ÉLÈVES**
(après rotation orthogonale de type Varimax)

COGNITIF			COMMUNICATION INTERPERSONNELLE		
Facteurs n°	Racine propre	% de variance expliquée	Facteurs n°	Racine propre	% de variance expliquée
1	8,2775	26,7	1	11,3241	11,3242
2	3,1804	10,3	2	1,7392	1,7392
3	1,0100	3,3	3	1,2583	1,2583
			4	1,0133	1,0133
Total		40,2	Total		49,5

GESTION			AFFECTIF			CRÉATION		
Facteurs n°	Racine propre	% de variance expliquée	Facteurs n°	Racine propre	% de variance expliquée	Facteurs n°	Racine propre	% de variance expliquée
1	13,2194	13,2194	1	11,1071	11,1071	1	12,6374	12,6374
2	2,3320	2,332	2	2,1229	2,1229	2	1,3277	1,3278
3	0,7850	0,7851	3	1,2025	1,2025	3	0,9868	0,9868
			4	0,7410	0,7411			
Total		56,3	Total		50,6	Total		51,6

Margot KASZAP, 1991.

AFFECTIVITÉ. — L'analyse factorielle nous a fourni quatre facteurs. De ces quatre facteurs, trois seulement présentaient une racine propre supérieure à 1. La rotation matricielle nous a fourni les coefficients de saturation pour chacune des questions et par le fait même, nous a permis de retracer les questions faisant partie d'un même construit. Les questions regroupées sous chacun des construits présentent un coefficient de saturation supérieur à 0,4. Les questions ont été jumelées aux facteurs appropriés. La comparaison avec le modèle théorique nous a permis de nommer chacun des facteurs retenus. Nous avons décidé de conserver le facteur n° 4 qui avait une racine propre de 0,7411 parce qu'il correspondait bien au groupe théorique nommé réception. Les autres sont : l'assentiment, la volonté de répondre et le développement des valeurs.

COGNITION. — L'analyse factorielle nous a fourni six facteurs. De ces six facteurs, trois seulement présentaient une racine propre supérieure à 1. La rotation matricielle nous a fourni les coefficients de saturation pour chacune des questions et par le fait même, nous a permis de retracer les questions faisant partie d'un même construit. Les questions regroupées sous chacun des construits présentent un coefficient de saturation supérieur à 0,3. Les questions ont été jumelées aux facteurs appropriés. La comparaison avec le modèle théorique nous a permis de nommer chacun des facteurs retenus. Les construits sont : la connaissance, la compréhension et la synthèse .

COMMUNICATION INTERPERSONNELLE. — L'analyse factorielle nous a fourni six facteurs. De ces six facteurs, quatre seulement présentaient une racine propre supérieure à 1. La rotation matricielle nous a fourni les coefficients de saturation pour chacune des questions et par le fait même, nous a permis de retracer les questions faisant partie d'un même construit. Les questions regroupées sous chacun des construits présentent un coefficient de saturation supérieur à 0,4. Les questions ont été jumelées aux facteurs appropriés. La comparaison avec le modèle théorique nous a permis de nommer chacun des facteurs retenus. Les construits sont : l'écoute, l'interaction, l'établissement des processus du groupe et le bilan.

CRÉATION. — L'analyse factorielle nous a fourni cinq facteurs. De ces cinq facteurs, trois seulement présentaient une racine propre supérieure à 1. La rotation matricielle nous a fourni les coefficients de saturation pour chacune des questions et par le fait même, nous a permis de retracer les questions faisant partie d'un même construit. Les questions regroupées sous chacun des construits présentent un coefficient de saturation supérieur à 0,3. Les questions ont été jumelées aux facteurs appropriés. La comparaison avec le modèle théorique nous a permis de nommer chacun des facteurs retenus. Les construits sont : la pré-crédation, la création (ou réalisation) et la communication.

GESTION. — L'analyse factorielle nous a fourni quatre facteurs. De ces quatre facteurs, trois seulement présentaient une valeur racine propre supérieure à 1. La rotation matricielle nous a fourni les coefficients de saturation pour chacune des questions et par le fait même, nous a permis de retracer les questions faisant partie d'un même construit. Les questions regroupées sous chacun des construits présentent un coefficient de saturation supérieur à 0,46. Les questions ont été jumelées aux facteurs appropriés. La comparaison avec le modèle théorique nous a permis de

nommer chacun des facteurs retenus. Les construits sont : la conscience, la planification-réalisation, la synthèse-intégration.

3.4.3.2 Analyse de consistance interne

Un autre test a été fait (figure 30). Il permet d'apprécier la consistance interne de chacun des facteurs tirés des analyses factorielles précédentes. Nous avons évalué l'homogénéité des questions appartenant à une même sous-dimension ou construit. La majorité des coefficients de Cronbach sont supérieurs à 0,80 ce qui indique une consistance interne très acceptable. De façon générale, nous pouvons dire qu'un coefficient élevé (près de 1) exprime que les questions regroupées mesurent très fortement le même trait, le même thème.

Trois facteurs présentent des coefficients inférieurs à 0,80 (bilan du domaine Communication ; volonté de répondre et réception du domaine Affectivité). Encore une fois, nous les avons conservés, puisqu'ils correspondaient à des thèmes théoriques connus.

Chacun des domaines a été traité de façon indépendante. Les construits d'un domaine en particulier ne sont donc pas reliés aux autres construits d'un autre domaine.

Nous pouvons aussi remarquer que le nombre d'élèves ayant servi à ce test, varie d'un domaine à l'autre (de 98 à 412), en raison du fait expliqué précédemment que seul les domaines cognitif et création ont été administrés à tous les élèves et les autres domaines ont été choisis en fonction de la discipline. Certains domaines ont été moins distribués que d'autres.

Figure 30.

**COEFFICIENT DE CONSISTANCE INTERNE
POUR CHACUN DES FACTEURS**

Domaine affectif	Alpha de	Alpha
Facteurs (n = 197)	Cronbach	standardisé
— Système de valeurs	0,9210	0,9221
— Assentiment	0,9067	0,9062
— Volonté de répondre	0,7686	0,7730
— Réception	0,6526	0,6529

Domaine cognitif	Alpha de	Alpha
Facteurs (n = 373)	Cronbach	standardisé
— Compréhension	0,9031	0,9036
— Connaissance	0,8045	0,8038
— Synthèse	0,8126	0,8139

Domaine création	Alpha de	Alpha
Facteurs (n = 412)	Cronbach	standardisé
— Pré-crétion	0,9026	0,9032
— Création	0,8834	0,8840
— Communication	0,9006	0,9002

Dom. communication	Alpha de	Alpha
Facteurs (n = 98)	Cronbach	standardisé
— Interaction	0,9048	0,9046
— Écoute	0,8609	0,8603
— Processus de groupe	0,8204	0,8214
— Bilan	0,7758	0,7751

Domaine gestion	Alpha de	Alpha
Facteurs (n = 118)	Cronbach	standardisé
— Conscience	0,9603	0,9606
— Planification	0,9162	0,9164
— Synthèse	0,8338	0,8370

Margot KASZAP, 1991.

3.4.3.3 Les scores des construits

Dans les étapes qui vont suivre, nous ne ferons référence qu'aux 17 facteurs tirés de l'analyse factorielle. Pour chacun de ces facteurs, nous construirons un score total, à partir de la somme des réponses faites aux questions le constituant (figure 31). 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 chacune des sous-dimensions données et les exigences telles qu'imposées par le professeur.

Figure 31. *CALCUL DU SCORE DES CONSTRUIITS*

Domaine Affectif	Questions	Dom. Communication	Questions
valeur	(18+19+20+21+22+23+24+25+ 26+27+28+29+30)	interaction	(8+16+17+18+19+20+22+ 23+26+31)
assentiment	(4+5+9+11+12+13+14+15+16+17)	écoute	(4+6+7+12+13+14+15)
volonté	(6+7+8+10)	processus	(5+9+10+11)
réception	(1+2+3)	bilan	(27+28+29+30)
Domaine Cognitif	Questions	Domaine Création	Questions
compréhension	(6+10+14+15+16+17+18+19+ 20+21+30+31)	précréation	(1+2+3+4+5+6+7+21+29)
connaissance	(2+7+8+9+11+26+27)	création	12+13+14+15+16+17+18)
synthèse	(22+23+24+25+28+29)	communication	(8+22+26+27+28)
Ces calculs sont faits pour le professeur et pour l'élève. On calcule la différence de perception en faisant : (score du professeur — score de l'élève)		Domaine Gestion	Questions
		conscience	(1+2+3+4+5+9+10+11+12+ 13+15+21+22+23+28+29)
		planification	(16+17+18+19+20)
		synthèse	(6+7+14+24+25+26+27)

Margot KASZAP, 1991.

4 ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

- 4.1 LES ÉCARTS (PROFESSEUR — ÉLÈVE)**
- 4.2 LES ÉCARTS ET LEUR LIEN AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE**
- 4.3 LES PROFILS**
- 4.4 LES PROFILS ET LEUR LIEN AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

L'ANALYSE des données a consisté à mettre en lumière, les éléments significatifs des analyses de variance où nous avons mis en relation les écarts (professeur — élève) avec le succès scolaire et les caractéristiques des élèves et des professeurs.

4.1 LES ÉCARTS (PROFESSEUR — ÉLÈVES)

Pour obtenir, pour un construit, 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 une sous-dimension donnée (par exemple : compréhension, création, bilan) et le score total de l'élève pour cette même sous-dimension, 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 percevoir 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.

Pour bien illustrer les écarts de perception possibles sur chaque sous-dimension étudiée, nous avons regroupé les écarts en cinq catégories (figure 32) : les écarts négatifs très importants (— —), les écarts négatifs importants (—), les tendances à l'accord (=), les écarts positifs importants (+) et les écarts positifs très importants (++). Pour construire ces catégories, nous nous sommes basés sur les distributions de fréquences des différences de perception. Chaque distribution a été divisée en cinq, en fonction de l'étendue pouvant être obtenue théoriquement, entre les scores maximums et minimums. Nous nous sommes aussi basés sur la moyenne, le mode, la médiane et les écarts-type.

Figure 32. *CALCUL DU SCORE TOTAL POUR UN CONSTRUIT*

Ces calculs sont faits pour chacun des facteurs de chacun des domaines. On calcule la différence de perception ou score total, en faisant : (score du professeur — score de l'élève) = score total du construit			
Domaine affectif — facteur volonté — questions 6, 7, 8, 10			
Situations	Réponses du professeur aux questions	— Réponses de l'élève aux questions	= score total
++	(3 + 3 + 2 + 3)	— (1 + 0 + 0 + 0)	= + 10
+	(3 + 3 + 2 + 3)	— (1 + 2 + 1 + 3)	= + 4
= ou 0	(3 + 3 + 2 + 3)	— (3 + 2 + 2 + 3)	= + 1 (à —1)
—	(0 + 1 + 0 + 1)	— (1 + 2 + 1 + 2)	= — 4
— —	(0 + 1 + 0 + 1)	— (3 + 3 + 2 + 3)	= — 9

Ici le score pourrait varier de (—12) à (+ 12)

Margot KASZAP, 1991.

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux (figures 33 et 34). Ils indiquent la proportion de sujets (en pourcentage) qui sont regroupés dans chacune des catégories d'écart, en fonction des différents construits, pour chacun des domaines. Le nombre des élèves ayant servi aux distributions varie de 130 à 690.

4.1.1 L'ÉCART DE PERCEPTION

La figure 33 porte sur les écarts entre ce que le professeur veut et ce que l'élève perçoit (*Lui il insiste*). Selon les facteurs :

1. de 40 à 74 % des élèves perçoivent bien les exigences de leurs professeurs (=), ceci au bon degré d'insistance. Ainsi, ces personnes sont les plus susceptibles de réussir.
2. de façon générale, de 14 à 28 % des élèves ne perçoivent pas toujours le bon degré d'insistance du professeur sur chaque exigence (+). Il y a cependant une exception à 3 %. Selon nos hypothèses, ces élèves ne devraient pas présenter trop de problèmes.
3. de 0 à 5 % des élèves présentent un écart important de perception du degré d'insistance sur les exigences pour réussir un cours (++) . Ces élèves sont pour nous, les plus susceptibles d'échouer.
4. de 12 à 39 % des élèves perçoivent un peu plus d'exigences que ce qui est transmis par le professeur (—). Selon nos hypothèses, ces élèves ne devraient pas présenter trop de problèmes, en autant que les exigences annoncées par le professeur soient tout de même perçues au bon degré d'insistance.
5. de même que, de 0 à 6 % des élèves (avec un exception à 14 %) perçoivent beaucoup plus d'exigences que ce qui est transmis par le professeur (——). Selon nos hypothèses, ces élèves peuvent présenter quelques difficultés, à moins qu'ils ne perçoivent les exigences du professeur (parmi d'autres) au bon degré d'insistance.

Figure 33. **ÉCARTS DE PERCEPTION ENTRE CE QUE LE PROFESSEUR VEUT ET CE QUE L'ÉLÈVE PERÇOIT**

Domaine Affectif	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
valeur	168	3*	17	63	17	0
assentiment	281	0	16	53	27	4
volonté	373	0	21	53	25	1
réception	359	1	12	58	28	1

Domaine Cognitif	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
compréhension	493	2	12	58	23	5
connaissance	690	1	15	58	24	2
synthèse	490	3	19	53	23	2

Domaine Communication		(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
interaction	130	6	37	40	17	0
écoute	186	5	30	45	17	3
processus	187	5	25	45	25	0
bilan	175	4	39	54	3	0

Domaine Création	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
précréation	450	2	12	74	14	0
création	599	2	16	60	20	2
communication	527	2	14	68	16	0

Domaine Gestion	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
conscience	187	3	19	55	23	0
planification	207	14	20	44	22	0
synthèse	208	2	24	57	17	0

* Les chiffres représentent des pourcentages.

Margot KASZAP, 1991.

Figure 34. **ÉCARTS DE PERCEPTION ENTRE CE QUE LE PROFESSEUR VEUT ET CE QUE L'ÉLÈVE ARRIVE À FAIRE**

Domaine Affectif	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
valeur	143	2*	45	49	4	0
assentiment	271	1	15	65	17	2
volonté	371	0	17	63	20	0
réception	329	1	8	65	24	2

Domaine Cognitif	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
compréhension	378	1	16	60	23	0
connaissance	575	3	15	52	15	0
synthèse	397	2	29	50	19	0

Domaine Communication		(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
interaction	102	12	41	44	3	0
écoute	169	6	35	44	14	1
processus	164	15	28	48	9	0
bilan	142	5	55	37	3	0

Domaine Création	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
précréation	344	2	25	58	15	0
création	480	5	23	60	10	2
communication	424	4	23	52	21	0

Domaine Gestion	élèves	(--)	(-)	(=)	(+)	(++)
conscience	142	6	39	40	15	0
planification	227	23	45	27	5	0
synthèse	177	2	21	66	11	0

* Les chiffres représentent des pourcentages.

Margot KASZAP, 1991.

4.1.2 L'ÉCART DE RÉACTION

La figure 34 porte sur les écarts entre ce que veut le professeur et ce que l'élève arrive à faire (*Moi j'y arrive*). Selon les facteurs :

1. de 27 à 66 % des élèves perçoivent bien les exigences de leurs professeurs (=), au bon degré d'insistance et y répondent adéquatement. Ainsi, ces personnes sont les plus susceptibles de réussir ;
2. de façon générale, de 3 à 24 % des élèves ne font pas toujours ce qu'il faut pour répondre au bon degré d'insistance du professeur sur chaque exigence (+). Selon nos hypothèses, ces élèves ne devraient pas présenter trop de problèmes ;
3. de 0 à 2 % des élèves présentent un écart important entre leur réponse et le degré d'insistance sur les exigences pour réussir un cours (++). Ces élèves sont les plus susceptibles d'échouer.
4. de 8 à 55 % des élèves perçoivent un peu plus d'exigences que ce qui est transmis par le professeur (—) et ils y répondent. Selon nos hypothèses, ces élèves ne devraient pas présenter de problèmes, en autant que les exigences annoncées par le professeur soient tout de même perçues au bon degré d'insistance et qu'ils y répondent.
5. de même que, de 0 à 23 % des élèves perçoivent beaucoup plus d'exigences que ce qui est transmis par le professeur et y répondent fortement (— —). Selon nos hypothèses, ces élèves ne devraient pas présenter de grandes difficultés, à moins qu'ils ne perçoivent pas du tout les exigences du professeur et qu'ils n'y répondent pas du tout.

Nous pouvons remarquer que l'aspect perception du niveau d'exigences (Lui il insiste) et l'aspect réaction (Moi j'y arrive) donne des distributions assez similaires. Cependant, il y a toujours un peu moins d'élèves qui ont répondu aux questions de réaction qu'aux questions de perception.

On remarque aussi que pour le facteur planification du domaine gestion, concernant les aspects perception (Lui il insiste) et réaction (Moi j'y arrive) (figures 33 et 34), plus d'élèves (14 et 23 %) voient des exigences qui n'en sont pas pour les professeurs. Est-ce à dire qu'ils ont compris cet aspect particulier du collégial qui demande plus d'organisation et de planification des études ?

Les élèves voient aussi plus d'exigences concernant les construits interaction, écoute et bilan dans le domaine communication. Pour ces construits, de 30 à 39 % des élèves disent percevoir beaucoup d'exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas et de 35 à 55 % des élèves disent arriver à répondre à beaucoup plus d'exigences que celles annoncées par les professeurs.

4.2 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.

4.2.1 LES ÉCARTS ET LES INDICES DE RÉUSSITE

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. Pour construire chacun de ces groupes, nous avons divisé la distribution des résultats scolaires en trois : fort, moyen et faible (figure 27). 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.

Il y a approximativement le même nombre d'élèves dans au moins deux groupes, le troisième en a un peu plus ou un peu moins. D'autres distributions de résultats ont été essayées (par exemple : moins de 60, 60 à 80 et plus de 80), mais elles ne contenaient pas suffisamment de sujets pour permettre de faire des tests statistiques valables.

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 (figure 35 et 36). Nous avons vérifié l'étendue et la fréquence des données pour chacune des moyennes. Nous avons rencontré les cas suivant, qui indiquent une tendance :

$$[(-17) + (+17)/2 = 0] \text{ ou } [(+ 6) + (+ 2)/2 = + 4] \text{ ou } [(- 3) + (+ 1)/2 = - 1]$$

$$\text{ou } [(- 1) + (+ 1)/2 = 0] \text{ ou } [(- 6) + (- 2)/2 = - 4]$$

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.

4.2.1.1 L'écart de perception et les taux de réussite

Nous pouvons dégager certaines constatations après étude des trois groupes de réussite du volet écart (prof. — élève) perçoit (Lui il insiste) (figure 35).

Les élèves forts ont une moyenne entre $-0,99$ et $+0,99$ pour 8 facteurs sur 17. Trois facteurs sur 17 ont une moyenne plus grande que 2 ou plus petite que -2. Ainsi, les élèves présentant des résultats élevés (plus de 80 %) 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 décodent 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.

Figure 35. **COMPARAISON DES TAUX DE RÉUSSITE
À L'AIDE DES ÉCARTS (PROFESSEUR—ÉLÈVE INSISTE)**

CONSTRUITS	Total élèves	Indice de réussite									test de signification test F
		— de 70 % Faible			70 à 80 % Moyen			plus de 80 % Élevé			
		nb	x	s	nb	x	s	nb	x	s	
Cognitif											
compréhension	325	96	-1,2	8,9	131	2,3	8,1	99	3,5	9,4	F ≠ M,E
connaissance	483	141	0,2	4,9	172	1,4	4,9	171	0,6	6,0	
*synthèse	349	101	-0,3	5,2	137	1,3	4,9	112	-0,2	4,9	
Création											
*précréation	318	79	-1,4	5,9	127	1,2	5,8	113	1,5	5,5	F ≠ M
création	437	127	0,4	5,7	153	0,5	6,4	158	0,8	5,1	
*communication	374	90	-1,0	6,1	158	0,8	4,9	127	0,8	3,7	F ≠ M,E
Gestion											
conscience	132	43	-1,5	12,7	48	-5,4	14,5	42	-1,8	10,6	
planification	163	48	-3,0	5,1	64	-2,0	5,9	52	-2,0	4,7	
synthèse	147	45	-0,7	6,0	54	0,6	5,7	49	-0,9	5,3	
Communication											
*interaction	80	18	-10,5	10,1	33	-4,6	8,6	30	-0,3	7,6	F ≠ M,E
*écoute	121	27	-5,0	6,1	46	-1,6	6,5	49	0,2	4,9	
*processus	115	23	-2,4	4,7	45	-1,7	3,7	50	1,7	3,5	E ≠ M,F
bilan	108	24	-2,8	3,9	47	-3,0	3,3	38	-2,4	2,5	
Affectif											
valeur	123	34	-2,2	10,1	44	0,8	9,1	46	1,3	9,4	
assentiment	214	54	1,0	8,6	89	2,5	8,0	72	1,6	8,4	
volonté	283	70	-0,3	3,5	116	0,7	3,4	98	0,5	3,2	
réception	275	69	1,0	3,0	122	1,0	3,0	85	1,0	3,0	

nb = nombre d'élèves pour chaque facteur

x = moyenne des écarts de perception

s = écart-type pour les écarts de perception

p < 0,05 pour une différence significative

* Pour ce facteur, le groupe faible est différent de chacun des 2 autres.

F = faible, soit — de 70 %

M = moyen, de 70 à 80 %

E = élevé, plus de 80 %

≠ = différent

Margot KASZAP, 1991.

Les élèves moyens (de 70 à 80 %) ont une moyenne entre — 0,99 et + 0,99 pour 5 facteurs sur 17. Cinq facteurs sur 17 ont une moyenne plus grande que 2 ou plus petite que — 2. Cependant onze facteurs sur dix-sept sont positifs. Ils sont (sauf 5 fois) 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 %) ont une moyenne entre $-0,99$ et $+0,99$ pour 5 facteurs sur 17. Six facteurs sur 17 obtiennent une moyenne plus grande que 2 ou plus petite que -2 . LES ÉLÈVES FAIBLES 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. Ils ont une moyenne opposée aux élèves forts quant à leur signe (sept fois sur dix-sept). Ils ont six fois sur dix-sept la moyenne la plus éloignée de zéro (en absolu). 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.

4.2.1.2 L'écart de réaction et les taux de réussite

Nous pouvons dégager certaines constatations après étude des trois groupes de réussite et du volet écart (prof. — élève) réagit (Moi j'y arrive) (figure 36).

Figure 36. **COMPARAISON DES TAUX DE RÉUSSITE
À L'AIDE DES ÉCARTS (PROFESSEUR—ÉLÈVE ARRIVE)**

CONSTRUITS	Total élèves	Indice de réussite									Test de signification Test F	
		— de 70 % Faible			70 à 80 % Moyen			plus de 80 % Élevé				
		nb	x	s	nb	x	s	nb	x	s		
Cognitif												
compréhension	255	83	0,6	9,1	97	3,1	8,2	76	0,9	9,4		
connaissance	409	123	-1,4	5,4	148	-0,1	5,7	139	-1,2	6,2		
synthèse	284	82	-1,7	5,3	116	-0,2	4,9	87	-2,2	4,9	M ≠ F,E	
Création												
*précréation	260	69	-1,8	6,5	104	-0,2	7,6	88	-2,9	6,6	M ≠ E	
création	372	112	-1,0	5,5	135	-0,7	6,2	126	-2,4	6,1		
communication	320	80	-0,7	5,5	140	0,4	5,3	101	-1,1	4,5		
Gestion												
conscience	109	35	-2,6	11,2	40	-4,6	12,6	35	-4,1	11,3		
*planification	161	48	-7,0	5,5	62	-4,2	5,3	52	-5,6	4,8	F ≠ M	
*synthèse	127	39	-1,8	5,5	45	1,0	4,9	44	-1,7	4,8	M ≠ F,E	
Communication												
*interaction	63	12	-11,2	6,0	31	-9,5	9,5	21	-3,3	6,2	E ≠ M,F	
*écoute	113	24	-4,2	4,6	43	-4,3	5,9	47	-3,0	5,5	E ≠ M,F	
*processus	107	24	-4,0	4,5	41	-3,7	3,8	43	-0,5	3,4	E ≠ M,F	
bilan	88	20	-3,6	3,1	40	-4,8	3,1	29	-3,7	2,6		
Affectif												
valeur	105	36	-7,3	11,3	39	-6,1	10,6	31	-7,5	10,5		
*assentiment	207	53	0,9	7,8	85	1,2	6,6	70	-1,9	8,4	E ≠ M,F	
*volonté	284	72	-0,6	3,4	114	0,7	2,8	99	-0,4	3,0	E ≠ M,F	
réception	254	67	0,9	2,7	113	0,5	2,5	75	0,1	2,6		

nb = nombre d'élèves pour chaque facteur

x = moyenne des écarts de perception

s = écart-type pour les écarts de perception

p < 0,05 pour une différence significative

* Pour ce facteur, le groupe faible est différent de chacun des 2 autres.

F = moyen, de 70 à 80 %

M = faible, soit - de 70 %

E = élevé, plus de 80 %

≠ = différent

Margot KASZAP, 1991.

La moyenne des écarts est presque toujours négative (40 fois sur 51), quel que soit l'indice de réussite. Lorsque la moyenne est positive, elle se situe autour de zéro (de 0 à 1), sauf 2 fois où elle excède (3 et 1,2). 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.

Les élèves présentant des résultats élevés (plus de 80 %) ont une moyenne entre $-0,99$ et $+0,99$ pour 4 facteurs sur 17 et la moyenne la plus éloignée de zéro (pour 6 facteurs sur 17). La moyenne des élèves forts se retrouve plus souvent du côté négatif que du côté positif (pour 15 facteurs sur 17). Ce groupe présente d'ailleurs le plus de facteurs ayant une moyenne négative. Ceci veut dire que l'élève dit arriver à faire beaucoup plus de choses que ce que le professeur ne demande. Les facteurs où la perception de l'élève est juste, sont pour le domaine cognitif : la compréhension et pour le domaine affectif : la réception.

Les élèves moyens (de 70 à 80 %) ont une moyenne entre $-0,99$ et $+0,99$ pour 7 facteurs sur 17 et la moyenne la plus éloignée de zéro (pour 5 facteurs sur 17). Cependant 6 facteurs sur 17 sont positifs et 11 facteurs sont négatifs. Ceci veut dire que l'élève dit arriver à faire plus de choses que ce que le professeur ne demande. Les facteurs où la perception de l'élève est juste, sont pour le domaine cognitif : la compréhension ; pour le domaine de la création : la communication ; pour le domaine de la gestion : la synthèse et pour le domaine affectif : la réception.

Les élèves faibles (moins de 70 %) présentent des moyennes presque toujours négatives (pour 14 facteurs sur 17) (une de moins que les forts). Six facteurs sur 17 ont la moyenne la plus éloignée de zéro (en absolu) et 5 facteurs sur 17 ont une moyenne entre $-0,99$ et $+0,99$. Ceci veut dire que l'élève dit arriver à faire plus de choses que ce que le professeur ne demande. Les facteurs où la perception de l'élève est juste, sont pour le domaine cognitif : la compréhension et pour le domaine affectif : l'assentiment et la réception.

4.2.2 COMPARAISON DES MOYENNES DES ÉCARTS ET DES RÉSULTATS SCOLAIRES

Nous nous sommes servis de la moyenne des écarts de perception et réaction pour les 17 construits (facteurs) retenus, pour réaliser une analyse de variance. Nous l'avons faite suivre du test a posteriori *Student Newman-Keuls*. Ces deux traitements 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.

4.2.2.1 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* fait ressortir les différences significatives suivantes (figure 35) : 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 transmet 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).

4.2.2.2 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 quelqu'autre groupe que ce soit (figure 36). 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.

Cette analyse nous permet de discriminer les forts sur certains facteurs, mais les faibles sur un seul facteur. — Les élèves forts se démarquent des autres pour cinq facteurs sur neuf. Ce sont pour le domaine communication : l'interaction, l'écoute et le processus et pour le domaine affectivité : l'assentiment et la volonté. — Les élèves

moyens se démarquent des autres dans trois facteurs. Ce sont pour le domaine cognitif : la synthèse ; pour le domaine création : la précréation et pour le domaine gestion : la synthèse. — Un seul facteur discrimine les élèves faibles c'est : la planification (domaine gestion).

4.2.2.3 Distribution des écarts de perception selon le résultat scolaire

Pour les construits qui étaient significatifs (figure 35), nous avons étudié la distribution des écarts (prof. — élève insiste) négatifs, nuls et positifs, en fonction du taux de réussite des élèves (figure 37).

Ces distributions de fréquences nous fournissent le portrait complémentaire suivant :

- De 70 à 96 % des élèves présentent un écart autour de zéro. Ceci indique qu'ils perçoivent avec justesse les exigences du professeur de même que le niveau d'insistance du professeur sur ces exigences. Il y a autant d'élèves forts que de moyens et que de faibles qui perçoivent bien les exigences des professeurs (écart nul) et ceux-ci constituent environ les trois-quart de chaque classe de taux de réussite.
- Pour les 5 facteurs : compréhension, synthèse, interaction communication et écoute, nous retrouvons premièrement, plus d'élèves faibles présentant un score plus petit que -1 , que d'élèves faibles présentant un score plus grand que $+1$ et deuxièmement, on observe plus d'élèves faibles ayant un score négatif (moins de -1) que chez les forts. Pour les facteurs pré-crédation et processus, nous retrouvons un peu plus d'élèves forts que d'élèves faibles, qui ont un score plus bas que -1 . Nous notons aussi que de ces sept facteurs, un seul (communication, du domaine création) présente plus d'élèves faibles qui ont un score au dessus de $+1$, que d'élèves faibles qui ont un score au dessous de -1 .
- À l'inverse, chez les élèves forts (plus de 80 %), pour six construits sur sept, nous pouvons remarquer que l'on retrouve plus d'élèves ayant un écart positif que d'élèves ayant un écart négatif. Le construit faisant exception (interaction), présente un écart à peu près égal.
- Pour le facteur processus, plus d'élèves forts présentent un score positif, de même que pour le facteur synthèse, plus d'élèves moyens présentent un score positif.

Figure 37.

**DISTRIBUTION DE LA FRÉQUENCE DES TYPES D'ÉCARTS
(PROFESSEUR—ÉLÈVE INSISTE)
EN FONCTION DES RÉSULTATS SCOLAIRES DE L'ÉLÈVE
(pour les construits de la figure 35 qui sont significatifs)**

compréhension	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	55 15,2	54 10,9	35 9,1	144 11,6
0	272 75,1	369 74,5	289 75,1	930 74,9
+ 1 et +	35 9,7	72 14,5	61 15,8	168 13,5
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

synthèse	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	53 14,6	48 9,7	51 13,2	152 12,2
0	267 73,8	369 74,5	282 73,2	918 73,9
+ 1 et +	42 11,6	78 15,8	52 13,5	172 13,8
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

pré- création	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	40 11,0	44 8,9	44 11,4	128 10,3
0	293 80,9	381 77,0	285 74,0	959 77,2
+ 1 et +	29 8,0	70 14,1	56 14,5	155 12,5
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

communi- cation	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	42 11,6	54 10,9	42 10,9	138 11,1
0	277 76,5	356 71,9	282 73,2	915 73,7
+ 1 et +	43 11,9	85 17,2	61 15,8	189 15,2
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

interaction	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	14 3,9	19 3,8	14 3,6	47 3,8
0	345 95,3	463 93,5	358 93,0	1166 93,9
+ 1 et +	3 0,8	13 2,6	13 3,4	29 2,3
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

écoute	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	22 6,1	26 5,3	20 5,2	68 5,5
0	335 92,5	453 91,5	340 88,3	1128 90,8
+ 1 et +	5 1,4	16 3,2	25 6,5	46 3,7
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

processus	< 70 %	70-80 %	> 80 %	total %
- 1 et -	11 3,0	27 5,5	12 3,1	50 4,0
0	344 95,0	459 92,7	341 88,6	1144 92,1
+ 1 et +	7 1,9	9 1,8	32 8,3	48 3,9
Total	362	495	385	1242
%	29,1	39,9	31,0	100

nb
%

En résumé, pour l'ensemble des construits significatifs, nous observons que chez les élèves faibles (moins de 70 %), pour six construits sur sept, nous pouvons remarquer que l'on retrouve plus d'élèves ayant un écart négatif que d'élèves ayant un écart positif. Le construit faisant exception, présente un écart à peu près égal. De plus, pour cinq construits sur sept, on retrouve plus d'élèves faibles que d'élèves forts dans des écarts négatifs. Les deux construits construits faisant exception, présentent un écart à peu près égal. Les élèves faibles se démarquent donc des élèves forts par le pourcentage important d'élèves qui présentent un écart négatif. Plus d'élèves chez les faibles, ne perçoivent pas les exigences du professeur, ils en voient beaucoup trop.

4.3 LES PROFILS

L'analyse des écarts de perception (professeur — élève) perçoit (Lui il insiste) en regard de la réussite scolaire (figures 35 et 37), a fait ressortir le constat suivant : plus l'élève a tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas (un écart négatif), plus il a de chance de se retrouver dans la catégorie des élèves qui présentent un indice de réussite faible. C'est du moins ce qui a été observé pour les domaines cognitifs, création et communication.

Pour mieux comprendre qui sont ces élèves faibles (moins de 70 %) qui présentent de tels écarts de perception (négatif) et qui sont les professeurs ayant le plus d'élèves présentant de tels écarts, nous avons analysé la distribution des fréquences de réponse, en observant certaines caractéristiques de l'élève et de son professeur (figures 41, 42, 43, 48, 49, 50). 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.

De plus, nous avons réalisé des analyses de variance en croisant les écarts de perception pour chacun des construits, avec les caractéristiques des professeurs et des élèves. Nous avons consigné en tableau (figures 44, 46, 51, 52), les résultats de ces analyses de variance, en présentant les caractéristiques qui sont significatives les unes par rapport aux autres. La signification étant basée sur la moyenne, nous avons tenu à inclure dans chaque tableau, l'interprétation du signe des moyennes. Ceci nous amène d'autres indices quant aux élèves ayant des perceptions exagérées. Nous avons aussi inclus le symbole ° pour indiquer lorsque la moyenne est centrée autour

de zéro. Nous avons vérifié l'étendue des données pour chacune des moyennes. Nous avons rencontré les cas suivants, lesquels indiquent une tendance. Par exemple : $[(+ 6) + (+ 2)/2 = + 4]$ et $[(- 6) + (- 2)/2 = - 4]$, les valeurs fortement positives et négatives ou $[(- 5) + (+ 1)/2 = - 2]$ et $[(+ 5) + (- 1)/2 = + 2]$ les valeurs faibles mais non-centrées ou $[(- 1) + (+ 1)/2 = 0]$ et $[(- 9) + (+ 9)/2 = 0]$ les valeurs centrées autour de zéro.

4.3.1 LE PROFIL DES ÉLÈVES À RISQUE

Le profil des élèves à risque sera déterminé par deux types d'opération. La première nous permet de comparer les élèves faibles qui perçoivent plus d'exigences que le professeur avec les élèves faibles de la population, dans les domaines cognitif, création et communication. La deuxième, nous permettra de faire ressortir les caractéristiques significatives d'une analyse de variance faite sur l'écart (professeur — élève) pour chacun des construits des domaines cognitif, création, gestion, affectivité et communication.

4.3.1.1 Les élèves faibles qui présentent des écarts négatifs

Il est intéressant de présenter en tableau, 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 (figure 38, 39 et 40). 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.).

1. Pour le domaine de la création (figure 38), nous avons étudié le profil des élèves faibles qui ont tendance à percevoir plus d'exigences que le professeur (— —). Ils forment un groupe de 72 élèves. Nous les avons comparés avec l'ensemble des élèves faibles qui ont répondu au questionnaire. Une seule caractéristique présente une

valeur significative : la discipline d'étude. Il semble que les élèves en Techniques humaines se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des programmes. Ces élèves se démarquent des autres, ces élèves semblent donc plus à risque que les autres.

2. Pour le domaine cognitif (figure 39), nous avons étudié le profil des élèves faibles qui ont tendance à percevoir plus d'exigences que le professeur (— —). Ils forment un groupe de 70 élèves. Nous les avons comparés avec l'ensemble des élèves faibles qui ont répondu au questionnaire. Deux caractéristiques présentent une valeur significative : la discipline d'étude et l'âge. Il semble que les élèves en Techniques humaines se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des programmes. Il semble aussi que les élèves faibles de Sciences se retrouvent moins dans le groupe qui ont des écarts très négatifs. De plus, il semble que les élèves de 20 ans et plus se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des groupes d'âge. Ces élèves se démarquent des autres, ces élèves semblent donc plus à risque que les autres.

3. Pour le domaine de la communication (figure 40), nous avons étudié le profil des élèves faibles qui ont tendance à percevoir plus d'exigences que le professeur (— —). Ils forment un groupe de 31 élèves. Nous les avons comparés avec l'ensemble des élèves faibles qui ont répondu au questionnaire. Deux caractéristiques présentent une valeur significative : le nombre de cours et le sexe. Il semble que les élèves ayant de 4 à 6 cours se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des groupes. Ces élèves se démarquent des autres, ces élèves semblent donc plus à risque que les autres. De plus, il semble que les hommes se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans la population. Ainsi, les étudiants se démarquent des étudiantes et semblent donc plus à risque que celles-ci.

En résumé, il est possible de 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.

Figure 38. **PROFIL DES ÉLÈVES FAIBLES (— de 70 %)**
DOMAINE CRÉATION

	Profil des élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas (score — —). (n = 72)		Profil des élèves faibles (< 70%) qui ont répondu au domaine création (nombre = 215 élèves)		Significatif P < 0,005	
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence absolue	X,2	P
Cours						
4 – 6	57,8	40	57,1	121		
7 +	42,2	29	42,9	91	0,02	N.S.
Sexe						
Homme	41,7	30	40,5	87		
Femme	58,3	42	59,5	128	0,05	N.S.
Expérience						
1 session	17,4	12	17,8	37		
2 – 4	60,9	42	60,6	126		
5 – 6 (techn.)	14,5	10	12,5	26		
5 et + ou 7	7,2	5	9,1	19	0,51	N.S.
Discipline d'étude						
Arts	0,0	0	8,2	17		
Sciences	17,9	12	23,6	49		
Sciences hum.	17,9	12	26,0	54		
Techn. hum.	41,8	28	27,9	58		
Techn. bio.	22,4	15	14,4	30	15,76	0,003
Abandon de cours						
Aucun	65,3	47	73,5	158		
1	27,8	20	21,4	46		
2 et 3	6,9	5	5,2	11	2,49	N.S.
Heures-session						
< 12	2,8	2	1,4	3		
12 à 18 h	19,4	14	16,4	35		
18 à 27 h	62,5	45	69,0	147		
27 h et +	15,3	11	13,1	28	2,09	N.S.
Age						
16 – 17 ans	12,5	9	13,1	28		
18 – 19 ans	58,3	42	59,8	128		
20 ans et plus	29,2	21	27,1	58	0,17	N.S.
Travail						
moins de 15 h	70,5	31	73,1	106		
15 h et plus	29,5	13	26,9	39	0,16	N.S.
Résultat espéré						
60% et moins	0,0	0	1,4	3		
60 à 80%	72,9	51	73,6	153		
80% et plus	27,1	19	25,0	52	1,13	N.S.

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

Figure 39. **PROFIL DES ÉLÈVES FAIBLES (— de 70 %)**
DOMAINE COGNITIF

	Profil des élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas (score —). (n = 70)		Profil des élèves faibles (< 70%) qui ont répondu au domaine. (nombre = 191 élèves)		X,2	P
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence absolue		
Cours						
4,8 ou 6	62,3	43	52,9	100		
7 +	37,7	26	47,1	89	2,46	N.S.
Sexe						
Homme	40,0	28	37,9	72		
Femme	60,0	42	62,1	118	0,13	N.S.
Expérience						
1 session	11,8	8	16,2	30		
2 – 4	57,4	39	61,6	114		
5 – 6 (techn.)	22,1	15	13,5	25		
5 et + ou 7	8,8	6	8,6	16	4,68	N.S.
Discipline d'étude						
Arts	10,8	7	15,7	29		
Sciences	15,4	10	24,9	46		
Sciences hum.	23,1	15	25,4	47		
Techn. hum.	35,4	23	20,5	38		
Techn. biolog.	15,4	10	13,5	25	10,54	0,03
Abandon de cours						
Aucun	77,1	54	75,4	144		
1	17,1	12	19,4	37		
2 et 3	5,7	4	5,2	10	0,26	N.S.
Heures-session						
< 12	4,3	3	2,1	4		
12 à 18 h	18,6	13	17,5	33		
18 à 27 h	48,6	34	58,7	111		
27 h et +	28,6	20	21,7	41	4,30	N.S.
Age						
16 – 17 ans	10,0	7	13,7	26		
18 – 19 ans	45,7	32	58,4	111		
20 ans et plus	44,3	31	27,9	53	10,42	0,005
Travail						
moins de 15 h	57,8	26	68,3	82		
15 h et plus	42,2	19	31,7	38	2,37	N.S.
Résultat espéré						
60% et moins	3,0	2	2,7	5		
60 à 80%	76,1	51	72,0	134		
80% et plus	20,9	14	25,3	47	0,67	N.S.

Significatif
P < 0,005

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

Figure 40. **PROFIL DES ÉLÈVES FAIBLES (— de 70 %)
DOMAINE COMMUNICATION**

	Profil des élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas (score — —). (n = 31)		Profil des élèves faibles (< 70%) qui ont répondu au domaine communi- cation (nombre = 64 élèves)		Significatif P < 0,005	
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence brute	X,2	P
Cours						
4 – 6	51,6	16	37,5	24		
7 +	48,4	15	62,5	40	2,67	0,099
Sexe						
Homme	51,6	16	32,8	21		
Femme	48,4	15	67,2	43	4,92	0,025
Expérience						
1 session	0,0	0	3,3	2		
2 – 4	61,3	19	75,4	46		
5 – 6 (techn.)	19,4	6	11,5	7		
5 et + ou 7	9,7	3	9,8	6	4,19	N.S.
Discipline d'étude						
Arts	0,0	0	3,1	2		
Sciences	29,0	9	20,3	13		
Sciences hum.	16,1	5	15,6	10		
Techn. hum.	41,9	13	53,1	34		
Techn. bio.	12,9	4	7,8	5	3,98	N.S.
Abandon de cours						
Aucun	90,3	28	81,3	52		
1	6,5	2	15,6	10		
2 et 3	3,2	1	3,1	2	2,16	N.S.
Heures-session						
< 12	0,0	0	0,0	0		
12 à 18 h	26,7	8	16,1	10		
18 à 27 h	50,0	15	66,1	41		
27 h et +	23,3	7	17,7	11	3,67	N.S.
Age						
16 – 17 ans	6,5	2	9,4	6		
18 – 19 ans	51,6	16	59,4	38		
20 ans et plus	41,9	13	31,3	20	1,71	N.S.
Travail						
moins de 15 h	47,6	10	61,0	25		
15 h et plus	52,4	11	39,0	16	1,57	N.S.
Résultat espéré						
60% et moins	0,0	0	0,0	0		
60 à 80%	77,4	24	73,0	46		
80% et plus	22,6	7	27,0	17	0,32	N.S.

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

4.3.1.2 Caractéristiques des élèves à risques (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. Les résultats sont présentés en tableaux (figure 41 et 43). 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 être en mesure de décoder l'information pertinente contenue dans les tableaux (figure 41 et 43), il faut les lire comme suit :

Exemple 1. — Figure 41, domaine = cognitif, construit = connaissance, caractéristique de l'élève = sexe. Les filles sont considérées par le test comme significativement différentes des garçons pour ce construit. Elles ont comme moyenne un écart dont la valeur absolue est plus grande que celle des garçons. La moyenne des écarts des garçons est très près de zéro. La moyenne des écarts des garçons et des filles sont toutes les deux positives. Une telle moyenne chez les filles nous permet de dire qu'il y a plus de filles qui ne décodent pas bien le degré d'insistance du professeur sur les exigences (écart prof.-élève positif) que de filles qui perçoivent trop d'exigences (écart prof.-élève négatif). Une telle moyenne chez les garçons nous indique qu'il y a autant de garçons qui ne décodent pas bien le degré d'exigences (écart prof.-élève positif) que ceux qui perçoivent trop d'exigences (écart prof.-élève négatif).

Exemple 2. — Figure 41, domaine = cognitif, construit = compréhension, caractéristique de l'élève = âge. Les élèves ayant 16 et 17 ans sont significativement différents des élèves qui ont 20 ans et plus. Les élèves ayant 16 et 17 ans ont comme moyenne un écart dont la valeur absolue est semblable à celle des élèves ayant 20 ans

et plus. Il en est de même des élèves ayant 18 et 19 ans qui sont significativement différents des élèves qui ont 20 ans et plus. Ces élèves ayant 18 et 19 ans ont aussi comme moyenne un écart dont la valeur absolue est semblable à celle des élèves ayant 20 ans et plus. Cependant, la moyenne des écarts des élèves de 16 et 17 ans et de 18 et 19 ans est positive alors que la moyenne des écarts des élèves ayant 20 ans et plus est négative. Ces moyennes positives chez les 16 et 17 ans et les 18 et 19 ans nous montrent qu'il y a dans chacun de ces groupes, plus d'élèves qui ne décodent pas bien le degré d'insistance sur les exigences (écart prof. — élève positif) que d'élèves qui perçoivent trop d'exigences (écart prof. — élève négatif). De même que cette moyenne négative chez les 20 ans et plus, indique qu'il y a dans ce groupe, plus d'élèves qui perçoivent trop d'exigences (écart prof. — élève négatif), que d'élèves qui ne décodent pas bien le degré d'exigences (écart prof. — élève positif).

Voici les éléments qui ressortent pour le volet des écarts de perception (professeur – élève) perçoit (Lui il insiste) (figure 41).

- Le sexe. — Les garçons (H pour homme) ont une moyenne négative pour 4 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 7 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 7. — Les filles (F pour femme) ont une moyenne négative pour 4 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 7 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 7. — Sur l'ensemble des construits, les garçons, ont comme moyenne, des valeurs significativement plus grandes que les filles. Nous pouvons penser qu'en moyenne, les garçons perçoivent un peu moins bien que les filles, les exigences des professeurs et décodent un peu moins bien le degré d'insistance des professeurs sur leurs exigences. Les garçons seraient donc un peu plus à risque que les filles. Ainsi, elles percevraient donc avec un peu plus de justesse les exigences et le degré d'insistance du professeur sur ces exigences. Le domaine de la communication présente une situation plus claire. Pour les trois construits, les moyennes des garçons sont négatives et plus grandes en valeur absolue, que celles des filles. Nous avons pu remarquer que pour 2 des 3 facteurs, les garçons sont plus nombreux à détenir des scores négatifs. Pour le troisième facteur, chez les garçons, ils sont plus nombreux à avoir un score négatif que ceux qui ont un score positif.

Figure 41.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE
SYNTHÈSE DES ÉCARTS SIGNIFICATIFS (PROFESSEUR — ÉLÈVE INSISTE)

VARIABLES	Sexe	Age	Expérience	Heures par session	Discipline	Résultat anticipé	Nombre de cours	Travail à l'extérieur (heures)
	H : Homme F : Femme	A : 16 – 17 B : 18 – 19 C : 20 +	A : 1 session B : 2 à 4 ses.gén. 2 à 6 ses.prof. C : 5 et + au gén. D : 7 et + en tech.	A : – de 12 h. B : 12 à 18 h. C : 18 à 27 h. D : 27 et +	Ar : Arts Sc : Sciences Sch : Sciences humaines TH : Techniques humaines Tb : Techniques biologiques	A : –80% B : 80%	A : – de 7 B : 7 et +	A : – de 15 B : + de 15
CONSTRUITS	Test T	S.N.K.	S.N.K.	S.N.K.	S.N.K.	Test T	Test T	Test T
Domaine cognitif Compréhension Connaissance Synthèse	+ F > H +°	A+, B+ ≠ C- A+, B+ ≠ C- A+, B°+ ≠ C-	A+, B+ ≠ C°, D- A+, B+ ≠ C°, D- A+, B+ ≠ C-, D-	C+ ≠ A-, D- C+ ≠ A-, B°, D- (°+)C ≠ A-, D-	TH+° < ScH+ (+)Sc°, Ar°, ScH ≠ TH, Tb(-)		°+ A < B +	+ A > B -° + A > B -°
Domaine création Précréation Création Communication	°+ F ≠ H -°	(°+)A, B < C- A+ > B°, C°- A+, B°+ ≠ C-	(°+)A, B < C-, D- A+ > B, C, D(°-) A+, B°+ ≠ C°, D-		Sc°+ < TH- ScH°+, Ar+ ≠ TH, Sc(°-) Sc+ > TH, ScH(°-)		°- A ≠ B +°	°+ A < B - °+ A ≠ B -°
Domaine gestion Conscience Planification Synthèse et int.		A+, B+ ≠ C- B- < C- A+, B°- < C-	B+ ≠ C-, D- A+ ≠ B°, C-	B+, C+ < A-, D- D°- < A, B, C(-) B+ < D-	Sc+, ScH+ ≠ Ar, TH, Tb(-) Sc°+, ScH- < TH-, Ar- Ar°, Sc°+ < TH-		- A > B +°	
D. communication Interaction Écoute Processus Bilan	- F < H - °- F < H - - F < H -	B- < C- B°+ < C- A-, B- < C-	(°+)A, B < C-, D-	B-, C- < D-	TH°+, Tb+ ≠ Sc, ScH, Ar(-) ScH°-, TH°+ < Tb- (-)Ar, ScH, Sc < Tb-, TH-		- A > B - °- A ≠ B +°	
Domaine affectif Système valeurs Assentiment Volonté répondre Réception	°- F ≠ H +° °+ F < H +			C+, D- ≠ A-, B°-	TH+, Sc°- < ScH, Tb, Ar(+) Tb+ ≠ ScH°, Sc°+, TH°+ TH+ < Sc+		+ A > B +°	+ A > B +°

Ce tableau a été réalisé à partir des moyennes (prof.— élève insiste) prises en valeurs absolues.

Le signe + et — est celui de la moyenne de la caractéristique.

Le signe ° signifie que la moyenne est près de zéro.

Margot KASZAP, 1991.

• L'âge. — Les élèves de 20 ans et plus ont une moyenne négative pour 12 construits sur 12, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 12 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 12. — Les élèves de 16 et 17 ans ont une moyenne négative pour 1 construit sur 12, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 12 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 12. — Les élèves de 18 et 19 ans ont une moyenne négative pour 4 construits sur 12, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour aucun construit et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 12. Sur l'ensemble des construits, les élèves de 20 ans et plus semblent, en moyenne, avoir beaucoup plus de difficultés à percevoir les exigences des professeurs, ils en voient trop (score négatif). Ils seraient nettement plus à risque que les autres. Les élèves les plus jeunes semblent percevoir les exigences, mais pas toujours au bon degré d'insistance (score positif). Les élèves de 18 et 19 ans sont ceux pour qui le score négatif de certains élèves s'annule avec le score positif de d'autres élèves. Nous avons pu voir que les élèves de 20 ans et plus sont plus nombreux à détenir des scores négatifs et que dans ce groupe, ceux qui ont des scores négatifs, sont plus nombreux que ceux qui ont des scores positifs.

• L'expérience. — Les élèves à leur première session ont une moyenne négative pour 0 construit sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 9. — Les élèves de deux à quatre sessions au secteur général et de deux à six sessions au secteur professionnel ont une moyenne négative pour 2 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 9. — Les élèves de cinq sessions et plus au secteur général ont une moyenne négative pour 9 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 9. — Les élèves de sept sessions et plus au secteur professionnel ont une moyenne négative pour 8 construits sur 8, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 8 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 8. Sur l'ensemble des construits, les élèves qui ont fait cinq sessions et plus au secteur général et sept sessions et plus au secteur professionnel semblent en moyenne, avoir plus de difficultés à percevoir les exigences des professeurs. Ils semblent nettement plus à risque que les autres. Les élèves les moins expérimentés semblent percevoir les exigences, mais pas toujours au bon degré d'insistance. Les élèves de deux à quatre sessions sont ceux pour qui le score négatif de certains élèves s'annule avec le score positif d'autres élèves. Les élèves ayant fait cinq sessions et plus au secteur général et sept sessions et plus au

secteur professionnel sont plus nombreux à obtenir un score négatif que ceux qui cumulent moins de sessions. De plus, ces élèves qui ont un score négatif sont plus nombreux que ceux qui ont un score positif.

- Les heures de cours par session. — Les élèves qui ont moins de douze heures ont une moyenne négative pour 6 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 6 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 6. — Les élèves ayant de douze à dix-huit heures de cours ont une moyenne négative pour 4 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 6 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 6. — Les élèves ayant de dix-huit à vingt-sept heures de cours ont une moyenne négative pour 2 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 7 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 7. — Les élèves ayant plus de vingt-sept heures de cours ont une moyenne négative pour 8 construits sur 8, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 8 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 8. Sur l'ensemble des construits, les élèves qui ont moins de douze heures et ceux ayant plus de vingt-sept heures de cours semblent en moyenne, avoir plus de difficultés à percevoir les exigences des professeurs. Ils semblent nettement plus à risque que les autres. Les élèves ayant de douze à dix-huit heures de cours semblent percevoir les exigences, mais pas toujours au bon degré d'insistance. Les élèves ayant de dix-huit à vingt-sept heures de cours sont ceux pour qui le score négatif de certains élèves s'annule avec le score positif de d'autres élèves. En effet, nous pouvons remarquer que les élèves qui ont 27 heures et plus de cours de même que ceux qui ont moins de 12 heures de cours par semaine, sont plus nombreux que les autres à obtenir un score négatif.

- La discipline d'étude. — Les élèves des Arts ont une moyenne négative pour 5 construits sur 8, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 8 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 8. — Les élèves des Sciences ont une moyenne négative pour 3 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves des Sciences humaines ont une moyenne négative pour 6 construits sur 8, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 8 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 8. — Les élèves des Techniques humaines ont une moyenne négative pour 8 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 11 et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 11. — Les élèves des Techniques biologiques ont une moyenne négative pour 4

construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 7 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 7. Sur l'ensemble des construits, en comparant les fréquences des moyennes négatives et celles près de zéro et négatives (figure 42), les élèves en Sciences sont ceux pour qui le score négatif de certains élèves s'annule avec le score positif de d'autres élèves. Leurs moyennes sont les moins négatives (toute proportion gardée) et les plus souvent près de zéro (positif et négatif inclus). Selon les facteurs, les moyennes des élèves des Sciences humaines semblent partagées entre des valeurs positives et négatives mais elles sont pour plusieurs construits, centrées autour du zéro, ce qui rend ces élèves moins à risque. Les moyennes des élèves des Techniques humaines, des Arts et des Techniques biologiques sont parmi les plus souvent négatives et elles sont beaucoup moins centrées autour du zéro, ce qui rendrait ces élèves plus à risque. De plus, il est possible d'observer que les élèves de Sciences humaines sont plus nombreux que les autres à obtenir un score positif. Ceux qui obtiennent le plus de scores négatifs sont ceux de Techniques humaines puis de Techniques biologiques et des Sciences.

Figure 42. **COMPARAISON DE DIFFÉRENTES FRÉQUENCES ÉCART PROFESSEUR—ÉLÈVE INSISTE**
(pour les caractéristiques des élèves)

%	F	Disci- pline	%	FF	Disci- pline	Diffé- rence	Disci- pline
0,63	5/8	Ar	0,13	1/8	Ar	4/8	Ar
0,33	3/9	Sc	0,22	2/9	Sc	1/9	Sc
0,75	6/8	ScH	0,38	3/8	ScH	3/8	ScH
0,57	4/7	Tb	0,00	0/7	Tb	4/7	Tb
0,57	8/14	TH	0,14	2/14	TH	6/14	TH

F = Proportion des facteurs à moyenne négative

FF = Proportion des facteurs dont moyenne négative est près de zéro

Diffé- rence %	Disci- pline
0,11	Sc
0,37	ScH
0,43	TH
0,50	Ar
0,57	Tb

Margot KASZAP, 1991.

- Le résultat anticipé. — Les élèves qui espèrent 80 % et plus ont une moyenne négative pour 0 construit sur 3, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 3 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 3. — Les élèves qui pensent obtenir moins de 80 % ont une moyenne négative pour 2 construits sur 3, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 3 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 3. Sur l'ensemble des construits, les élèves qui

pensent obtenir moins de 80 % semblent en moyenne, percevoir moins bien que les élèves qui espèrent 80 % et plus, les exigences et le degré d'exigence des professeurs. Les élèves qui pensent obtenir moins de 80 % semblent donc un peu plus à risque que les élèves qui espèrent de fortes notes. Le résultat qu'anticipe l'élève, semble indicateur de sa réalité et semble correspondre à ce que nous avons observé par la moyenne de leurs écarts (professeur — élève insiste).

- Le nombre de cours. — Les élèves qui ont 7 cours et plus ont une moyenne négative pour 1 construit sur 3, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 3 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 3. — Les élèves qui ont moins de 7 cours ont une moyenne négative pour 2 construits sur 3, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 3 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 3. Sur l'ensemble des construits, les élèves qui ont moins de 7 cours semblent en moyenne, percevoir un peu moins bien que les élèves qui ont 7 cours et plus, les exigences et le degré d'insistance des professeurs. Les élèves qui ont moins de 7 cours peuvent être un peu plus à risque que les élèves qui ont 7 cours et plus.

- Le travail à l'extérieur. — Les élèves qui travaillent 15 heures et plus ont une moyenne négative pour 4 construits sur 5, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 5 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 5. — Les élèves qui travaillent moins de 15 heures ont une moyenne négative pour 0 construit sur 5, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 5 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 5. Sur l'ensemble des construits, les élèves qui travaillent 15 heures et plus semblent en moyenne, percevoir moins bien que les élèves qui travaillent moins de 15 heures, les exigences et le degré d'exigence des professeurs. Les élèves qui travaillent 15 heures et plus semblent donc un peu plus à risque que les élèves qui travaillent moins de 15 heures. Nous pouvons noter que les élèves qui ont un travail rémunéré pour plus de 15 heures par semaine, sont plus nombreux que les autres à détenir un score négatif.

Figure 43.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE
SYNTHÈSE DES ÉCARTS SIGNIFICATIFS (PROFESSEUR — ÉLÈVE ARRIVE)

VARIABLES	Sexe	Age	Expérience	Heures par Session	Discipline	Résultat anticipé	Nombre de cours	Travail à l'extérieur (heures)
	H : Homme F : Femme	A : 16 – 17 B : 18 – 19 C : 20 +	A : 1 session B : 2 à 4 ses. C : 5 et + au gén. D : 7 et + en tech.	A : – de 12 h. B : 12 à 18 h. C : 18 à 27 h. D : 27 et +	Ar : Arts Sc : Sciences ScH : Sciences humaines TH : Techniques humaines Tb : Techniques biologiques	A : –80% B : 80%	A : – de 7 B : 7 et +	A : – de 15 B : + de 15
CONSTRUITS	Test T	S.N.K.	S.N.K.	S.N.K.	S.N.K.	Test T	Test T	Test T
Domaine cognitif								
Compréhension		A+, B+ < C-	A+, B+ ≠ C-, D-	C+ ≠ A-, B-, D°-	TH- ≠ Ar, Sc, ScH, Tb°(+)		°- A<B +	+ A≠B -
Connaissance	°+ F<H -	B°+ < C-	A°, B°, C° < D-		Ar+ ≠ Sc-, TH°, Tb°+			°+ A<B -
Synthèse	°- F<H -	B°- < C-	A°, B°, C- < D-	C°- < A-, B-, D-	Sc°+, Ar°+ ≠ TH-	°- A<B -	- A>B °-	
Domaine création								
Précreation		A°, B- < C-	A°, B°- < D-	C- > A-, B-, D°-	Ar+ ≠ TH, ScH, Sc, Tb(-)			
Création		A°, B- < C-	A°- < D-		Ar+ ≠ TH-, ScH°, Sc-, Tb-	- A<B -		- A<B -
Communication		A°+, B°+ < C-	A+, B°+ ≠ C-, D-		TH- ≠ Ar+, Sc+, ScH°, Tb°+	°- A<B -	°- A≠B +°	°- A<B -
Domaine gestion								
Conscience	- F<H -	A°, B- < C-					- A>B -	
Planification		A-, B- < C-	A-, B- < D-		Ar- < TH-, ScH-			
Synthèse et int.	°- F<H +	A°+, B°- < C-	A°+ < B-, C-		Ar°+ ≠ TH-, Sc-, ScH-		- A>B °-	
Domaine Interpers.								
Interaction		B- < C-	A+, B- < C-, D-				- A>B -	
Écoute					Tb+ ≠ Sc-, ScH-			
Processus					Tb- > ScH-, TH-			
Bilan		A-, B- < C-	A°- < B-, C-, D-	B-, C- < D-	Ar+ ≠ Tb-, TH-			
Domaine affectif								
Système valeurs						- A<B -		
Assentiment		A- ≠ B°, C+	B°+ < C+		Sc- ≠ ScH°, TH°, Tb, Ar(+)	+ A<B -	+ A>B °-	
Volonté répondre	°- F<H +	B°+ ≠ C°-	A°+, B°+ < D-		TH°- ≠ ScH°, Sc°, Tb, Ar°(+)	°+ A≠B °-		
Réception	°+ F<H +							

Ce tableau a été réalisé à partir des moyennes (prof.— élève arrive) prises en valeur absolues.

Le signe + et — est celui de la moyenne de la caractéristique.

Le signe ° signifie que la moyenne est près de zéro.

Voici les éléments qui ressortent pour le volet : écarts de réaction (professeur – élève) réagit (Moi j’y arrive) (figure 43).

- Le sexe. — Les hommes ont une moyenne négative pour 3 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 6 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 6. — Les femmes ont une moyenne négative pour 4 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 6 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 6. Pour la moitié des construits, il y a autant de garçons qui disent en faire plus que ceux qui disent en faire moins que ce que le professeur demande. Sur l’autre moitié, ils disent arriver à faire beaucoup plus que ce qu’exigent les enseignants. Les moyennes des étudiantes sont presque toutes centrées autour de zéro, elles sont aussi nombreuses à dire en faire plus que celles qui disent en faire moins que ce que le professeur exige.

- L’âge. — Les élèves de 20 ans et plus ont une moyenne négative pour 12 construits sur 13, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 11 construits sur 13 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 13. — Les élèves de 16 et 17 ans ont une moyenne négative pour 6 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves de 18 et 19 ans ont une moyenne négative pour 8 construits sur 13, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 13 et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 13. Sur l’ensemble des construits, les élèves de 20 ans et plus sont plus nombreux à dire arriver à répondre à beaucoup plus d’exigences que ce qui est demandé par les professeurs. Les élèves les plus jeunes de même que les élèves de 18 et 19 ans sont aussi nombreux à dire en faire plus, que ceux qui disent arriver à faire moins que ce que le professeur demande.

- L’expérience. — Les élèves à leur première session ont une moyenne négative pour 6 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 11 et une moyenne près de zéro pour 7 construits sur 11. — Les élèves de deux à quatre sessions au secteur général et de deux à six sessions au secteur professionnel ont une moyenne négative pour 6 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 11 et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 11. — Les élèves de cinq sessions et plus au secteur général ont une moyenne négative pour 7 construits sur 8, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 8 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 8. — Les élèves de

Figure 47. **PROFIL DES PROFESSEURS**
DOMAINE COMMUNICATION

	Profil des professeurs d'élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas. (n = 31)		Profil des professeurs d'élèves faibles (- de 70 %) qui ont répondu au domaine cognitif (n = 64)		X,2	P
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence brute		
Discipline						
Art	0,0	0	0,0	0		
Franc., philo.	41,9	13	21,9	14		
Sciences	0,0	0	0,0	0		
Sciences hum.	6,5	2	18,8	12		
Techn. hum.	41,9	13	53,1	34		
Techn. bio.	9,7	3	6,3	4	9,50	0,090
Statut						
Temps complet	100,0	31	95,3	61		
Temps partiel	0,0	0	4,7	3	1,58	N.S.
Sexe						
Homme	64,5	20	70,3	45		
Femme	35,5	11	29,7	19	0,50	N.S.
Age						
Moins de 40 ans	22,6	7	46,9	30		
40 ans et plus	77,4	24	53,1	34	7,29	0,007
Expérience						
Moins de 10 ans	41,9	13	57,8	37		
10 ans et plus	58,1	18	42,2	27	3,17	0,072
Scolarité générale						
D.É.C. – BAC.	51,6	16	59,4	38		
MAÎTR. – DOC.	48,4	15	40,6	26	0,77	N.S.
Pédagogie						
Avec diplôme	41,9	13	43,8	28		
Sans diplôme	58,1	18	56,3	36	0,05	N.S.

Significatif
P < 0,005

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

Voici les éléments qui ressortent pour le volet : écarts de réaction (professeur – élève) réagit (Moi j’y arrive) (figure 43).

- Le sexe. — Les hommes ont une moyenne négative pour 3 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 6 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 6. — Les femmes ont une moyenne négative pour 4 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 6 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 6. Pour la moitié des construits, il y a autant de garçons qui disent en faire plus que ceux qui disent en faire moins que ce que le professeur demande. Sur l’autre moitié, ils disent arriver à faire beaucoup plus que ce qu’exigent les enseignants. Les moyennes des étudiantes sont presque toutes centrées autour de zéro, elles sont aussi nombreuses à dire en faire plus que celles qui disent en faire moins que ce que le professeur exige.

- L’âge. — Les élèves de 20 ans et plus ont une moyenne négative pour 12 construits sur 13, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 11 construits sur 13 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 13. — Les élèves de 16 et 17 ans ont une moyenne négative pour 6 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves de 18 et 19 ans ont une moyenne négative pour 8 construits sur 13, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 13 et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 13. Sur l’ensemble des construits, les élèves de 20 ans et plus sont plus nombreux à dire arriver à répondre à beaucoup plus d’exigences que ce qui est demandé par les professeurs. Les élèves les plus jeunes de même que les élèves de 18 et 19 ans sont aussi nombreux à dire en faire plus, que ceux qui disent arriver à faire moins que ce que le professeur demande.

- L’expérience. — Les élèves à leur première session ont une moyenne négative pour 6 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 11 et une moyenne près de zéro pour 7 construits sur 11. — Les élèves de deux à quatre sessions au secteur général et de deux à six sessions au secteur professionnel ont une moyenne négative pour 6 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 11 et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 11. — Les élèves de cinq sessions et plus au secteur général ont une moyenne négative pour 7 construits sur 8, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 8 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 8. — Les élèves de

sept sessions et plus au secteur professionnel ont une moyenne négative pour 10 construits sur 10, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 8 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 10. Sur l'ensemble des construits, les élèves de cinq sessions et plus au secteur général et de sept sessions et plus au secteur professionnel disent en moyenne, arriver à faire beaucoup plus que ce que les professeurs exigent. Les élèves les moins expérimentés et les élèves de deux à quatre sessions sont aussi nombreux à dire en faire plus, que ceux qui disent arriver à en faire moins que ce que le professeur demande.

- Les heures de cours par session. — Les élèves qui ont moins de douze heures ont une moyenne négative pour 3 construits sur 3, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 3 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 3. — Les élèves ayant de douze à dix-huit heures de cours ont une moyenne négative pour 4 construits sur 4, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 4 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 4. — Les élèves ayant de dix-huit à vingt-sept heures de cours ont une moyenne négative pour 3 construits sur 4, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 4 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 4. — Les élèves ayant plus de vingt-sept heures de cours ont une moyenne négative pour 4 construits sur 4, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 4 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 4. Sur l'ensemble des construits, l'ensemble des élèves disent arriver en moyenne, à faire beaucoup plus que les exigences transmises par les professeurs.

- La discipline d'étude. — Les élèves des Arts ont une moyenne négative pour 1 construit sur 11 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 11. — Les élèves des Sciences ont une moyenne négative pour 6 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 10. — Les élèves des Sciences humaines ont une moyenne négative pour 7 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 10. — Les élèves des Techniques humaines ont une moyenne négative pour 11 construits sur 12 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 12. — Les élèves des Techniques biologiques ont une moyenne négative pour 4 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 10. Sur l'ensemble des construits, en comparant les fréquences des moyennes négatives et celles près de zéro et négatives (figure 44), chez les élèves en Arts et en Techniques biologiques il y a autant d'élèves qui disent en faire plus, que d'élèves qui disent en faire moins que ce que le professeur demande. Leurs moyennes sont les moins négatives (toute proportion gardée) et les plus souvent près de zéro. Les moyennes des élèves des Techni-

ques humaines et des Sciences sont parmi les plus souvent négatives. Ces élèves sont plus nombreux à dire être capables de faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux.

Figure 44. **COMPARAISON DE DIFFÉRENTES FRÉQUENCES ÉCART PROFESSEUR—ÉLÈVE ARRIVE**
(pour les caractéristiques des élèves)

%	F	Discipline	%	FF	Discipline	Différence	Discipline
0,09	1/11	Ar	0,00	0/11	Ar	1/11	Ar
0,92	11/12	TH	0,10	1/10	Sc	5/10	Sc
0,40	4/10	Tb	0,20	2/10	ScH	5/10	ScH
0,60	6/10	Sc	0,00	0/10	Tb	4/10	Tb
0,70	7/10	ScH	0,17	2/12	TH	9/12	TH

Différence %	Discipline
0,09	Ar
0,40	Tb
0,50	ScH
0,50	Sc
0,73	TH

F = Proportion des facteurs à moyenne négative.

FF= Proportion des facteurs dont la moyenne négative est près de zéro.

Margot KASZAP, 1991.

- Le résultat anticipé. — Les élèves qui espèrent 80 % et plus ont une moyenne négative pour 6 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 5 construits sur 6 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 6. — Les élèves qui pensent obtenir moins de 80 % ont une moyenne négative pour 4 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande 0 construit sur 6 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 6. Sur l'ensemble des construits, les élèves qui pensent obtenir plus de 80 % disent en moyenne, arriver à faire beaucoup plus que ce qu'exige le professeur. Les élèves qui pensent obtenir moins de 80 % sont aussi nombreux à dire en faire plus, que ceux qui disent en faire moins que ce que le professeur demande.

- Le nombre de cours. — Les élèves qui ont 7 cours et plus ont une moyenne négative pour 5 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 7 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 7. — Les élèves qui ont moins de 7 cours ont une moyenne négative pour 6 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 5 construits sur 7 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 7. Sur l'ensemble des construits, pour les élèves qui ont moins de 7 cours, il y a autant d'élèves qui disent en faire plus, que d'élèves qui disent en faire moins que ce que le professeur demande. Les élèves qui ont 7 cours et plus disent être capables de faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux.

• Le travail rémunéré à l'extérieur. — Les élèves qui travaillent 15 heures et plus ont une moyenne négative pour 4 construits sur 4, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 4 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 4. — Les élèves qui travaillent moins de 15 heures ont une moyenne négative pour 2 construits sur 4, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 0 construit sur 4 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 4. Sur l'ensemble des construits, pour les élèves travaillant moins de 15 heures, on observe autant d'élèves qui disent faire plus, que d'élèves qui disent faire moins que ce que le professeur demande. Les élèves qui travaillent 15 heures et plus sont plus nombreux à dire être capables de faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux.

4.3.2 LE PROFIL DES PROFESSEURS DONT LES ÉLÈVES RISQUENT LE PLUS

Le profil des professeurs dont les élèves risquent le plus, a été déterminé par deux types d'opération. La première nous a permis de comparer leurs élèves faibles qui perçoivent plus d'exigences que ce qu'ils transmettent, avec les élèves faibles de la population en général, dans les domaines cognitif, création et communication. La deuxième, nous a permis de faire ressortir les caractéristiques significatives d'une analyse de variance faite avec l'écart (professeur — élève) pour chacun des construits des domaines cognitif, création, gestion, affectivité et communication.

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

Il est intéressant de présenter en tableau, 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 (figures 45, 46 et 47). 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.)

1. Pour le domaine cognitif (figure 45), 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. Nous les avons comparés avec l'ensemble des élèves faibles qui ont répondu au questionnaire. Cinq caractéristiques présentent une valeur significative : le statut, l'âge, l'expérience, la scolarité générale et la scolarité pédagogique. 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.

2. Pour le domaine de la création (figure 46), 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 (— —). Ils forment un groupe de 72 élèves. Nous les avons comparé avec l'ensemble des élèves faibles qui ont répondu au questionnaire. Trois caractéristiques présentent une valeur significative : la discipline d'enseignement, le sexe et l'expérience. 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.

3. Pour le domaine de la communication (figure 47), 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 (— —). Ils forment un groupe de 31 élèves. Nous les avons comparé avec l'ensemble des élèves faibles qui ont répondu au questionnaire. Trois caractéristiques présentent une valeur significative : la discipline d'étude, l'âge et l'expérience. 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.

Figure 45. **PROFIL DES PROFESSEURS
DOMAINE COGNITIF**

	Profil des professeurs d'élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas (n = 70)		Profil des professeurs d'élèves faibles (- de 70 %) qui ont répondu au domaine cognitif (n = 191)		X,2	P
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence brute		
Discipline						
Art	5,7	4	11,5	22		
Franc., philo.	45,7	32	49,7	95		
Sciences	4,3	3	7,3	14		
Sciences hum.	15,7	11	12,6	24		
Techn. hum.	17,1	12	10,5	20		
Techn. bio.	11,4	8	8,4	16	7,5 (5)	N.S.
Statut						
Temps complet	84,3	59	91,6	175		
Temps partiel	15,7	11	8,4	16	4,82 (1)	0,027
Sexe						
Homme	78,6	55	80,1	153		
Femme	21,4	15	19,9	38	0,11 (1)	N.S.
Age						
Moins de 40 ans	21,4	15	35,1	67		
40 ans et plus	78,6	55	64,9	124	5,78 (1)	0,016
Expérience						
Moins de 10 ans	17,1	12	8,9	17		
10 ans et plus	82,9	58	91,1	174	5,94	0,014
Scolarité générale						
D.É.C. – BAC.	51,4	36	38,7	74		
MAÎTR. – DOC.	48,6	34	61,3	117	4,77	0,027
Pédagogie						
Avec diplôme	56,5	39	45,6	82		
Sans diplôme	43,5	30	54,4	98	3,38	0,063

Significatif
P < 0,005

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

Figure 46. **PROFIL DES PROFESSEURS
DOMAINE CRÉATION**

	Profil des professeurs d'élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas. (n = 72)		Profil des professeurs d'élèves faibles (- de 70 %) qui ont répondu au domaine cognitif (n = 215)		X,2	P
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence brute		
Discipline						
Art	0,0	0	5,1	11		
Franc., philo.	34,7	25	43,3	93		
Sciences	0,0	0	2,8	6		
Sciences hum.	15,3	11	18,1	39		
Techn. hum.	30,6	22	18,6	40		
Techn. bio.	19,4	14	12,1	26	15,99	0,007
Statut						
Temps complet	86,1	62	91,2	196		
Temps partiel	13,9	10	8,8	19	2,23	N.S.
Sexe						
Homme	62,5	45	73,8	158		
Femme	37,5	27	26,5	57	4,45	0,033
Age						
Moins de 40 ans	54,2	39	53,0	114		
40 ans et plus	45,8	33	47,0	101	0,04	N.S.
Expérience						
Moins de 10 ans	27,8	20	13,0	28		
10 ans et plus	72,2	52	87,0	187	13,74	<0,001
Scolarité générale						
D.É.C. – BAC.	55,6	40	54,9	118		
MAÎTR. – DOC.	44,4	32	45,1	97	0,01	N.S.
Pédagogie						
Avec diplôme	55,6	40	53,0	114		
Sans diplôme	44,4	32	47,0	101	0,18	N.S.

Significatif
P < 0,005

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

Figure 47. **PROFIL DES PROFESSEURS
DOMAINE COMMUNICATION**

	Profil des professeurs d'élèves faibles qui ont tendance à croire à des exigences sur lesquelles le professeur n'insiste pas. (n = 31)		Profil des professeurs d'élèves faibles (- de 70 %) qui ont répondu au domaine cognitif (n = 64)		X,2	P
	Fréquence relative	Fréquence brute	Fréquence relative	Fréquence brute		
Discipline						
Art	0,0	0	0,0	0		
Franc., philo.	41,9	13	21,9	14		
Sciences	0,0	0	0,0	0		
Sciences hum.	6,5	2	18,8	12		
Techn. hum.	41,9	13	53,1	34		
Techn. bio.	9,7	3	6,3	4	9,50	0,090
Statut						
Temps complet	100,0	31	95,3	61		
Temps partiel	0,0	0	4,7	3	1,58	N.S.
Sexe						
Homme	64,5	20	70,3	45		
Femme	35,5	11	29,7	19	0,50	N.S.
Age						
Moins de 40 ans	22,6	7	46,9	30		
40 ans et plus	77,4	24	53,1	34	7,29	0,007
Expérience						
Moins de 10 ans	41,9	13	57,8	37		
10 ans et plus	58,1	18	42,2	27	3,17	0,072
Scolarité générale						
D.É.C. – BAC.	51,6	16	59,4	38		
MAÎTR. – DOC.	48,4	15	40,6	26	0,77	N.S.
Pédagogie						
Avec diplôme	41,9	13	43,8	28		
Sans diplôme	58,1	18	56,3	36	0,05	N.S.

Significatif
P < 0,005

N.S. = non significatif

Margot KASZAP, 1991.

4.3.2.2 Les caractéristiques des professeurs dont les élèves sont les plus à risque (analyse complémentaire)

Nous avons croisé les écarts de perception (professeur — élèves) pour chacun des construits avec chacune des caractéristiques des professeurs. 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 *Student Newman-Keuls* lorsque nous avons plus de deux éléments dans la catégorie. Ces analyses font ressortir des caractéristiques qui se distinguent des autres. Les résultats sont présentés en tableaux (figures 48 et 50). Pour être en mesure de décoder l'information pertinente contenue dans ces tableaux, il faut les lire comme suit :

Exemple 1. — Figure 48, domaine = cognitif, construit = synthèse, caractéristique du professeur = sexe. Les enseignantes sont considérées par le test comme significativement différentes des enseignants. Les élèves des enseignantes ont comme moyenne un écart dont la valeur absolue est semblable à celle des élèves des enseignants. La valeur de la moyenne de l'écart des élèves des enseignants et des enseignantes est très près de zéro. La valeur de la moyenne de l'écart des élèves des enseignantes est positive alors que celle des élèves des enseignants est négative. Les élèves de ces professeurs, sont distribués également entre ceux qui ne décodent pas bien le degré d'insistance du professeur (écart professeur — élève positif) et ceux qui voient trop d'exigences (écart professeur — élève négatif).

Exemple 2 — Figure 48, domaine = gestion, construit = conscience, caractéristique du professeur = âge. Les élèves des professeurs ayant moins de 40 ans ont comme moyenne un écart dont la valeur absolue est plus grande que celle des élèves des professeurs ayant 40 ans et plus. La moyenne des écarts des élèves des professeurs de moins de 40 ans est positive alors que la moyenne des écarts des élèves des professeurs de 40 ans et plus est négative. Ceci nous amène à dire que parmi les élèves des professeurs de moins de 40 ans, les élèves qui perçoivent bien les exigences du cours tout en ne décodant pas le bon degré d'insistance (écart +), sont plus nombreux que les élèves qui voient trop d'exigences (écart —). De même que parmi les élèves des professeurs de 40 ans et plus, les élèves qui voient trop d'exigences (écart —) sont plus nombreux que les élèves qui perçoivent bien les exigences du cours tout en ne décodant pas le bon degré d'insistance (écart +).

Figure 48.

**CARACTÉRISTIQUES DU PROFESSEUR
SYNTHÈSE DES ÉCARTS SIGNIFICATIFS (PROFESSEUR — ÉLÈVE INSISTE)**

VARIABLES	Sexe	Age	Expérience	Scolarité générale	Pédagogie	Statut	Discipline
	H : Homme F : Femme	A : - de 40 B : 40 et +	A : - de 10 B : 10 et +	DB : D.é.c. - Bac. MD : Maîtr. - Doc.	AD : avec diplôme SD : sans diplôme	P : permanent NP : non permanent	Ar : Arts F.P : Français et Philo Sc : Sciences Sch : Sciences humaines TH : Techniques humaines Tb : Techniques biologiques
CONSTRUITS	Test T	Test T	Test T	Test T	Test T	Test T	S.N.K.
Domaine cognitif Compréhension Connaissance Synthèse	${}^{\circ}F \neq H+$	$+A > B-{}^{\circ}$ $+A > B-{}^{\circ}$	$+A > B+{}^{\circ}$ $-A > B+{}^{\circ}$	$+DB > MD+{}^{\circ}$	${}^{\circ}AD < SD+$ ${}^{\circ}AD \neq SD+{}^{\circ}$	$+P \neq NP-$ $+P > NP-{}^{\circ}$ ${}^{\circ}P < NP-$	Tb- < Sc+ > FP+ (+)Ar, FP, Sc \neq Sch, TH $^{\circ}$, Tb(-)
Domaine création Précréation Création Communication	$-F > H+{}^{\circ}$ $+F > H-{}^{\circ}$		$-A > B+{}^{\circ}$ ${}^{\circ}A > B+{}^{\circ}$ $-A > B+{}^{\circ}$	$-DB \neq MD+$ ${}^{\circ}DB < MD+$	${}^{\circ}AD \neq SD-{}^{\circ}$	${}^{\circ}P < NP-$ ${}^{\circ}P < NP-$	(+)Ar, FP $^{\circ}$, Sc \neq Sch, TH, Tb(-) Sch+ \neq TH $^{\circ}$, Tb- (+)AR, FP $^{\circ}$, Sc \neq Sch $^{\circ}$, TH $^{\circ}$, Tb(-)
Domaine gestion Conscience Planification Synthèse et int.		$+A > B-$ ${}^{\circ}+A < B-$ ${}^{\circ}+A < B-$	$+A > B-{}^{\circ}$ $-A > B-{}^{\circ}$	$-DB < MD+$ $-DB > MD-{}^{\circ}$ $-DB > MD+{}^{\circ}$	$-AD > SD-$ ${}^{\circ}AD < SD-$	${}^{\circ}P < NP-$	(+)FP, Sc, Sch \neq Ar, TH, Tb(-) (+ $^{\circ}$)FP, Sc \neq Ar, Sch, TH, Tb(-) FP+ \neq Sc, Sch, TH, Ar $^{\circ}$ (-)
Domaine Interpers. Interaction Écoute Processus Bilan	$-F > H-$ $-F > H+{}^{\circ}$ $-F > H-$	${}^{\circ}A < B-$ ${}^{\circ}+A < B-$ $-A < B-$	$-A < B-$ ${}^{\circ}A < B-$ ${}^{\circ}+A < B-$	${}^{\circ}DB < MD-$ $-DB > MD-$	${}^{\circ}AD < SD-$	$-P > NP-$	Sc+ \neq FP, Sch, TH, Tb(-) (+)Sc, TH $^{\circ}$, Tb \neq FP, Sch(-) (+)Sc, TH $^{\circ}$ \neq FP, Sch, Tb(-) (- $^{\circ}$)Sc, SH < FP, TH, Tb(-)
Domaine affectif Système de valeurs Assentiment Volonté à répondre Réception	$-F > H+$ ${}^{\circ}F \neq H+{}^{\circ}$ ${}^{\circ}F < H+$	${}^{\circ}+A < B+$	${}^{\circ}+A < B+$	$+DB > MD+{}^{\circ}$	$-AD \neq SD+$ ${}^{\circ}AD \neq SD+$ ${}^{\circ}AD < SD+$	${}^{\circ}P < NP+$ ${}^{\circ}P < NP+$	Sch+ \neq Ar, FP(-) (+)Ar, FP $^{\circ}$, Sch, Tb \neq Sc, TH $^{\circ}$ (-) (+)Sc, Sch $^{\circ}$, Ar, Tb \neq FP $^{\circ}$, TH(-) (+)Ar, FP $^{\circ}$, Sc, Sch, Tb \neq TH-

Ce tableau a été réalisé à partir des moyennes (prof.— élève insiste) prises en valeur absolues.

Le signe + et — est celui de la moyenne de la caractéristique.

Le signe ${}^{\circ}$ signifie que la moyenne est près de zéro.

Margot KASZAP, 1991.

Voici les éléments qui ressortent pour le volet : écarts de perception (professeur – élève) perçoit (Lui il insiste) (figure 48).

- **Le sexe.** — Les élèves des enseignants ont une moyenne négative pour 3 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves des enseignantes ont une moyenne négative pour 7 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 9. Sur l'ensemble des construits, les élèves des enseignantes semblent en moyenne, percevoir un peu moins bien les exigences et le degré d'insistance des professeurs que les élèves des enseignants. Les élèves des enseignantes seraient donc un peu plus à risque que les élèves des enseignants. Le domaine de la communication présente une situation plus claire. Pour les trois construits, les moyennes des élèves des enseignantes sont négatives et plus grandes en valeur absolue, que celles des élèves des enseignants. Ceci veut dire que les élèves disent percevoir beaucoup plus d'exigences que ce que les enseignantes transmettent. Il faut cependant faire attention en disant cela et relativiser le tout en se référant aux distributions de fréquences . Nous pouvons y lire que plus de 90 % des élèves des enseignants et des enseignantes perçoivent les exigences de façon juste. Cependant, on retrouve un peu plus d'élèves qui disent percevoir trop d'exigences, chez les enseignantes que d'élèves qui disent en percevoir moins.

- **L'âge.** — Les élèves des professeurs ayant moins de 40 ans, ont une moyenne négative pour 2 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus, ont une moyenne négative pour 8 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 9. Sur l'ensemble des construits et plus particulièrement sur les domaines gestion et communication, les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus, semblent en moyenne, avoir beaucoup de difficultés à percevoir les exigences et le degré d'insistance des professeurs sur les exigences. Ils seraient nettement plus à risque que les autres. Les élèves des professeurs plus jeunes, semblent percevoir les exigences, mais pas toujours au bon degré. Les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus sont plus nombreux à percevoir trop d'exigences, que les élèves qui en perçoivent moins.

• **L'expérience.** — Les élèves des professeurs ayant moins de 10 ans, ont une moyenne négative pour 7 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 8 construits sur 11 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 11. — Les élèves des professeurs ayant 10 ans et plus, ont une moyenne négative pour 5 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 11 et une moyenne près de zéro pour 7 construits sur 11. Pour les construits des domaines cognitif, gestion et création, les élèves des professeurs ayant moins de 10 ans d'expérience, semblent en moyenne, avoir beaucoup de difficultés à percevoir les exigences et le degré d'insistance des professeurs sur les exigences. Ils seraient nettement plus à risque que les autres. En observant les distributions de fréquences, on peut voir que les élèves de ces professeurs sont plus nombreux à obtenir un score négatif, que ceux qui obtiennent un score positif. Les élèves des professeurs les plus expérimentés, perçoivent les exigences, mais pas toujours le bon degré d'insistance. Par contre, pour le domaine communication, les élèves des professeurs plus expérimentés perçoivent beaucoup plus d'exigences que ce qui est transmis. Pour le domaine affectif, les élèves des professeurs plus expérimentés ne perçoivent pas le bon degré d'insistance sur les exigences.

• **La scolarité générale.** — Les élèves des professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, ont une moyenne négative pour 7 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 5 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 9. — Les élèves des professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat, ont une moyenne négative pour 3 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 9. Sur l'ensemble des construits et plus particulièrement pour le domaine gestion, les élèves des professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, semblent en moyenne, avoir beaucoup de difficultés à percevoir les exigences et le degré d'insistance des professeurs. Ils seraient nettement plus à risque que les autres. On peut voir aussi que les élèves des professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, sont plus nombreux à percevoir plus d'exigences, que ceux qui en perçoivent moins. Les élèves des professeurs les plus scolarisés, sont plus nombreux à percevoir les exigences, mais ce n'est pas toujours au bon degré d'insistance.

• **La scolarité pédagogique.** — Les élèves des professeurs ayant un diplôme en pédagogie, ont une moyenne négative pour 4 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 9 et une moyenne près de zéro pour 7

construits sur 9. — Les élèves des professeurs n'ayant pas de diplôme en pédagogie, ont une moyenne négative pour 4 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 9. Sur l'ensemble des construits, les élèves des professeurs n'ayant pas de diplôme en pédagogie, semblent en moyenne, avoir beaucoup plus de difficultés à percevoir les exigences et le degré d'insistance des professeurs. Ils sont nettement plus à risque que les autres. Ils sont plus nombreux à voir trop d'exigences, que ceux qui en voient moins. Les élèves des professeurs les plus pédagogues, sont plus nombreux à bien percevoir les exigences, mais pas toujours au bon degré d'insistance.

- Le statut. — Les élèves des professeurs permanents, ont une moyenne négative pour 2 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves des professeurs non permanents, ont une moyenne négative pour 7 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 9. Sur l'ensemble des construits, les élèves des professeurs non permanents, semblent en moyenne, avoir beaucoup plus de difficultés à percevoir les exigences et le degré d'insistance des professeurs. Ils seraient nettement plus à risque que les autres. Ils sont plus nombreux à percevoir trop d'exigences, que ceux qui en perçoivent moins que ce que le professeur transmet. Les élèves des professeurs les plus stables, perçoivent les exigences, mais pas toujours au bon degré.

- La discipline d'enseignement. — Les élèves des professeurs en Arts ont une moyenne négative pour 4 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 10. — Les élèves des professeurs en Sciences ont une moyenne négative pour 3 construits sur 14 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 14. — Les élèves des professeurs en Sciences humaines ont une moyenne négative pour 9 construits sur 15 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 15. — Les élèves des professeurs en Techniques humaines ont une moyenne négative pour 12 construits sur 14 et une moyenne près de zéro pour 6 construits sur 14. — Les élèves des professeurs en Techniques biologiques ont une moyenne négative pour 10 construits sur 14 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 14. — Les élèves des professeurs en Français et Philosophie ont une moyenne négative pour 3 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 10. Sur l'ensemble des construits, en comparant les fréquences des moyennes négatives et celles près de zéro et négatives (figure 49), les élèves des professeurs en Sciences sont aussi nombreux à percevoir trop d'exigences, que ceux qui ne les perçoivent pas au

bon degré d'insistance. Leurs moyennes sont les moins négatives (toute proportion gardée) et les plus souvent près de zéro. Les moyennes des élèves des professeurs en Techniques humaines et biologiques sont parmi les plus souvent négatives. Les élèves de ces professeurs disent percevoir beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux. Ils risquent donc plus que les autres.

Figure 49. **COMPARAISON DE DIFFÉRENTES FRÉQUENCES ÉCART PROFESSEUR—ÉLÈVE INSISTE**
(pour les caractéristiques des professeurs)

%	F	Discipline	%	FF	Discipline	Différence	Discipline	Différence %	Discipline
0,40	4/10	Ar	0,10	1/10	Ar	3/10	Ar	0,14	Sc
0,30	3/10	Fr.Ph.	0,00	0/10	Fr.Ph.	3/10	Fr.Ph.	0,30	Fr.Ph.
0,21	3/14	Sc	0,07	1/14	Sc	2/14	Sc	0,30	Ar
0,60	9/15	ScH	0,13	2/15	ScH	7/15	ScH	0,47	ScH
0,71	10/14	Tb	0,00	0/10	Tb	10/14	Tb	0,57	TH
0,86	12/14	TH	0,29	4/14	TH	8/14	TH	0,71	Tb

F = Proportion des facteurs à moyenne négative

FF = Proportion des facteurs dont la moyenne négative est près de zéro

Margot KASZAP, 1991.

Voici maintenant les éléments qui ressortent pour le volet : écarts de réaction (professeur — élève) réagit (Moi j'y arrive) (figure 50).

- Le sexe. — Les élèves des enseignants ont une moyenne négative pour 5 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 6 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 6. — Les élèves des enseignantes ont une moyenne négative pour 4 construits sur 6, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 4 construits sur 6 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 6. Sur l'ensemble des construits, les élèves des enseignantes présentent des valeurs significativement différentes de ceux des enseignants. Pour les domaines cognitif et communication interpersonnelle, les moyennes des élèves des enseignantes sont négatives et plus grandes en valeur absolue, que celles des élèves des enseignants. Les élèves des enseignantes sont plus nombreux à dire qu'ils peuvent arriver à faire beaucoup plus que ce qu'exigent les enseignantes, que les élèves qui font tout juste ce qui est demandé.

Figure 50.

**CARACTÉRISTIQUES DU PROFESSEUR
SYNTHÈSE DES ÉCARTS SIGNIFICATIFS (PROFESSEUR — ÉLÈVE ARRIVE)**

VARIABLES	Sexe	Age	Expérience	Scolarité générale	Pédagogie	Statut	Discipline
	H : Homme F : Femme	A : - de 40 B : 40 et +	A : - de 10 B : 10 et +	DB : D.é.c. - Bac. MD : Maîtr. - Doc.	AD : avec diplôme SD : sans diplôme	P : permanent NP : non permanent	Ar : Arts F.P : Français et Philo Sc : Sciences Sch : Sciences humaines TH : Techniques humaines Tb : Techniques biologiques
CONSTRUITS	Test T	Test T	Test T	Test T	Test T	Test T	S.N.K.
Domaine cognitif Compréhension Connaissance Synthèse	-F > H-°	+A > B-° +A < B-	-A ≠ B+ +A ≠ B- -A > B-°	°+DB < MD-	-AD > SD-°	+P < NP- °P < NP-	(+)Ar, FP, Sc ≠ Sch, TH, Tb(-) Ar+, FP- > Sc+°, Sch°-, TH°-, Tb- Sc+ ≠ FP°, Sch, TH, Tb(-)
Domaine création Précréation Création Communication	°+F < H-	-A < B-	-A > B- -A > B- -A > B+°	-DB > MD-° -DB > MD+°	°-AD < SD-	-P < NP- -P < NP- °P < NP-	Ar+ ≠ Sch, TH, Tb, FP, Sc°(-) Ar+ ≠ Sch, TH, Tb, FP, Sc(-) (+)Ar, FP, Sc ≠ Sch, TH, Tb°(-)
Domaine gestion Conscience Planification Synthèse et int.		°+A < B- -A < B- °+A < B-	-A > B- -A > B- -A > B-°		°+AD < SD- -AD < SD- +AD < SD-	-P < NP- °P < NP-	(-)Sc < Ar < FP < TH < Sch (+°)Ar, FP ≠ Sc, Sch, TH(-)
Domaine Interpers. Interaction Écoute Processus Bilan	-F > H- -F > H-	-A < B- -A < B- -A < B-	-A < B- -A < B-	-DB > MD-	°-AD < SD-	-P > NP-° -P > NP-° -P > NP-	Sc+ ≠ FP, Sch, TH, Tb(-) (+)Tb, Sc ≠ FP, Sch, TH(-) Sc+° ≠ FP, Sch, TH, Tb(-) (-)Sc°, Sch < FP, TH, Tb(-)
Domaine affectif Système de valeurs Assentiment Volonté à répondre Réception	-F > H- °+F < H+	°+A ≠ B+° °-A < B+		-DB < MD- +DB > MD-° +DB > MD-°	-AD > SD- °+AD < SD+ °+AD < SD+	°-P < NP+ °+P < NP+	FP- > Ar, Sc, Sch, TH, Tb(-) (+)Ar, Tb ≠ Sc, TH(-) Tb+ ≠ FP, TH(-°) (+)Ar, Sc, Sch ≠ TH, FP°(-)

Ce tableau a été réalisé à partir des moyennes (prof. — élève arrive) prises en valeur absolues.

Le signe + et — est celui de la moyenne de la caractéristique.

Le signe ° signifie que la moyenne est près de zéro.

Margot KASZAP, 1991.

• **L'âge.** — Les élèves des professeurs ayant moins de 40 ans, ont une moyenne négative pour 6 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 1 construit sur 11 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 11. — Les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus, ont une moyenne négative pour 9 construits sur 11, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 9 construits sur 11 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 11. Sur tous les construits des domaines création, gestion et communication, les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus, sont plus nombreux à arriver à faire beaucoup plus que ce qu'exigent les enseignants, que ceux qui font exactement ce qui leur est demandé.

• **L'expérience.** — Les élèves des professeurs ayant moins de 10 ans, ont une moyenne négative pour 9 construits sur 10, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 6 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 0 construit sur 10. — Les élèves des professeurs ayant 10 ans et plus, ont une moyenne négative pour 8 construits sur 10, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 10 et une moyenne près de zéro pour 3 construits sur 10. Sur l'ensemble des construits, les élèves des professeurs ayant moins de 10 ans d'expérience, sont plus nombreux à dire qu'ils peuvent faire beaucoup plus que ce qu'exigent les enseignants. C'est surtout le cas des domaines création et gestion qui présentent une situation très claire. Pour les cinq construits concernés, les moyennes des élèves des enseignants ayant moins de 10 ans, sont toutes négatives et plus grandes en valeur absolue, que celles des élèves des enseignants ayant 10 ans et plus. Toutefois, nous observons l'inverse avec les deux construits du domaine communication interpersonnel où, les élèves des enseignants ayant 10 ans et plus, disent arriver à faire beaucoup plus que ce qu'exigent ces enseignants.

• **La scolarité générale.** — Les élèves des professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, ont une moyenne négative pour 4 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 5 construits sur 7 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 7. — Les élèves des professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat, ont une moyenne négative pour 6 construits sur 7, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 7 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 7. Sur l'ensemble des construits, les élèves des professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, sont plus nombreux à dire qu'ils sont capables de faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux. Chez les élèves des professeurs les plus scolarisés, il y a autant de jeunes qui disent en faire plus que de

jeunes qui en font moins que ce qu'il faut pour répondre aux exigences du professeur.

- La scolarité pédagogique. — Les élèves des professeurs ayant un diplôme en pédagogie, ont une moyenne négative pour 5 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 2 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 9. — Les élèves des professeurs n'ayant pas de diplôme en pédagogie, ont une moyenne négative pour 7 construits sur 9, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 7 construits sur 9 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 9. Sur l'ensemble des construits, les élèves des professeurs n'ayant pas de diplôme en pédagogie, sont plus nombreux à dire arriver à faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux, que ceux qui disent faire seulement ce qui est demandé. Parmi les élèves des professeurs les plus pédagogues, on retrouve autant d'élèves qui en font plus que d'élèves qui en font moins, que ce que le professeur demande.

- Le statut. — Les élèves des professeurs permanents, ont une moyenne négative pour 10 construits sur 12, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 3 construits sur 12 et une moyenne près de zéro pour 5 construits sur 12. — Les élèves des professeurs non permanents, ont une moyenne négative pour 10 construits sur 12, la moyenne en valeur absolue la plus grande pour 9 construits sur 12 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 12. Sur l'ensemble des construits, les élèves des professeurs non permanents sont plus nombreux à dire qu'ils sont en mesure d'en faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux, que ceux qui font tout juste ce qui est demandé. Les élèves des professeurs les plus stables, comptent autant d'élèves qui en font plus que d'élèves qui en font moins que ce qui est exigé d'eux.

- La discipline d'enseignement. — Les élèves des professeurs en Arts ont une moyenne négative pour 2 construits sur 8 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 8. — Les élèves des professeurs en Sciences ont une moyenne négative pour 7 construits sur 15 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 15. — Les élèves des professeurs en Sciences humaines ont une moyenne négative pour 13 construits sur 14 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 14. — Les élèves des professeurs en Techniques humaines ont une moyenne négative pour 16 construits sur 16 et une moyenne près de zéro pour 2 construits sur 16. — Les élèves des professeurs en Techniques biologiques ont une moyenne négative pour 10 construits sur 13 et une moyenne près de zéro pour 1 construit sur 13. — Les élèves des professeurs en Français et Philosophie ont une moyenne négative pour 12 construits sur 15 et une moyenne près de zéro pour 4 construits sur 15.

Figure 51. **COMPARAISON DE DIFFÉRENTES FRÉQUENCES ÉCART PROFESSEUR—ÉLÈVE ARRIVE**
(pour les caractéristiques des professeurs)

%	F	Discipline	%	FF	Discipline	Différence	Discipline	Différence %	Discipline
0,25	2/8	Ar	0,00	0/8	Ar	-2/8	Ar	-0,25	Ar
0,80	12/15	Fr.Ph.	0,20	3/15	Fr.Ph.	-5/15	Fr.Ph.	-0,34	Sc
0,47	7/15	Sc	0,13	2/15	Sc	-9/15	Sc	-0,60	Fr.Ph.
0,93	13/14	ScH	0,07	1/14	ScH	-12/14	ScH	-0,69	Tb
0,77	10/13	Tb	0,08	1/13	Tb	-9/13	Tb	-0,86	ScH
1,00	16/16	TH	0,13	2/16	TH	-14/16	TH	-0,87	TH

F = Proportion des facteurs à moyenne négative

FF = Proportion des facteurs dont la moyenne négative est près de zéro

Margot KASZAP, 1991

Sur l'ensemble des construits, en comparant les fréquences des moyennes négatives et celles près de zéro et négatives (figure 51), les élèves en Arts et en Sciences sont ceux qui comptent autant d'élèves qui en font plus que d'élèves qui en font moins que ce que le professeur demande. Leurs moyennes sont les moins négatives (toute proportion gardée) et les plus souvent près de zéro. Les moyennes des élèves des Techniques humaines et des Sciences humaines sont parmi les plus souvent négatives et les plus éloignées de zéro. Ces élèves sont plus nombreux à dire être capables de faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux.

4.4 LES PROFILS ET LEUR LIEN AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Afin de nous permettre une interprétation plus juste des résultats des différents tests que nous avons faits, nous avons choisi d'observer le comportement de certaines caractéristiques en fonction des résultats scolaires obtenus par les élèves et aussi en fonction des écarts de perception.

4.4.1 CARACTÉRISTIQUES ET INDICES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Nous avons classé les élèves selon leurs caractéristiques (figures 52 et 53) puis selon celles du professeur (figure 54) en fonction des résultats scolaires obtenus par les élèves.

4.4.1.1 Chez les élèves

SEXE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus de femmes que d'hommes, dans le groupe 80 % et plus, de même que dans le groupe 70 à 80 %. Nous retrouvons plus d'hommes que de femmes, dans le groupe (moins de 70 %). En se référant à la figure 52, toute proportion gardée, nous pouvons dire que : en art et musique les filles réussissent mieux que les garçons (23 % des filles ont plus de 80 %, contre 9 % des garçons) et un fort pourcentage des garçons sont faibles (65 % des garçons ont

moins de 70 %) ; en sciences, les filles réussissent mieux que les garçons (56 % des filles ont plus de 80 %, contre 37 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (25 % des garçons ont moins de 70 %) ; en sciences humaines, lettres et administration, les filles réussissent mieux que les garçons (27 % des filles ont plus de 80 %, contre 18 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (40 % des garçons ont moins de 70 %) ; en techniques humaines, informatiques et administratives, les filles réussissent mieux que les garçons (56 % des filles ont plus de 80 %, contre 38 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (24% des garçons ont moins de 70 %) ; en techniques biologiques, de la santé et forestières, les filles réussissent mieux que les garçons (39 % des filles ont plus de 80 %, contre 15 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (46 % des garçons ont moins de 70 %). De fait, dans chacun des programmes, les garçons sont plus faibles que les filles, donc plus à risques.

Figure 52. *ÉCHANTILLON DES ÉLÈVES
pour lesquels nous avons obtenu les résultats scolaires*

Taux de succès	Résultat	Art, techn. en art, musique		Sciences		Sc. humaines, lettres et administratives		Techn. humaines, informatiques et administratives		Techn. santé, biologique et forestière		Total des élèves		
			%		%		%		%		%	nb	sexe	%
plus de 80%	réussite	3 garçons	9%	30 garçons	37%	15 garçons	18%	24 garçons	38%	7 garçons	15%	79 garçons	26%	
		17 filles	23%	31 filles	56%	43 filles	27%	99 filles	56%	11 filles	39%	201 filles	41%	
		20	19%	61	45%	58	24%	123	51%	18	24%	280	35%	
70 % à 80%	± réussite	9 garçons	26%	31 garçons	38%	34 garçons	41%	24 garçons	38%	18 garçons	39%	116 garçons	38%	
		46 filles	62%	16 filles	29%	67 filles	42%	63 filles	36%	10 filles	36%	202 filles	41%	
		55	51%	47	35%	101	42%	87	36%	28	38%	318	40%	
moins de 70%	difficulté échec	22 garçons	65%	20 garçons	25%	33 garçons	40%	15 garçons	24%	21 garçons	46%	111 garçons	36%	
		11 filles	15%	8 filles	15%	50 filles	31%	14 filles	8%	7 filles	25%	90 filles	18%	
		33	31%	28	21%	83	34%	29	12%	28	38%	201	25%	
Total élèves		34 garçons	31%	81 garçons	60%	82 garçons	34%	63 garçons	26%	46 garçons	62%	306 garçons	38%	
		74 filles	69%	55 filles	40%	160 filles	66%	176 filles	74%	28 filles	38%	493 filles	62%	
Total		108	100	136	100	242	100	239	100	74	100	799		

Margot KASZAP, 1990.

ÂGE. — Toute proportion gardée, les 16-17 ans sont les plus nombreux à réussir (80 % et plus). Puis, en nombre, le 2^e groupe à réussir (80 % et plus) serait les 20 ans et plus. Par contre, les 18-19 ans, suivis de près des 20 ans et plus, sont plus nombreux à éprouver des difficultés. Ceci représente le quart des élèves.

TRAVAIL RÉMUNÉRÉ. — Les élèves qui travaillent moins de 15 heures par semaine, sont plus nombreux à réussir (80 % et plus) et moins nombreux à éprouver des difficultés, que ceux qui travaillent plus de 15 heures par semaine.

COURS INSCRITS. — Les élèves qui sont inscrits à 1-2-3 cours sont plus nombreux à réussir et moins nombreux à éprouver des difficultés, que les autres. Ils sont suivis de près des élèves ayant 7 cours et plus. Ceux qui sont les plus nombreux à avoir des difficultés sont ceux qui ont 4-5-6 cours.

RÉSULTAT ANTICIPÉ. — Les élèves qui anticipent à la mi-session, un faible résultat scolaire (Je ne passe pas) sont plus nombreux (74 %) que les autres à éprouver réellement des difficultés scolaires en fin de session. Il y a correspondance entre le résultat et la perception.

NOMBRE DE SESSION. — Les élèves qui sont à leur première session sont plus nombreux que les autres (33 %) à éprouver des difficultés scolaires. Plus les élèves ont de sessions régulières (de 1 à 4 pour le général et de 1 à 6 pour le professionnel) complétées et plus ils sont nombreux à réussir. Le nombre d'élèves qui réussissent augmente de 32 à 46 %. Cependant, nous observons une baisse des taux pour le groupe des 5 sessions et plus au général et 7 sessions et plus au secteur professionnel.

RÉSULTAT ESPÉRÉ. — Les élèves qui anticipent un résultat entre 40 et 60 % se retrouvent effectivement très nombreux à présenter des difficultés scolaires (88,9 %). Par contre, les élèves qui anticipent le succès (80 % et plus) sont très nombreux à l'atteindre (71,7 %).

HEURES DE COURS PAR SESSION. — Les élèves qui ont moins de 12 heures de cours, sont partagés en deux groupes : ceux qui se retrouvent en plus grand nombre à réussir (80 % et plus) et ceux qui se retrouvent en plus grand nombre à éprouver des difficultés (moins de 70 %). Le 2^e groupe qui présente en nombre, le plus de difficulté, est celui des élèves qui ont plus de 27 heures de cours par semaine.

DISCIPLINE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves des Techniques biologiques dans le groupe moins de 70 % que dans les autres programmes. Les deux autres groupes à surveiller sont les Sciences humaines et les Arts. Les élèves des Techniques humaines suivis des élèves en Sciences, sont les plus nombreux à bien réussir (80 % et plus).

Figure 53. **LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE**
en fonction des résultats scolaires obtenus

observation

manquante 417	Filles		Nb Total %	nb %
		Garçons		
- de 70 %	95 18,4	113 36,6	208 25,2	
70 à 80 %	219 42,4	117 37,9	336 40,7	
+ de 80 %	202 39,1	79 25,6	281 34,1	
Nombre	516	309	805	
%	62,5	37,5	100	

observation

manquante 416	ans			Nb Total %	nb %
	16 - 17	18 - 19	20 et +		
- de 70 %	33 23,4	120 25,9	56 25,3	209 25,3	
70 à 80 %	55 39,0	196 42,2	85 38,5	336 40,7	
+ de 80 %	53 37,6	148 31,9	80 36,2	281 34	
Nombre	141	464	221	826	
%	17,1	56,2	26,8	100	

manquante 692	travail		Nb Total %	nb %
	- de 15h	+ de 15h		
- de 70 %	96 24,7	47 29,2	143 26	
70 à 80 %	155 39,8	68 42,2	223 40,5	
+ de 80 %	138 35,5	46 28,6	184 33,5	
Nombre	389	161	550	
%	70,7	29,3	100	

manquante 427	Nombre de cours inscrits			Nb Total %	nb %
	1,2,3	4,5,6	7+		
- de 70 %	4 16,7	109 27,5	94 23,9	207 25,4	
70 à 80 %	9 37,5	160 40,3	163 41,4	332 40,7	
+ de 80 %	11 45,8	128 32,2	137 34,8	276 33,9	
Nombre	24	397	394	815	
%	2,9	48,7	48,3	100	

manquante 436	résultat anticipé		Nb Total %	nb %
	je passe	pas passe		
- de 70 %	172 22,4	29 74,4	201 24,9	
70 à 80 %	317 41,3	9 23,1	326 40,4	
+ de 80 %	278 36,2	1 2,6	279 34,6	
Nombre	767	39	806	
%	95,2	4,8	100	

manquante 442	Nombre de sessions faites				Nb Total %	nb %
	1	2 à 4	5 à 6	5+,7+		
- de 70 %	45 33,3	119 23,5	20 22,2	16 23,2	200 25	
70 à 80 %	46 34,1	224 44,3	28 31,1	31 44,9	329 41,1	
+ de 80 %	44 32,6	163 32,2	42 46,7	22 31,9	271 33,9	
Nombre	135	506	90	69	800	
%	16,9	63,3	11,3	8,6	100	

manquante 436	résultat espéré en %			Total %	nb %
	40 - 60	60 - 80	80 et +		
- de 70 %	8 88,9	189 33,6	8 3,4	205 25,4	
70 à 80 %	1 11,1	267 47,4	58 24,8	326 40,4	
+ de 80 %	0 0	107 19,01	168 71,79	275 34,1	
Nombre	9	563	234	806	
%	1,1	69,9	29	100	

manquante 421	heures de cours dans la session				Nb Total %	nb %
	- 12	12 à 18	18 à 27	+ de 27		
- de 70 %	8 38,1	40 28,6	116 21,7	42 33,6	206 25,1	
70 à 80 %	5 23,8	60 42,9	220 41,1	48 38,4	333 40,6	
+ de 80 %	8 38,1	40 28,6	199 37,2	35 28,0	282 34,3	
Nombre	21	140	535	125	821	
%	2,6	17,1	65,2	15,2	100	

Margot KASZAP, 1992

4.4.1.2 Chez les professeurs

SEXE. — Toute proportion gardée, c'est chez les professeurs masculins que nous retrouvons un peu plus d'élèves ayant un résultat scolaire de moins de 70 % (difficultés scolaires), de même qu'ayant un résultat scolaire de 80 % et plus.

SCOLARITÉ. — C'est chez les professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat que l'on retrouve un peu plus d'élèves faibles (moins de 70 %). C'est par contre, chez les professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat que nous voyons le plus d'élèves ayant 80 % et plus.

ÂGE. — C'est chez les professeurs de moins de 40 ans, que l'on observe le plus d'élèves faibles. C'est par contre, chez les professeurs de plus de 40 ans que nous remarquons le plus d'élèves ayant 80 % et plus.

DIPLÔME DE PÉDAGOGIE. — C'est chez les professeurs sans diplôme de pédagogie que l'on rencontre le plus d'élèves faibles (moins de 70 %). C'est aussi chez ceux-là que l'on voit le plus d'élèves forts (80 % et plus).

EXPÉRIENCE. — C'est chez les professeurs ayant moins de 10 ans d'expérience que l'on observe le plus d'élèves faibles. Par contre, c'est chez les professeurs de plus de 10 ans d'expériences que l'on a le plus d'élèves forts.

STATUT. — C'est chez les professeurs non-permanents que l'on obtient le plus d'élèves faibles. Par contre, c'est chez les professeurs permanents que l'on a le plus d'élèves forts.

DISCIPLINE. — C'est chez les professeurs de Français, de Philosophie et de Techniques biologiques que l'on rencontre le plus d'élèves faibles. Ils sont suivis des professeurs d'Arts, de Sciences et de Sciences humaines. Par contre, c'est chez les professeurs de Techniques humaines et de Sciences qu'on voit le plus d'élèves forts. Ils sont suivis des professeurs de Sciences humaines, de Français et de Philosophie.

Figure 54. **LES CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSEURS**
en fonction des résultats scolaires des élèves

	Nombre		total %	nb %
	femmes	hommes		
- de 70 %	105 27,4	238 29,9	343 29,1	
70 à 80 %	174 45,4	300 37,7	474 40,2	
+ de 80 %	104 27,2	258 32,4	362 30,7	
Nombre %	383 32,5	796 67,5	1179 100	

	scolarité		total %	nb %
	déc - bac.	maï.- doc.		
- de 70 %	179 29,7	164 28,4	343 29,1	
70 à 80 %	257 42,7	217 37,6	474 40,2	
+ de 80 %	166 27,6	196 34,0	362 30,7	
Nombre %	602 51,1	577 48,9	1179 100	

	âge — ans		total %	nb %
	- de 40	+ de 40		
- de 70 %	164 32,8	179 26,4	343 29,1	
70 à 80 %	196 39,2	278 40,9	474 40,2	
+ de 80 %	140 28,0	222 32,7	362 30,7	
Nombre %	500 42,4	679 57,6	1179 100	

	diplôme de pédagogie		total %	nb %
	avec	sans		
- de 70 %	192 29,2	151 31,1	343 30,0	
70 à 80 %	277 42,1	172 35,4	449 39,2	
+ de 80 %	189 28,7	163 33,5	352 30,8	
Nombre %	658 57,5	486 42,5	1144 100	

	expérience — ans		total %	nb %
	- de 10	+ de 10		
- de 70 %	102 35,5	241 27,0	343 29,1	
70 à 80 %	107 37,3	367 41,1	474 40,2	
+ de 80 %	78 27,2	284 31,8	362 30,7	
Nombre %	287 24,3	892 75,7	1179 100	

	statut de travail		total %	nb %
	complet	partiel		
- de 70 %	281 27,6	62 38,3	343 29,1	
70 à 80 %	417 41,0	57 35,2	474 40,2	
+ de 80 %	319 31,4	43 26,5	362 30,7	
Nombre %	1017 86,3	162 13,7	1179 100	

	art	Fr. et Ph.	sciences	Sc. hum.	t. hum.	t. biol.	total %	nb %
	- de 70 %	47 32,9	101 36,1	25 29,4	99 31,2	36 14,1		
70 à 80 %	78 54,5	120 42,9	26 30,6	119 37,5	85 33,3	36 46,8	464 40,1	
+ de 80 %	18 12,6	59 21,1	34 40,0	99 31,2	134 52,5	14 18,2	358 30,9	
Nombre %	143 12,4	280 24,2	85 7,3	317 27,4	255 22,0	77 6,7	1157 100	

4.4.2 CARACTÉRISTIQUES, ÉCARTS ET INDICES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Nous avons porté un regard complémentaire sur certaines caractéristiques du professeur et de l'élève, afin de mieux les comprendre. Nous avons choisi celles qui ont été jugées significatives aux tests (figures 38, 39, 40 et 45, 46, 47). Nous avons observé les distributions de fréquence de ces caractéristiques mises en lien avec les résultats scolaires des élèves et leur type d'écart et nous en avons fait une synthèse en figures 55 et 56. Nous avons regroupé les distributions de fréquences selon trois ensembles : les écarts négatifs (< -1), les écarts nuls ($= 0$) et les écarts positifs ($> +1$). Étant donné que la moyenne des scores des élèves est influencée premièrement, par le nombre d'individus ayant un score soit positif, soit négatif, nous avons construit les figures 55 (pour les élèves) et 56 (pour les professeurs) en faisant la différence entre le nombre d'élèves ayant un score positif et le nombre d'élèves ayant un score négatif. Ceci nous a fourni un portrait complémentaire à la vision que nous offrait la moyenne qui est influencée deuxièmement, par l'amplitude des scores des élèves. Dans ces figures 55 et 56, nous avons classé par ordre de grandeur chaque groupe d'élèves, en fonction de la différence obtenue (nombre d'élèves au score positif — nombre d'élèves au score négatif). Cette différence nous indique une tendance quant au plus grand nombre d'élèves concernés. Par exemple, pour le facteur connaissance et la caractéristique discipline, en tenant compte de la différence, nous retrouvons un excédent d'élèves ayant un score positif en Sciences humaines (valeur absolue la plus grande) ; suivi des élèves en Arts ; puis les élèves de Sciences, avec un excédent négatif ; de même qu'un excédent négatif pour les élèves en Techniques humaines dont l'excédent est plus grand que celui des Techniques biologiques qui cependant, a un excédent positif, mais le plus petit. Il est important de considérer cet excédent et son signe, de même que la proportion d'élèves concernés, pour être en mesure de retirer le plus d'informations pertinentes de ces données.

Figure 55. **LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE FAIBLE** (— de 70 %) en fonction de la distribution des écarts de perception, pour les facteurs ressortis significatifs aux analyses

de la figure 38	Discipline
Facteur connaissance	Sc. hum.+ > Art+ > Sc.-, T. hum.- et T. bio.+
Facteur compréhension	T. hum.- > Arts- > T. bio- > Sc.- > Sc. hum.+
Facteur synthèse	T. bio— > Sc.+ > T. hum.— et Art— > Sc. hum.+
Facteur précréation	Sc. hum.+ < T. hum.— < T. bio.— < Arts— < Sc.—
Facteur création	Sc.+ > Sc. hum.+ > T. bio.+ > Arts+ > T. hum.+
Facteur communication	T. hum.— > Sc. hum.+ > Arts— > Sc.— et T. bio.+

de la figure 39	Âge
Facteur compréhension	(20ans et +) — > 16, 17+ et 18, 19—
Facteur connaissance	(20ans et +) — > 16, 17+ et 18, 19+
Facteur synthèse	(20ans et +) — > 16, 17+ et 18, 19—

de la figure 40	Sexe
Facteur interaction	Femmes (—) > Hommes (—)
Facteur écoute	Femmes (—) > Hommes (—)
Facteur processus	Femmes (—) > Hommes (—)
Facteur bilan	Femmes (—) > Hommes (—)

de la figure 40	Nombre de cours
Facteur interaction	(7 et +) — > 1, 2, 3° et 4, 5, 6—
Facteur écoute	(7 et +) — > 1, 2, 3° et 4, 5, 6—
Facteur processus	(7 et +) — > 1, 2, 3+ et 4, 5, 6—
Facteur bilan	(7 et +) — > 1, 2, 3° et 4, 5, 6—

Margot KASZAP, 1992

4.4.2.1 Chez les élèves faibles (moins de 70 %)

L'analyse des profils des élèves faibles (figures 38, 39, 40) a fait ressortir comme significatif, pour le domaine création, la caractéristique discipline ; pour le domaine cognitif, les caractéristiques discipline et âge ; pour le domaine communication, les caractéristiques sexe et nombres de cours. Voyons maintenant les résultats du classement réalisé à partir de la distribution des écarts de perception.

Figure 56. *LES CARACTÉRISTIQUES DU PROF. AYANT DES ÉLÈVES FAIBLES (— de 70 %) en fonction de la distribution des écarts de perception, pour les facteurs sortis comme significatifs aux analyses (fig. 45, 46 et 47)*

Sexe	
Facteur précréation	En résumé : F- > H-
Facteur création	En résumé : F+ > H+
Facteur communication	En résumé : F+ > H-
Âge	
Facteur compréhension	En résumé : (+ de 40 ans)- > (- de 40 ans)+
Facteur connaissance	En résumé : (+ de 40 ans)- < (- de 40 ans)+
Facteur synthèse	En résumé : (+ de 40 ans)- > (- de 40 ans)-
Âge	
Facteur interaction	En résumé : (+ de 40 ans)- > (- de 40 ans)-
Facteur écoute	En résumé : (+ de 40 ans)- > (- de 40 ans)-
Facteur processus	En résumé : (+ de 40 ans)- > (- de 40 ans)+
Facteur bilan	En résumé : (+ de 40 ans)- > (- de 40 ans)+
Expérience	
Facteur compréhension	En résumé : (+ de 10 ans)- = (- de 10 ans)-
Facteur connaissance	En résumé : (+ de 10 ans)+ > (- de 10 ans)+
Facteur synthèse	En résumé : (+ de 10 ans)- < (- de 10 ans)+
Expérience	
Facteur précréation	En résumé : (+ de 10 ans)- > (- de 10 ans)-
Facteur création	En résumé : (+ de 10 ans)+ > (- de 10 ans)+
Facteur communication	En résumé : (+ de 10 ans)+ < (- de 10 ans)-
Expérience	
Facteur interaction	En résumé : (+ de 10 ans)- > (- de 10 ans)-
Facteur écoute	En résumé : (+ de 10 ans)- > (- de 10 ans)-
Facteur processus	En résumé : (+ de 10 ans)- < (- de 10 ans)-
Facteur bilan	En résumé : (+ de 10 ans)- < (- de 10 ans)-
Scolarité	
Facteur compréhension	En résumé : (dec., bac.)- > (maî., doc.)+
Facteur connaissance	En résumé : (dec., bac.)+ < (maî., doc.)+
Facteur synthèse	En résumé : (dec., bac.)- > (maî., doc.)+
Pédagogie	
Facteur compréhension	En résumé : (avec)- > (sans)-
Facteur connaissance	En résumé : (avec)- < (sans)+
Facteur synthèse	En résumé : (avec)- > (sans)+
Discipline	
Facteur précréation	En résumé : Fr. Ph.- < Sc. hum.+ , T. hum.- < Sc.+ < Art- < T. bio-
Facteur création	En résumé : Fr. Ph.+ > T. bio+ > Sc. hum.+ > Sc.+ > Arts+ > T. hum.+
Facteur communication	En résumé : Sc.+ > Art- > Sc. hum.+ > T. bio- > T. hum. et Fr. Ph.
Facteur interaction	En résumé : T. hum.- > Fr. Ph.- > T. bio+ > Sc. hum.- > Art et Sc.
Facteur écoute	En résumé : Fr. Ph.- > T. hum.- > T. bio+ > Sc. hum.- > Art et Sc.
Facteur processus	En résumé : T. hum.- > Fr. Ph.- et Sc. hum.+ > T. bio- > Art et Sc.
Facteur bilan	En résumé : T. hum.- > Fr. Ph.- > T. bio- > Sc. hum.+ > Art et Sc.

COGNITIF ET DISCIPLINE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves de Sciences, des Techniques biologiques, des Techniques humaines et des Arts. Chez les élèves faibles en Techniques humaines et en Techniques biologiques, nous retrouvons une proportion plus grande d'élèves ayant un score négatif qu'un score positif. Ces élèves représentent de 20 à 30 % des élèves faibles de Techniques humaines et de 32 à 46 % des élèves faibles de Techniques biologiques.

CRÉATION ET DISCIPLINE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves de Sciences, des Techniques biologiques, des Techniques humaines et des Arts. De plus, l'excédent des scores pour les Techniques humaines est négatif pour 2 facteurs sur 3. Le troisième facteur a un excédent faiblement positif, tout en ayant la plus grande proportion d'élèves détenant un score négatif, soit 41,7 % des élèves.

COGNITIF ET ÂGE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif chez les 20 ans et plus que dans les autres catégories d'âges. De plus, l'excédent de la différence des scores est toujours négatif et plus grand en valeur absolue que l'excédent des autres classes d'âge.

Nous tenons aussi à noter que pour ces trois groupes (cognitif-crédation, cognitif-discipline, cognitif-âge) la proportion d'élèves faibles ayant un score négatif est assez élevée, soit de 20 à 40 %. Ce qui n'est pas le cas des deux prochaines combinaisons (communication-sexe et nombre de cours), où la proportion d'élèves faibles ayant un score négatif n'est que de 6 à 15 %. Nous devons donc considérer avec prudence ces deux dernières données. Le phénomène décrit est donc moins fort, moins sérieux.

COMMUNICATION ET SEXE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif chez les étudiantes que chez les étudiants. Cependant, l'excédent toujours négatif chez les garçons comme chez les filles, varie en grandeur. Pour trois facteurs, l'excédent est plus grand chez les filles et pour un facteur, il est plus grand chez les garçons.

COMMUNICATION ET NOMBRE DE COURS. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif chez les élèves qui ont 7 cours et plus, que chez les autres. Pour les quatre facteurs, l'excédent de la différence des scores, est négatif pour les élèves ayant 7 cours et plus.

4.4.2.2 Chez les professeurs ayant des élèves faibles (moins de 70 %)

L'analyse des profils des élèves faibles (figures 45, 46, 47) a fait ressortir comme significatifs, pour le domaine création, les caractéristiques discipline, sexe et expérience ; pour le domaine cognitif, les caractéristiques âge, expérience, scolarité et pédagogie ; pour le domaine communication, les caractéristiques discipline, âge et expérience. Voyons maintenant les résultats du classement réalisé à partir de la distribution des écarts de perception.

CRÉATION ET DISCIPLINE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des Techniques biologiques, de Français, de Philosophie et des Arts que dans les autres disciplines. Les élèves de ces trois disciplines se retrouvent aussi en plus grand nombre parmi les écarts négatifs, que ceux qui obtiennent un écart positif.

COMMUNICATION ET DISCIPLINE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des Techniques humaines, de Français et de Philosophie que dans les autres disciplines. Les élèves de ces deux disciplines se retrouvent aussi en plus grand nombre parmi les écarts négatifs que ceux qui obtiennent un écart positif. L'excédent pour ces deux disciplines est le plus grand et négatif pour tous les facteurs. Cependant, de 83 à 100 % des élèves faibles ont un score égal à zéro, selon les disciplines. Le phénomène observé ici, ne sera donc pas très important.

CRÉATION ET SEXE. — Toute proportion gardée, les femmes présentent un excédent plus grand que les hommes. Cependant, pour un facteur sur trois, l'excédent est négatif. Chez les hommes, l'excédent est plus faible, mais négatif pour deux facteurs sur trois.

COGNITIF ET ÂGE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus. L'excédent pour les professeurs de 40 ans et plus est toujours négatif. Il est aussi plus grand pour deux facteurs sur trois. Pour ces professeurs de 40 ans et plus, plus d'élèves ont un score négatif, qu'un score positif.

COMMUNICATION ET ÂGE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant 40 ans et plus. L'excédent pour les professeurs de 40 ans et plus est toujours négatif. Il est aussi plus grand pour tous les facteurs. Pour ces professeurs de 40 ans et plus, plus d'élèves ont un score négatif, qu'un score positif. Cependant, de 88 à 97 % des élèves faibles obtiennent un score égal à zéro. Le phénomène que nous observons ici n'est donc pas très important.

COGNITIF ET EXPÉRIENCE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant 10 ans et plus d'expérience. Cependant, pour deux facteurs sur trois, les excédents sont négatifs. Il y a donc plus d'élèves qui ont un score négatif, que d'élèves qui ont un score positif, pour ces deux facteurs.

CRÉATION ET EXPÉRIENCE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant 10 ans et plus d'expérience. Cependant, l'excédent varie en positif ou en négatif selon les facteurs et les caractéristiques des professeurs.

COMMUNICATION ET EXPÉRIENCE. — Toute proportion gardée, pour deux facteurs, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant moins de 10 ans d'expérience. Les élèves des professeurs ayant moins de 10 ans d'expérience obtiennent toujours un excédent négatif. C'est donc dire que pour tous les facteurs, il y a plus d'élèves qui obtiennent un score négatif que d'élèves qui obtiennent un score positif. De plus, nos observations nous montrent que de 90 à 97 % des élèves faibles, ont un score égal à zéro. Ceci veut dire que le phénomène observé n'a pas une très grande ampleur.

COGNITIF ET SCOLARITÉ. — Toute proportion gardée, pour deux facteurs sur trois, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs qui ont un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat universitaire que chez ceux qui ont une maîtrise ou un doctorat. Pour deux facteurs sur trois, l'excédent est négatif pour les d.é.c.⁵⁶ et bac. Il est par contre toujours positif pour les maîtrises et les doctorats.

56 L'acronyme *d.é.c.* pour diplôme d'études collégiales.

COGNITIF ET PÉDAGOGIE. — Toute proportion gardée, nous retrouvons plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant un diplôme en pédagogie que chez ceux qui n'en ont pas. Nous remarquons aussi que l'excédent pour les élèves des professeurs qui ont une formation en pédagogie, est négatif pour tous les facteurs. Cependant, il y a plus d'élèves qui ont un score négatif parmi les professeurs sans pédagogie que d'élèves qui ont un score positif.

5 DISCUSSION ET LIENS AVEC LES MODÈLES CONNUS

- 5.1 SYNTHÈSE DES RELATIONS RÉUSSITE / ÉCARTS
- 5.2 RAPPEL DES HYPOTHÈSES
- 5.3 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES
- 5.4 EXPLICATIONS ET LIENS AVEC LES MODÈLES THÉORIQUES
- 5.5 LES QUESTIONS NON-RÉSOLUES

DANS CETTE partie, nous devons tout d'abord synthétiser les observations que nous avons pu réaliser en étudiant les relations entre le succès scolaire et les écarts de perception. Nous devons aussi nous rappeler les hypothèses générales et spécifiques que nous avons posées au début de cette recherche, pour ensuite les vérifier une à une, à l'aide de la synthèse des observations que nous aurons faite. Puis, chaque hypothèse vérifiée, nous tenterons de faire des liens entre nos résultats et les résultats d'autres recherches. Nous présenterons des essais d'explication pour les phénomènes que nous avons rencontrés. De nouvelles questions se poseront. Pour certaines, nous pourrions trouver une réponse, peut-être même un modèle explicatif. Pour d'autres, des recherches complémentaires seraient à entreprendre.

5.1 SYNTHÈSES DES RELATIONS RÉUSSITE / ÉCARTS

Il est très important de rassembler ici les résultats obtenus lors des différentes analyses de variance (test T, test F et S.N.K. faits sur les caractéristiques des élèves et des professeurs) et de les comparer aux distributions de fréquences. Ce portrait nous permettra de synthétiser les éléments nécessaires à la validation des hypothèses.

5.1.1 ÉCARTS ET TAUX DE RÉUSSITE CHEZ LES ÉLÈVES ET CHEZ LES PROF.

Nous devons présenter en tout premier lieu les résultats obtenus par la répartition des types d'écarts en fonction des taux de réussite, accompagné des résultats au test F (figures 35 et 36) puis, présenter les constatations faites en observant la distribution de la fréquence des types d'écart en regard des résultats scolaires.

5.1.1.1 Écart de perception selon le test F, chez les élèves (figure 35)

- Les élèves forts ont comme moyenne les écarts les plus centrés autour de zéro et les plus positifs.
- Les élèves moyens ont comme moyenne des écarts un peu moins centrés autour de zéro, mais souvent positifs.
- Les élèves faibles ont comme moyenne les écarts les plus éloignés de zéro et les plus négatifs. Les faibles se démarquent pour cinq construits. Pour les construits comprendre (cognitif), pré-crédation et communication (création), les faibles sont les seuls à produire pour moyenne, un écart négatif. Ces écarts négatifs nous indiquent qu'en moyenne, les élèves faibles ne perçoivent vraiment pas les exigences de leurs professeurs. Pour les construits interaction et écoute (communication interpersonnelle), les faibles présentent comme moyenne les valeurs les plus grandes (en valeur absolue) et toutes négatives.

5.1.1.2 Écart de réaction selon le test F, chez les élèves (figure 36)

La moyenne des écarts est presque toujours négative (40 construits sur 51), quel que soit l'indice de réussite. Les moyennes des élèves forts et celles des élèves faibles sont les plus souvent négatives et les plus souvent éloignées de zéro. Lorsque la moyenne est positive, elle se situe autour de zéro (de 0 à 1), sauf 2 construits où elle excède (3 et 1,2). 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.

5.1.1.3 Écart de perception selon les résultats scolaires (figure 37)

Pour les construits significatifs, nous observons qu'il y a autant d'élèves forts que de moyens et que de faibles qui perçoivent bien les exigences des professeurs (écart nul) et ceux-ci constituent environ les trois-quarts de chaque classe de taux de réussite (fort, moyen, faible). Chez les élèves faibles (moins de 70 %), nous observons que l'on retrouve plus d'élèves ayant un écart négatif que d'élèves ayant un écart positif. De plus, on retrouve plus d'élèves faibles que d'élèves forts présentant un écart négatif. Chez les élèves forts (plus de 80 %), nous pouvons remarquer que l'on retrouve plus d'élèves ayant un écart positif que d'élèves ayant un écart négatif. Les élèves faibles se démarquent donc des élèves forts par le pourcentage plus important d'élèves qui présentent un écart négatif ce qui veut dire qu'ils ne perçoivent pas les exigences du professeur, ils en indiquent beaucoup trop.

5.1.2 PROFILS ET TAUX DE RÉUSSITE

Les résultats obtenus lors des tests de comparaison des moyennes (Khi^2) et des différentes analyses de variance (test T, test F et S.N.K.) faites sur les caractéristiques des élèves et des professeurs et sur chacun des construits, peuvent être résumés ainsi.

5.1.2.1 Profils des élèves faibles à écart négatif (figures 38, 39, 40)

- Pour le domaine cognitif, deux caractéristiques présentent une valeur significative : la discipline d'étude et l'âge. Il semble que les élèves en Techniques humaines se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des programmes. Il semble aussi que les élèves faibles de Sciences se retrouvent moins dans le groupe qui ont des écarts très négatifs. De plus, il semble que les élèves de 20 ans et plus se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des groupes d'âge.

- Pour le domaine création, une seule caractéristique présente une valeur significative : la discipline d'étude. Il semble que les élèves en Techniques humaines se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des programmes.
- Pour le domaine communication, deux caractéristiques présentent une valeur significative : le nombre de cours et le sexe. Il semble que les élèves ayant de 4 à 6 cours se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans chacun des groupes. De plus, il semble que les hommes se retrouvent en proportion plus grande parmi les faibles à écart négatif que la répartition normale des faibles dans la population.

5.1.2.2 Profils des élèves à risque, volet perception (figures 41 et 42)

- 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.

5.1.2.3 Profil des élèves à risque, volet réaction (figures 43 et 44)

- Pour aucun des domaines étudiés nous ne sommes en mesure de déterminer un profil spécifique aux élèves faibles. Nous ne pouvons donc énoncer les caractéristiques des élèves les plus à risque. Le tableau de la figure 43, nous propose une synthèse des caractéristiques ressortant des différentes analyses de variance. Les élèves possédant ces caractéristiques disent arriver à faire beaucoup plus que ce que le professeur exige. Cela semble être autant le profil des forts que celui des faibles.

5.1.2.4 Profil des élèves et résultats scolaires (figures 52 et 53)

Selon nos observations, sur les classements bruts, 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.

5.1.2.5 Profil des élèves, écarts négatifs et résultats scolaires (figure 55)

Selon les distributions obtenues pour les élèves faibles (moins de 70 %), en prenant comme repère les écarts négatifs, les élèves les plus à risques semblent être : pour les domaines cognitif et création, les élèves en Techniques humaines, en Techniques biologiques, en Arts et en Sciences ; pour le domaine cognitif, les élèves de 20 ans et plus ; pour le domaine communication, les filles et les élèves ayant 7 cours et plus. Cependant, pour ce domaine, les élèves ayant un score négatif sont très peu nombreux (moins de 10 %).

5.1.2.6 Profil des professeurs ayant le plus d'élèves faibles à écart négatif (figures 45, 46, 47)

- Pour le domaine cognitif, cinq caractéristiques présentent une valeur significative : le statut, l'âge, l'expérience, la scolarité générale et la scolarité pédagogique. 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 non-permanent, 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.
- Pour le domaine création, trois caractéristiques présentent une valeur significative : la discipline d'enseignement, le sexe et l'expérience. 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.
- Pour le domaine communication, trois caractéristiques présentent une valeur significative : la discipline d'étude, l'âge et l'expérience. 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 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.

5.1.2.7 Profil des professeurs ayant le plus d'élèves à risque, volet perception (figures 48, 49)

- 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.

5.1.2.8 Profil des professeurs ayant plus d'élèves à risque, volet réaction (figures 50 et 51)

- Pour aucun des domaines étudiés nous ne sommes en mesure de déterminer un profil spécifique aux professeurs ayant des élèves faibles. Nous ne pouvons donc énoncer les caractéristiques des professeurs ayant les élèves les plus à risque. Le tableau de la figure 50, nous propose une synthèse des caractéristiques ressortant de différentes analyse de variance. Les professeurs possédant ces caractéristiques ont des élèves qui disent arriver à faire beaucoup plus que ce que le professeur exige. Cela semble être autant le profil des professeurs ayant des élèves forts que celui ayant des élèves faibles (figure 36).

5.1.2.9 Profil des professeurs et résultats scolaires (figure 54)

- Selon nos observations sur les classements bruts, 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.

5.1.2.10 Profil des professeurs, écarts négatifs et résultats scolaires (figure 56)

- Selon la distribution obtenue pour les professeurs ayant des élèves faibles (moins de 70 %), en prenant comme repère les écarts négatifs, les professeurs dont les élèves sont les plus à risque, semblent être : pour le domaine création, les professeurs des Techniques biologiques, des Arts, de Français et de Philosophie ; pour le domaine communication, les professeurs des Techniques humaines, de Français et de Philosophie ; pour le domaine création, les hommes ; pour les domaines cognitif et communication, les professeurs de 40 ans et plus ; pour le domaine cognitif, les professeurs de plus de 10 ans d'expérience ; pour le domaine création, les professeurs de moins de 10 ans d'expérience ; pour le domaine

cognitif, les professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat et les professeurs ayant des études en pédagogie.

5.1.3 SYNTHÈSE

Enfin, nous pouvons résumer en un tableau tous ces résultats. En figure 57, 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.

Figure 57.

**SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES SIGNIFICATIVES
chez les élèves et les professeurs, pour les domaines étudiés**

Domaine	Profil des élèves à risque			Domaine	Profil des professeurs ayant des élèves à risque		
	Khi carré	Test t et SNK	Fréquence		Khi carré	Test t et SNK	Fréquence
	— de 70 %*	volet insiste	écart nég.		— de 70 %*	volet insiste	écart nég.
	élève de	élève de	élève de		professeur de	professeur de	professeur de
Cognitif	T. humaines T. biologiques 20 ans et +	20 ans et + + 5 et+ 7 ses. 0 à 12 h et +27 TH et Tb	T. hum. 20 ans et+ T. bio. Arts Sciences	non permanents 40 ans et+ — de 10 ans exp. D.E.C. et bac. avec pédagogie	-de 10 ans exp. non permanents Tb et Sch TH	40 ans et+ 10 ans exp. et + D.E.C. et bac. avec pédagogie	
Création	T. humaines	20 ans et + + 5 et+7 ses. trav. +15 h TH	T. hum. T. bio. Arts Sciences	femme — de 10 ans exp. TH, Tb	femme D.E.C. et bac. — de 10 ans exp. non permanents Tb, TH, Sch	homme T. bio. et Arts Français — de 10 ans exp. Philosophie	
Gestion		20 ans et + + 5 et+7 ses. 0 à 12 h et+27 -de 80 % TH, Ar,Tb			40 ans et+ -de10 ans exp. D.E.C. et bac. sans pédagogie non perm., Ar TH,Tb,Sch		
Commu- nication	4 à 6 cours hommes	20 ans et + + 5 et+7 ses. homme 27 h et plus - de 7 cours TH, Tb,Ar	femmes 7 cours et plus	40 ans et+ 10 ans exp. et+ Tb et FP	femme, perm. 40 ans et+ 10 ans exp. et+ sans pédagogie maît. et doc. TH,FP,Sch,Tb	40 ans et+ T. humaines Français Philosophie	
Affectif		0 à 12 h et +27			femme avec pédagogie TH,FP		

* Résultat scolaire obtenu par l'élève à la fin du cours.

Margot KASZAP, 1991.

5.2 RAPPEL DES HYPOTHÈSES

Nous tenons à rappeler ici les hypothèses que nous avons posées au départ. Nous les reprendrons ensuite une à une afin de les vérifier.

5.2.1 HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

- Il existe un lien entre les résultats scolaires d'un élève et sa capacité à percevoir chacune des exigences du professeur et à décoder le degré d'insistance du professeur sur chaque exigence. Par capacité à percevoir, on entend la qualité de la perception soit : l'attention que porte l'élève à capter chaque exigence. Le degré d'insistance porte sur le nombre de fois qu'une exigence est mentionnée par le professeur et le décodage que l'élève est en mesure de faire. Ainsi, plus cet élève perçoit bien chacune des exigences du professeur, plus il décodera bien le degré d'insistance de son professeur sur chaque exigence du cours, plus la perception de cet élève coïncidera avec le degré d'insistance, déclaré par le professeur, et plus les résultats scolaires de cet élève seront élevés. L'élève qui réussit, percevra pour chaque exigence du professeur, le bon degré d'insistance. À l'inverse, moins un élève percevra les exigences du professeur et le degré d'insistance du professeur sur ces exigences, moins il aura de bons résultats scolaires.
- De plus, il existe un lien entre les résultats scolaires d'un élève et sa perception de sa capacité d'arriver à faire ce qui est attendu de lui, au niveau d'insistance du professeur pour chaque exigence. Ainsi, plus cet élève perçoit bien chaque exigence, mieux il décodera le degré d'insistance de son professeur sur chaque exigence du cours et plus la réponse (moi j'y arrive) de cet élève coïncidera avec le degré d'insistance, déclaré par le professeur, et plus les résultats scolaires de cet

élève seront élevés. L'élève qui dit arriver à faire plus exactement ce que le professeur veut obtiendra un résultat scolaire plus élevé. À l'inverse, moins un élève percevra le degré d'insistance du professeur sur chacune des exigences, moins il dira arriver à faire ce qui est attendu de lui et moins il aura de bons résultats scolaires.

5.2.2 HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES CHEZ L'ÉLÈVE

- En moyenne, les élèves d'un programme à fort contenu scientifique perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences que les autres élèves d'un autre programme et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves d'un programme à fort contenu scientifique disent faire plus exactement ce que le professeur veut que les autres élèves d'un autre programme et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- En moyenne, les filles perçoivent davantage que les garçons, l'insistance du professeur sur les exigences et ainsi sont plus nombreuses à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les filles disent faire plus exactement que les garçons ce sur quoi le professeur insiste et ainsi sont plus nombreuses à réussir.
- En moyenne, les élèves plus expérimentés en nombre de sessions comprennent davantage l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves nouveaux et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves plus expérimentés en nombre de sessions disent faire plus exactement ce que le professeur veut, que les élèves nouveaux et ainsi sont plus nombreux à réussir.
- En moyenne, les élèves plus âgés perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves plus jeunes et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves plus âgés disent faire plus exactement ce que le professeur veut, que les élèves plus jeunes et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.

- En moyenne, les élèves ayant plus de 27 heures de cours par semaine, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves qui ont moins d'heures de cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves ayant plus de 27 heures de cours par semaine disent faire plus exactement ce que le professeur veut, que les élèves qui ont moins d'heures de cours et ainsi sont plus nombreux à réussir. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.
- En moyenne, les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les 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. De plus, les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, disent faire plus exactement ce que le professeur veut, que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de moins de 80 % et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- En moyenne, les élèves inscrits à plus de 7 cours, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves inscrits à moins de 7 cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves inscrits à plus de 7 cours, disent faire plus exactement ce que le professeur veut, que les élèves inscrits à moins de 7 cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.
- En moyenne, les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent davantage l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, disent faire plus exactement ce que le professeur veut, que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

5.2.3 HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES CHEZ LES PROFESSEURS

- Les élèves d'une enseignante perçoivent davantage son insistance sur les exigences que les élèves d'un enseignant, et ainsi les élèves de l'enseignante sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, une enseignante a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'elle exige, qu'un enseignant, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur de moins de 40 ans, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur de moins de 40 ans, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à réussir.
- Un professeur de 10 ans et plus d'expérience a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur de moins de 10 ans d'expérience, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur de 10 ans d'expérience et plus a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur de moins de 10 ans d'expérience, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à réussir.
- Un professeur ayant un diplôme en pédagogie a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur ayant un diplôme en pédagogie, a des

élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

- Un professeur permanent a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur non-permanent, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur permanent a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur non-permanent, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.
- Un professeur de sciences a des élèves qui perçoivent davantage son insistance sur les exigences qu'un professeur d'une autre discipline, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. De plus, un professeur de sciences a des élèves qui disent faire plus exactement ce qu'il exige, qu'un professeur d'une autre discipline, et ainsi ses élèves sont plus nombreux à réussir.

5.3 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Chaque hypothèse sera vérifiée à la lumière des résultats produits par l'ensemble des tests. Nous présenterons l'hypothèse, suivie des observations que nous avons pu faire à l'aide de la comparaison des résultats aux divers tests et des diverses distributions de fréquence. Puis, nous énoncerons une conclusion qui confirmera ou infirmera l'hypothèse précédemment présentée. Nous utiliserons cette même séquence pour la vérification des corollaires.

5.3.1 HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Hypothèse A. — Un élève qui perçoit plus exactement les exigences du professeur et le degré d'insistance de celui-ci sur les exigences du cours, a des résultats scolaires plus élevés.

Observations. — Si nous nous référons à la figure 35, nous pouvons remarquer que la moyenne des élèves forts (plus de 80 %) se retrouve plus souvent du côté positif, ce qui veut dire qu'en moyenne, ces élèves perçoivent bien les exigences du professeur. Les élèves faibles (moins de 70 %), ont des moyennes d'écarts majoritairement négatives, ce qui veut dire que ces élèves ne perçoivent pas les exigences des professeurs, ils en indiquent trop. Les fréquences de la figure 37 nous montrent que parmi les élèves qui réussissent (80 % et plus), il y a plus d'élèves qui ont un score positif et nul (des élèves qui perçoivent bien les exigences) que d'élèves qui ont un score négatif. Chez les élèves faibles, nous remarquons un plus grand nombre d'élèves ayant un écart négatif, qu'un écart positif.

Conclusion. — Nos résultats nous permettent d'affirmer qu'un élève qui perçoit plus exactement les exigences du professeur et le degré d'insistance de celui-ci sur les exigences du cours, a des résultats scolaires plus élevés. En d'autres termes, nous pouvons dire qu'il existe un lien entre les résultats scolaires et la capacité à : 1° discriminer les exigences du professeur, et 2° décoder le bon degré d'insistance du professeur sur chacune des exigences. Plus les élèves seront en mesure de nommer chacune des exigences, plus ils seront en mesure de déterminer avec justesse le degré d'insistance de ce professeur sur chacune des exigences et plus ils seront nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Hypothèse B. — Plus un élève perçoit bien chaque exigence, mieux il décode le degré d'insistance de son professeur sur chaque exigence du cours, plus la réponse (moi j'y arrive) de cet élève coïncidera avec le degré d'insistance déclaré par le professeur, et plus les résultats scolaires de cet élève seront élevés. Les élèves qui disent arriver à faire plus exactement ce que le professeur sont plus nombreux à obtenir un résultat élevé. À l'inverse, moins les élèves percevront le degré d'insistance du professeur sur chacune des exigences, moins ils diront arriver à faire ce qui est attendu d'eux et moins ils seront nombreux à avoir de bons résultats scolaires.

Observation. — Si nous nous référons à la figure 36, nous constatons que tant les élèves faibles que les élèves forts ont comme moyenne un écart négatif éloigné de zéro. Ces élèves disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux. Nous n'observons pas de différence entre les forts et les faibles, ils présentent souvent un même type de réponse, qui toutefois, ne représente peut-être pas un même type de comportement.

Conclusion. — Il nous est impossible de dire qu'un élève qui dit faire plus exactement ce que le professeur veut a un résultat scolaire plus élevé.

5.3.2 HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES CHEZ L'ÉLÈVE

5.3.2.1 Programme

Hypothèse A. — En moyenne, les élèves d'un programme à fort contenu scientifique perçoivent plus exactement l'insistance du professeur sur les exigences, que les autres élèves d'un autre programme et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — Si nous nous référons à la figure 38 (domaine création), nous pouvons remarquer que les élèves faibles qui ont comme moyenne un écart négatif, sont en proportion moins grande en sciences que dans la population des faibles en général. C'est dans les Techniques humaines que l'on retrouve la plus grande proportion d'élèves faibles présentant comme moyenne un écart négatif. Les mêmes observations sont faites pour la figure 39 (domaine cognition) où nous retrouvons les Techniques humaines et biologiques comme ayant la plus grande proportion d'élèves faibles présentant comme moyenne un écart négatif et où les élèves de sciences sont le moins représentés chez les élèves faibles à écart négatif. De plus, l'analyse des figures 41, 42 et 55, nous montre que les élèves de sciences sont ceux qui ont les moyennes les moins négatives. Ceci veut donc dire que beaucoup plus d'élèves de sciences perçoivent bien les exigences des professeurs que d'élèves qui ne les perçoivent pas bien. Les données de la figure 52 nous montrent que les élèves de sciences sont plus nombreux à réussir et que les élèves des Techniques biologiques sont les plus nombreux à être dans la catégorie des élèves faibles.

Conclusion. — Il nous est permis d'affirmer que les élèves de sciences perçoivent mieux les exigences des professeurs et cela au bon degré d'insistance que les élèves des autres programmes. En nous basant sur les figures 38, 39, 41, 42, 52 et 55, nous pouvons aussi dire que les élèves des Arts, des Techniques humaines et biologiques ont plus de difficultés que les autres à percevoir les exigences et l'insistance de leurs professeurs, ils sont donc plus à risque.

Hypothèse B. — Les élèves d'un programme à fort contenu scientifique perçoivent plus exactement que les élèves d'un autre programme, ce qu'ils sont capables de faire, et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — L'analyse des figures n° 43 et 44 nous montre que les élèves de sciences disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux. Il en est de même des élèves des autres disciplines.

Conclusion. — Il ne nous est donc pas possible de conclure qu'il y a un lien entre la perception des élèves d'un programme à fort contenu scientifique par rapport à ceux des autres programmes quant à ce qu'ils sont capables de faire et leurs résultats scolaires.

5.3.2.2 Sexe

Hypothèse A. — En moyenne, les filles perçoivent plus exactement que les garçons l'insistance du professeur sur les exigences et ainsi sont plus nombreuses à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — Si nous regardons la répartition des élèves de notre population-cible, dans les divers programmes d'étude et par rapport à leur résultat final, pour ce cours (figure 52), nous pouvons dire que : en Arts les filles réussissent mieux que les garçons (23 % des filles ont plus de 80 %, contre 9 % des garçons) et un fort pourcentage des garçons sont faibles (65 % des garçons ont moins de 70 %) ; en sciences, les filles réussissent mieux que les garçons (56 % des filles ont plus de 80 %, contre 37 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (25 % des garçons ont moins de 70 %) ; en sciences humaines, lettres et administration, les filles réussissent mieux que les garçons (27 % des filles ont plus de 80 %, contre 18 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (40 % des garçons ont moins de 70 %) ; en techniques humaines, informatiques, administratives les filles réussissent mieux que les garçons (56 % des filles ont plus de 80 %, contre 38 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (24 % des garçons ont moins de 70 %) ; en techniques biologiques, de la santé, forestières les filles réussissent mieux que les garçons (39 % des filles ont plus de 80 %, contre 15 % des garçons) et qu'un fort pourcentage de garçons sont faibles (46 % des garçons ont – de 70 %). De fait, dans chacun des programmes, les garçons sont plus faibles que les filles, donc plus à risque. Nous retrouvons toujours un pourcentage de garçons plus grand dans la catégorie (moins de 70 %) que chez les filles. Nous remarquons à la figure 40, que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grandes chez les garçons que dans la population des faibles en général. Nous remarquons aussi à la figure 41 que les filles ont une moyenne un peu plus positive et près de zéro que les garçons. Lorsque des professeurs ont des exigences en communication interpersonnelle, les garçons

semblent plus à risque, car ils présentent des valeurs négatives très éloignées de zéro. Les fréquences de la figure 55 nous font voir qu'il y a plus de filles faibles que de garçons qui ont un écart négatif. Cependant, les écarts chez les garçons sont plus prononcés. La figure 53 nous présente de façon globale, que les filles sont plus nombreuses à réussir que les garçons.

Conclusion. — Il nous semble possible de conclure que les filles perçoivent mieux les exigences des professeurs, qu'elles décodent avec plus de justesse l'insistance des professeurs et de ce fait, qu'elles réussissent mieux et sont plus nombreuses à réussir.

Hypothèse B. — Les filles perçoivent plus exactement que les garçons ce qu'elles sont capables de faire et ainsi elles sont plus nombreuses à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — L'observation de la figure 36 ne nous permet pas de discriminer les forts, des moyens ou des faibles. La figure 43 nous permet de dire que les filles ont comme moyenne pour 5 construits sur 6, des valeurs près de zéro. Ceci veut dire qu'elles sont aussi nombreuses à dire arriver à faire ce qui est exigé d'elles par les professeurs que celles qui disent en faire plus. Les garçons eux, disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux.

Conclusion. — Il ne nous est pas permis d'affirmer qu'il y a un lien entre la perception des filles par rapport à celle des garçons quant à ce qu'elles sont capables de faire, et le résultat scolaire.

5.3.2.3 Expérience

Hypothèse A. — Les élèves plus expérimentés en nombre de sessions (5 sessions et plus au secteur général ou 7 sessions et plus au secteur professionnel) perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves moins expérimentés et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — Dans les figures 38, 39 et 40, nous ne retrouvons pas de particularité de valeur significative quant au nombre de sessions. En nous référant à la figure 41, nous pouvons dire que les élèves peu expérimentés (de 1 à 6 sessions) ont peu de valeurs négatives. Ceci veut dire qu'en majorité ils perçoivent bien les exigences des professeurs. Par contre, les élèves plus expérimentés (5 sessions et plus au secteur général ou 7 sessions et plus au secteur professionnel) n'ont que des valeurs négatives. Ceci veut dire que ces élèves n'arrivent pas à déterminer quelles sont

réellement les exigences de leurs professeurs. La figure 53 nous fait voir que les élèves qui sont les plus nombreux à réussir sont ceux qui ont fait de 2 à 4 sessions pour le secteur général et de 5 à 6 sessions pour le secteur professionnel. Les élèves qui sont à leur première session sont plus nombreux que les autres à éprouver des difficultés scolaires.

Conclusion. — Il ne nous est donc pas permis de dire que les élèves les plus expérimentés en nombre de sessions (5 sessions et plus au secteur général ou 7 sessions et plus au secteur professionnel) perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves moins expérimentés et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Ce serait plutôt le contraire. Si ces élèves sont encore dans le programme, c'est qu'ils ont eu des difficultés scolaires. Aussi, faut-il apporter une nuance. Les élèves qui ont des sessions 5 à 7 au niveau collégial, sont des élèves qui ont eu beaucoup de problèmes scolaires et ainsi ont pris du retard dans leurs études. Ces élèves devront faire l'objet de mesures particulières. Si nous considérons maintenant les élèves qui vivent selon le cheminement régulier, il serait possible de dire que plus un élève sera expérimenté et mieux il percevra les exigences et le degré d'insistance des professeurs. Cela correspond à ceux qui ont fait de 2 à 4 sessions au secteur général et de 2 à 6 sessions au secteur professionnel.

Hypothèse B. — Les élèves plus expérimentés en nombre de sessions (5 sessions et plus au secteur général ou 7 sessions et plus au secteur professionnel), perçoivent plus exactement que les nouveaux élèves ce qu'ils sont capables de faire et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — En nous référant à la figure 43, nous pouvons dire que les élèves peu expérimentés (de 1 à 4 sessions) ont des valeurs plus près de zéro. Ceci veut dire qu'ils sont aussi nombreux à bien faire ce qui est demandé que ceux qui en font plus. Par contre, les élèves plus expérimentés (5 sessions et plus au secteur général ou 7 sessions et plus au secteur professionnel) ont les valeurs négatives les plus éloignées de zéro. Ceci veut dire que ces élèves disent faire beaucoup plus que ce qui leur est demandé.

Conclusion. — Il ne nous est pas possible de dire qu'il y a un lien entre la perception des élèves les plus expérimentés en nombre de sessions, par rapport à celle des élèves moins expérimentés quant à ce qu'ils sont capables de faire, et leurs résultats scolaires. Si ces élèves sont encore dans le programme, c'est qu'ils ont eu des difficultés scolaires.

5.3.2.4 Âge

Hypothèse A. — Les élèves plus âgés perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves plus jeunes. Ainsi, ils sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — L'étude de la figure 39 nous montre que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grande chez les élèves qui ont 20 ans et plus que dans la population faible en général. La figure 41 nous présente les élèves de 20 ans et plus comme étant ceux dont la moyenne est toujours négative et rarement près de zéro. Ces élèves perçoivent beaucoup plus d'exigences que ce qui est exigé d'eux. Les élèves de 18 et 19 ans sont aussi nombreux à percevoir les exigences de leurs professeurs que ceux qui en voient trop. Les valeurs de leurs moyennes sont positives et souvent près de zéro. Les élèves de 16 et 17 ans sont plus nombreux à bien percevoir les exigences mais, pas toujours au bon degré d'insistance. Selon la figure 53, les élèves de 16 et 17 ans sont ceux qui sont les plus nombreux à réussir. De plus, selon la figure 55, les élèves faibles qui ont les écarts les plus négatifs sont les élèves qui ont 20 ans et plus.

Conclusion. — Nous ne pouvons pas dire que plus un élève sera âgé et mieux il percevra les exigences et le degré d'insistance des professeurs. Les élèves qui ont 20 ans et plus sont ceux qui présentent le plus de difficultés, qui sont les plus à risque. Les élèves qui ont 20 ans et plus au niveau collégial sont des élèves qui ont : soit arrêté l'école pendant quelques années, soit eu beaucoup de problèmes scolaires et ainsi ont pris du retard dans leurs études. Ces élèves devraient faire l'objet de mesures particulières. Si nous considérons maintenant les élèves qui vivent selon le cheminement régulier, il n'est pas non plus possible de conclure que plus les élèves seront âgés, mieux ils percevront les exigences et plus ils seront nombreux à réussir.

Hypothèse B. — Les élèves plus âgés perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves plus jeunes et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.

Observation. — L'étude de la figure 43 nous permet de dire que les élèves de 20 ans et plus présentent comme moyennes, les écarts les plus négatifs et les plus éloignés de zéro. Ces élèves disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui leur est demandé. Les élèves de 18 et 19 ont comme moyenne des écarts relativement négatifs. Les élèves de 16 et 17 ans sont aussi nombreux à dire qu'ils en font plus qu'à dire qu'ils en font moins.

Conclusion. — Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer qu'il y a un lien entre la perception d'un élève plus âgé par rapport à celle d'un élève plus jeune, quant à ce qu'il est capable de faire et ses résultats scolaires.

5.3.2.5 Heures

Hypothèse A. — Les élèves ayant 27 heures et plus de cours par semaine perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves qui ont moins d'heures de cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Observation. — Les résultats aux tests des figures 38, 39 et 40, ne présentent rien de significatif quant à la variable nombre d'heures de cours. L'étude de la figure 41 nous amène à remarquer que les élèves ayant moins de 12 heures ou plus de 27 heures de cours, ont un profil semblable. Ils perçoivent beaucoup plus d'exigences que ce qui est attendu d'eux. Par contre, ceux qui ont entre 12 et 27 heures sont aussi nombreux à bien percevoir les exigences que ceux qui en voient trop, ils sont aussi plus nombreux à réussir selon la figure 53.

Conclusion. — Nous ne pouvons affirmer que les élèves qui ont plus de 27 heures de cours par semaine perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur ses exigences que les élèves qui ont moins d'heures de cours. Il semble que trop d'heures auraient le même effet que pas assez. Les explications sont probablement différentes.

Hypothèse B. — Les élèves ayant plus de 27 heures de cours par semaine perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire, que les élèves qui ont moins d'heures de cours et ainsi sont plus nombreux à obtenir de bons résultats scolaires. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.

Observation. — L'étude de la figure 43 nous permet de constater que les élèves ayant de 18 à 27 heures de cours par semaine sont aussi nombreux à bien faire ce qui est demandé que ceux qui en font plus ; que les élèves qui ont moins de 12 heures, de 12 à 18 heures et 27 heures et plus, sont plus nombreux à dire qu'ils en font plus que ce qui est exigé d'eux.

Conclusion. — Nous ne pouvons conclure qu'il y a un lien entre ce que les élèves ayant plus de 27 heures de cours par semaine par rapport à ceux qui ont moins d'heures de cours quant à ce qu'ils sont capables de faire et leurs résultats scolaires.

5.3.2.6 Résultat anticipé

Hypothèse A. — Les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, perçoivent plus exactement 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.

Observation. — Les résultats aux tests des figures 38, 39 et 40, ne présentent rien de significatif quant à cette variable. L'étude de la figure 41 nous permet de dire que les élèves qui anticipent 80 % et plus ont des valeurs positives plus centrées autour de zéro. Ceci nous apprend que ces élèves sont légèrement plus nombreux à bien percevoir les exigences que ceux qui en voient trop. Ceux qui anticipent un échec perçoivent un peu moins bien les exigences ou le degré d'insistance du professeur. Selon la figure 53, nous pouvons dire que les élèves qui anticipent le succès sont plus nombreux à réussir que ceux qui anticipent un échec.

Conclusion. — Il semble possible de dire que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur ces exigences que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de moins de 80 % et qu'ainsi, ils sont plus nombreux à réussir.

Hypothèse B. — Les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 % perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves qui anticipent un résultat scolaire final de moins de 80 %, et ainsi sont plus nombreux à réussir.

Observation. — De l'étude de la figure 42 ressortent les éléments suivants. Les élèves qui anticipent 80 % et plus comme résultat scolaire, disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est demandé. Par contre, les élèves qui anticipent moins de 80 % sont aussi nombreux à dire arriver à faire ce qui est attendu d'eux qu'à en faire plus.

Conclusion. — Nous ne pouvons pas dire qu'il y a un lien entre la perception des élèves qui anticipent un résultat scolaire final de plus de 80 %, par rapport aux élèves qui anticipent un résultat scolaire final de moins de 80 %, quant à ce qu'il sont capables de faire et leurs résultats scolaires.

5.3.2.7 Nombre de cours

Hypothèse A. — Les élèves inscrits à 7 cours ou plus perçoivent plus exactement les exigences et l'insistance du professeur sur ces exigences que les élèves inscrits à moins de 7 cours et qu'ainsi ils sont plus nombreux à obtenir un bon résultat scolaire.

Observation. — L'étude de la figure 40 nous permet de souligner le fait que les élèves qui sont inscrits à moins de 7 cours se retrouvent en proportion plus grande parmi les élèves faibles ayant comme moyenne un écart négatif, que dans la population en général. De plus, la figure 41 nous montre que ces mêmes élèves ont comme moyenne une valeur un peu plus négative que ceux qui ont plus de 7 cours. La figure 53 nous révèle que les élèves qui ont moins de 7 cours sont légèrement plus nombreux à réussir (toute proportion gardée) que les élèves qui ont 7 cours et plus. Cependant, si on enlève les élèves qui n'ont qu'un, deux ou trois cours, les élèves qui ont 7 cours et plus sont un peu plus nombreux à réussir.

Conclusion. — Il est donc 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.

Hypothèse B. — Les élèves inscrits à plus de 7 cours perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves inscrits à moins de 7 cours, et ainsi sont plus nombreux à réussir. Nous présumons ici que l'expérience joue un rôle.

Observation. — L'étude de la figure 42 nous permet de constater que les élèves inscrits à plus de 7 cours ont comme moyenne un écart très centré autour de zéro. Ceci veut dire qu'ils sont aussi nombreux à dire bien faire ce qui est demandé qu'à dire en faire plus.

Conclusion. — Il ne nous est pas permis d'affirmer qu'il y a un lien entre la perception des élèves inscrits à plus de 7 cours par rapport aux élèves inscrits à moins de 7 cours quant à ce qu'ils sont capables de faire, et leurs résultats scolaires.

5.3.2.8 Travail rémunéré

Hypothèse A. — Les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine perçoivent plus exactement 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.

Observation. — Les résultats aux tests des figures 38, 39 et 40, ne présentent rien de significatif quant à cette variable. De l'étude de la figure 41, nous retirons l'information suivante. Les élèves qui ont un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine, ont comme moyenne un écart un peu plus négatif que les autres élèves mais, il est un peu plus souvent près de zéro. Il y a donc un peu plus ou autant d'élèves qui disent en faire plus que d'élèves qui disent faire ce que le professeur demande. Chez les élèves qui travaillent moins de 15 heures par semaine, les moyennes sont positives, ce qui veut dire que ces élèves perçoivent bien les exigences des professeurs. La figure 53 nous révèle qu'il y a plus d'élèves qui réussissent bien (plus de 80 %) chez ceux qui travaillent peu que chez ceux qui travaillent beaucoup. Il y a aussi plus d'élèves qui éprouvent des difficultés scolaires chez ceux qui travaillent beaucoup à l'extérieur que chez ceux qui travaillent peu.

Conclusion. — Il est possible de conclure que les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent un peu mieux l'insistance du professeur sur les exigences que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine. Les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine sont plus nombreux à réussir.

Hypothèse B. — Les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent plus exactement ce qu'ils sont capables de faire que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine, et ainsi sont plus nombreux à obtenir un bon résultat scolaire.

Observation. — L'étude de la figure 43 nous permet de constater que les élèves qui travaillent plus de 15 heures par semaine, disent arriver à faire beaucoup plus que ce que le professeur exige. Par contre, les élèves qui travaillent moins de 15 heures sont aussi nombreux à dire arriver à faire ce que le professeur demande que ceux qui en font plus.

Conclusion. — Il ne nous est pas possible de dire qu'il y a un lien entre la perception d'un élève ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine par rapport à un élève ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine quant à ce qu'il est capable de faire, et ses résultats scolaire.

5.3.3 HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES CHEZ LES PROFESSEURS

5.3.3.1 Sexe

Hypothèse A. — Les élèves d'une enseignante perçoivent plus exactement ses exigences et décodent mieux son insistance sur des exigences que les élèves d'un enseignant. Ainsi, l'enseignante a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — L'étude de la figure 46 (domaine de la création) nous révèle que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grandes chez les enseignantes que dans la population faible en général. Cette révélation est pondérée par les constatations que l'on peut faire à la lumière de la figure 56 où, l'on peut constater que dépendamment des facteurs, il y a plus ou moins d'élèves faibles à écart négatif, chez les hommes comme chez les femmes. De plus, les informations fournies par la figure 48, nous montrent que la moyenne (considérée en valeur absolue) des écarts des élèves qui ont une enseignante, est généralement plus grande que celle des élèves des enseignants ; ce qui veut dire que les élèves des enseignantes décodent un peu moins bien les exigences. La moyenne des élèves des enseignants est très souvent près de zéro, ce qui veut dire que les élèves sont aussi nombreux à bien percevoir les exigences, qu'à en voir trop. Par contre, la figure 54 nous fait découvrir que l'on retrouve plus d'élèves faibles chez les enseignants, de même que plus d'élèves forts.

Conclusion. — Il ne nous est donc pas permis de dire que les élèves d'une enseignante perçoivent plus exactement ses exigences et décodent mieux son insistance sur des exigences que les élèves d'un enseignant.

Hypothèse B. — Une enseignante a des élèves qui font plus exactement ce qu'elle exige que les élèves d'un enseignant. Ainsi, l'enseignante a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — L'étude de la figure 50 nous permet d'observer que les élèves des enseignants et ceux des enseignantes se comportent de façon similaire. Ils disent presque tous arriver à faire beaucoup plus que ce qui leur est demandé.

Conclusion. — Nous ne pouvons pas prétendre qu'une enseignante a des élèves qui font plus exactement ce qu'elle exige que ceux d'un enseignant.

5.3.3.2 Âge

Hypothèse A. — Un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences que les élèves d'un professeur de moins de 40 ans. Ainsi, un professeur de 40 ans et plus a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — L'étude de la figure 45 (domaine cognitif) nous montre que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grandes chez les professeurs de 40 ans et plus que dans la population faible en général. Il en est de même des observations que nous pouvons faire à propos de la figure 47 (domaine communication) et de la figure 56. La figure 48 nous révèle que les élèves des professeurs qui ont 40 ans et plus ont comme moyenne un écart plus grand et plus négatif que les moins de 40 ans, ceci pour les domaines gestion, communication et cognition. Ceci veut dire que les élèves de ces professeurs ne perçoivent pas bien leurs exigences, qu'ils en voient trop. Pour le domaine affectif, la valeur de l'écart des élèves des professeurs ayant 40 ans et plus est cette fois, positive. Ceci veut dire que ces élèves ne décodent pas bien le degré d'insistance du professeur sur les exigences. Les élèves des professeurs qui ont moins de 40 ans ont des écarts positifs et souvent près de zéro. Ces élèves sont aussi nombreux à bien percevoir les exigences, qu'à ne pas les percevoir. Par contre, la figure 54 nous amène une autre vision. C'est chez les professeurs de moins de 40 ans que l'on observe le plus d'élèves faibles. C'est par contre, chez les professeurs de plus de 40 ans que nous remarquons le plus d'élèves ayant 80 % et plus.

Conclusion. — Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'un professeur de 40 ans et plus, a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences, que les élèves d'un professeur de moins de 40 ans. Les professeurs qui ont moins de 40 ans semblent avoir des élèves qui perçoivent mieux les exigences et que cela soit plus difficile pour les élèves des professeurs ayant plus de 40 ans.

Hypothèse B. — Un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur de moins de 40 ans. Ainsi, un professeur de 40 ans et plus a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — L'étude de la figure 50, nous permet de dire que les élèves des professeurs qui ont 40 ans et plus ont comme moyenne un écart plus grand et plus négatif que les moins de 40 ans. Les élèves des professeurs de 40 ans et plus disent arriver à faire beaucoup plus que ce que leurs professeurs exigent d'eux. Alors que

les élèves des professeurs de moins de 40 ans ont comme moyenne des écarts plus près de zéro, positifs ou négatifs mais faibles. Ces élèves sont aussi nombreux à faire ce qui est attendu d'eux qu'à en faire plus.

Conclusion. — Nous ne pouvons pas conclure qu'un professeur de 40 ans et plus a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur de moins de 40 ans.

5.3.3.3 Expérience

Hypothèse A. — Un professeur de 10 ans et plus d'expérience a des élèves qui perçoivent plus exactement 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.

Observation. — Suite à l'étude des figures 45 (domaine cognitif) et 46 (domaine création), nous pouvons dire que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grandes chez les professeurs de moins de 10 ans d'expérience, que dans la population faible, en général. Par contre, la lecture de la figure 47 nous apprend que pour le domaine de la communication, les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grande chez les professeurs qui ont plus de 10 ans d'expérience que dans la population faible, en général. De plus, la figure 48 nous indique que pour les domaines cognition, création et gestion, les élèves des professeurs qui ont plus de 10 ans d'expérience ont comme moyenne une valeur près de zéro. Ce qui veut dire que ces élèves sont aussi nombreux à bien percevoir les exigences des professeurs, qu'à ne pas les percevoir adéquatement. Par contre, pour le domaine de la communication, la moyenne des écarts est négative et la plus éloignée de zéro. Ceci nous révèle que pour ce domaine, les élèves n'arrivent pas à percevoir les exigences de leurs professeurs. Les élèves des professeurs moins expérimentés perçoivent un peu moins bien les exigences et le degré d'insistance des professeurs, sauf pour le domaine de la communication où ils sont partagés quant à leur perception. Selon la figure 54, on observe le plus d'élèves faibles chez les professeurs de moins de 10 ans d'expériences et le plus d'élèves forts chez les professeurs de plus de 10 ans d'expérience.

Conclusion. — Pour les domaines cognitif, création et gestion, il nous est permis d'affirmer qu'un professeur de 10 ans et plus d'expérience a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences que ceux d'un

professeur de moins de 10 ans d'expérience, et ainsi a une classe où plus d'élèves réussissent.

Hypothèse B. — Un professeur de 10 ans d'expérience et plus a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'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.

Observation. — L'étude de la figure 50 nous permet de saisir, pour les domaines de la création et de la gestion, que les élèves ayant un professeur moins expérimenté, ont comme moyenne des écarts une valeur presque toujours négative et éloignée de zéro. Ces élèves disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux. Alors que les élèves des professeurs plus expérimentés sont aussi nombreux à dire arriver à faire ce qui est attendu d'eux qu'à dire en faire plus. Pour le domaine de la communication, ce sont les élèves des professeurs plus expérimentés qui disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est exigé d'eux, tandis que les élèves des professeurs moins expérimentés sont partagés entre ceux qui en font plus et ceux qui font ce qui est à faire.

Conclusion. — Il ne nous est donc pas possible d'affirmer qu'un professeur de 10 ans d'expérience et plus a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur de moins de 10 ans d'expérience et qu'ainsi il a une classe où plus d'élèves réussissent.

5.3.3.4 Scolarité

Hypothèse A. — Un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui perçoivent plus exactement 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.

Observation. — En observant les figures 45 (domaine cognitif) et 56, nous constatons que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grande chez les professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat, que dans la population faible, en général. De la figure 48, nous pouvons extraire, pour les domaines cognitif et affectif,

que les élèves des professeurs ayant un d.é.c. ou un baccalauréat ont comme moyenne des valeurs positives, ce qui veut dire que ces élèves ne décodent pas bien le degré d'insistance des professeurs sur les exigences. Pour les deux domaines, les élèves des professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat ont comme moyenne des valeurs plus près de zéro. Ces élèves sont partagés entre ceux qui perçoivent bien et ceux qui ne perçoivent pas bien. Pour les domaines création et gestion, les élèves des professeurs ayant un d.é.c. ou un bac. obtiennent des valeurs plus négative et éloignées de zéro (ne perçoivent pas les exigences) alors que, les élèves des professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat ont des valeurs plus positives (ne décodent pas l'insistance). Pour le domaine de la communication interpersonnelle, nous remarquons le phénomène inverse car, les élèves des professeurs ayant une maîtrise obtiennent des valeurs plus négatives et éloignées de zéro (ne perçoivent pas les exigences). Finalement, la figure 54 nous révèle que nous retrouvons plus d'élèves faibles chez les professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat que chez les professeurs détenant une maîtrise ou un doctorat. C'est chez ces derniers que nous retrouvons la plus forte proportion d'élèves qui réussissent bien (plus de 80 %).

Conclusion. — Pour l'ensemble des domaines sauf la communication, il nous est permis d'affirmer qu'un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences qu'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat et que ses élèves sont plus nombreux à réussir.

Hypothèse B. — Un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'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.

Observation. — L'observation de la figure 50 nous permet de dire que pour le domaine cognitif, les élèves des professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat ont comme moyenne des écarts plus négatifs et plus éloignés de zéro. Pour les domaines communication et affection, nous remarquons pour ces mêmes élèves, des valeurs négatives quelques fois près de zéro ; elles indiquent que ces élèves sont aussi nombreux à dire en faire plus, qu'à dire en faire juste assez. Pour le domaine création, les élèves des professeurs détenant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat disent arriver à faire beaucoup plus que ce qui est attendu d'eux.

Conclusion. — Les élèves des professeurs ayant une maîtrise ou un doctorat ont un comportement similaire à celui des élèves des professeurs ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat. Il ne nous est donc pas permis d'affirmer qu'un professeur ayant une maîtrise ou un doctorat a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur ayant un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat.

5.3.3.5 Pédagogie

Hypothèse A. — Un professeur ayant un diplôme en pédagogie a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie. Ainsi, un professeur ayant un diplôme en pédagogie a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — Si nous nous référons à la figure 45 (domaine cognitif), nous pouvons constater que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grandes chez les professeurs ayant un diplôme de pédagogie, que dans la population faible, en général. L'observation de la figure 56 nous montre plus d'élèves ayant un score négatif parmi les élèves des professeurs ayant un diplôme en pédagogie, que chez ceux qui n'en ont pas. Cependant, chez les professeurs sans pédagogie, il y a plus d'élèves qui ont un score négatif que d'élèves qui ont un score positif. En étudiant la figure 48, nous pouvons retenir que pour l'ensemble des domaines, les élèves des professeurs ayant un diplôme de pédagogie, ont des moyennes presque toutes centrées autour de zéro. Ceci indique que ces élèves sont aussi nombreux à bien percevoir les exigences de leurs professeurs, que ceux qui en voient plus. Les élèves des professeurs qui n'ont pas de formation en pédagogie éprouvent un peu plus de difficultés à percevoir soit les exigences, soit le degré d'insistance des professeurs. C'est chez ces enseignants que nous retrouvons le plus d'élèves faibles (figure 54). C'est par contre chez les professeurs qui ont des études en pédagogie que nous retrouvons le plus d'élèves forts.

Conclusion. — Nous ne sommes donc pas en mesure de conclure qu'un professeur ayant un diplôme en pédagogie a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie et qu'ainsi, un professeur ayant un diplôme en pédagogie a une classe où plus d'élèves réussissent.

Hypothèse B. — Un professeur ayant un diplôme en pédagogie a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie. Ainsi, un professeur ayant un diplôme en pédagogie a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — La lecture de la figure 50 nous permet de dire que dans l'ensemble, les élèves des professeurs sans formation pédagogique disent arriver à faire beaucoup plus que ce que l'on exige d'eux, alors que les élèves des professeurs diplômés en pédagogie sont aussi nombreux à dire en faire plus, qu'à dire bien faire.

Conclusion. — Nous ne pouvons pas affirmer qu'un professeur ayant un diplôme en pédagogie a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur qui n'a aucun diplôme en pédagogie.

5.3.3.6 Statut

Hypothèse A. — Un professeur permanent a des élèves qui perçoivent plus exactement 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.

Observation. — L'étude de la figure 45 (domaine cognitif) nous montre que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grandes chez les professeurs non permanent que dans la population faible en général. De plus, les domaines cognitif, création et gestion de la figure 48, nous informent que les élèves des professeurs non permanents ont comme moyenne, des écarts plus négatifs et éloignés de zéro que ceux des élèves des professeurs permanents. Ces élèves présentent donc à nos yeux des difficultés à percevoir chacune des exigences du professeur sur ces domaines. Les élèves des professeurs permanents ont des écarts plus centrés autour de zéro pour ces mêmes domaines. Ils sont aussi nombreux à bien percevoir les exigences du professeur qu'à ne pas les bien percevoir. Pour le domaine de la communication, les élèves des professeurs permanents ont les écarts les plus négatifs et éloignés de zéro alors que, les élèves des professeurs non-permanents ont des écarts centrés autour de zéro. Pour le domaine affectif, les élèves des professeurs permanents ont des écarts centrés autour de zéro alors que ceux des élèves des professeurs non-permanents, sont positifs et loin de zéro. Les élèves des professeurs non-permanent ont plus de difficultés à décoder le degré d'insistance du professeur. De plus, selon la figure 54,

c'est chez les professeurs non-permanents que l'on obtient le plus d'élèves faibles. Par contre, c'est chez les professeurs permanents que l'on a le plus d'élèves forts.

Conclusion. — Pour tous les domaines, sauf la communication, il nous est permis d'affirmer qu'un professeur permanent a des élèves qui perçoivent plus exactement ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur non-permanent et qu'ainsi, il a une classe où plus d'élèves réussissent.

Hypothèse B. — Un professeur permanent a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur non-permanent. Ainsi, un professeur permanent a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — Nos observations (figure 50) nous révèlent que pour tous les domaines, sauf celui de la communication, les élèves des professeurs non-permanents ont comme moyenne des écarts plus négatifs et éloignés de zéro que ceux obtenus par les élèves des permanents. Pour le domaine de la communication, nous observons l'inverse soit : les élèves des professeurs permanents ont des écarts plus négatifs et éloignés de zéro. De façon globale, les élèves des professeurs permanents n'arrivent pas à faire précisément ce qui est attendu d'eux, pas plus que les élèves des professeurs non-permanents. Ils disent arriver à en faire beaucoup plus.

Conclusion. — Pour tous les domaines, il n'est pas possible de dire qu'un professeur permanent a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur non-permanent.

5.3.3.7 Discipline

Hypothèse A. — 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.

Observation. — L'information que nous pouvons retirer de la figure 46 (domaine de la création) nous indique que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grande chez les professeurs des techniques humaines et biologiques, que dans la population faible, en général. De même que l'information que nous pouvons retirer de la figure 47 (domaine de la communication) nous indique que les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus

grande chez les professeurs de français, de philosophie et des techniques biologiques, que dans la population faible, en général. À cela, nous pouvons ajouter les observations faites sur les figures 48 et 49. Elles nous montrent que les écarts des élèves, des professeurs de Sciences sont parmi les moins souvent négatifs et que pondérés avec les valeurs près de zéro, les écarts de ces élèves sont les moins négatifs. Ces élèves perçoivent donc bien les exigences mais, ne décodent pas toujours très bien le degré d'insistance du professeur. Les élèves des professeurs des techniques humaines et biologiques sont ceux qui perçoivent le moins les exigences du professeurs. Ils sont plus à risque. De plus, selon la figure 54, c'est chez les professeurs de Français, de Philosophie et de Techniques biologiques que l'on rencontre le plus d'élèves faibles. Ils sont suivis des professeurs d'Arts, de Sciences et de Sciences humaines. Par contre, c'est chez les professeurs de Techniques humaines et de Sciences qu'on voit le plus d'élèves forts. Ils sont suivis des professeurs de Sciences humaines, de Français et de Philosophie.

Conclusion. — Il nous est permis d'affirmer 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 et qu'ainsi, il a une classe où plus d'élèves réussissent. Les difficultés sont plus présentes en Français, en Philosophie, en Techniques humaines et en Techniques biologiques.

Hypothèse B. — Un professeur de sciences a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur d'une autre discipline. Ainsi, un professeur de sciences a une classe où plus d'élèves réussissent.

Observation. — L'étude des figures 50 et 51 nous permet de dire que les élèves des Sciences et des Arts sont aussi nombreux à dire arriver en faire plus, qu'à dire arriver à faire à peu près ce que le professeur demande alors que les élèves des techniques humaines et biologiques disent arriver à faire beaucoup plus que ce que le professeur exige. Cependant, les élèves des Sciences et des Arts ne décodent pas toujours le bon degré d'insistance du professeur sur les exigences du cours.

Conclusion. — Il ne nous est pas permis d'affirmer qu'un professeur de sciences a des élèves qui font plus exactement ce qu'il exige que ceux d'un professeur d'une autre discipline.

5.4 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.

5.4.1 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.

5.4.1.1 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.* (1989, 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.

5.4.1.2 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.* (1989, 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, ou 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.

5.4.1.3 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.** (1989, 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 hypothético-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.

5.4.1.4 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.* (1989, 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.

5.4.1.5 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.* (1989, 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, ils sont alors plus susceptibles de vivre des problèmes d'apprentissage.

5.4.1.6 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.

5.4.2 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.

5.4.2.1 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.

5.4.2.2 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.

5.4.2.3 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 recherches⁵⁷ 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 (1979, p. 35) dans sa synthèse.

57. Elles sont résumées par BARR (1948), MORSH et WILDER (1954), COLEMAN (1966), PLOWDEN REPORT (1967) et en Angleterre ; les études de l'I.E.A. Cité dans BLOOM (1979).

« 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.

5.4.2.4 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.* (1989, 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.

5.5 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.

5.5.1 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 raccrochage scolaire » que nous devons continuer à étudier.

5.5.2 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 indices⁵⁸. Nous étudierons ce volet plus avant, à travers l'analyse des outils qu'utilisent les professeurs pour transmettre leurs exigences.

58. Voir B. BLOOM, 1979, pp. 121 à 123.

6 MODÈLE EXPLICATIF DE LA TRANSMISSION ET DE LA PERCEPTION ET RECOMMANDATIONS

- 6.1 LES SITUATIONS TYPES
- 6.2 LES RECOMMANDATIONS

NOUS DÉSIRONS tenter ici une représentation (figure 58) 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.

6.1 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.

6.1.1 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.

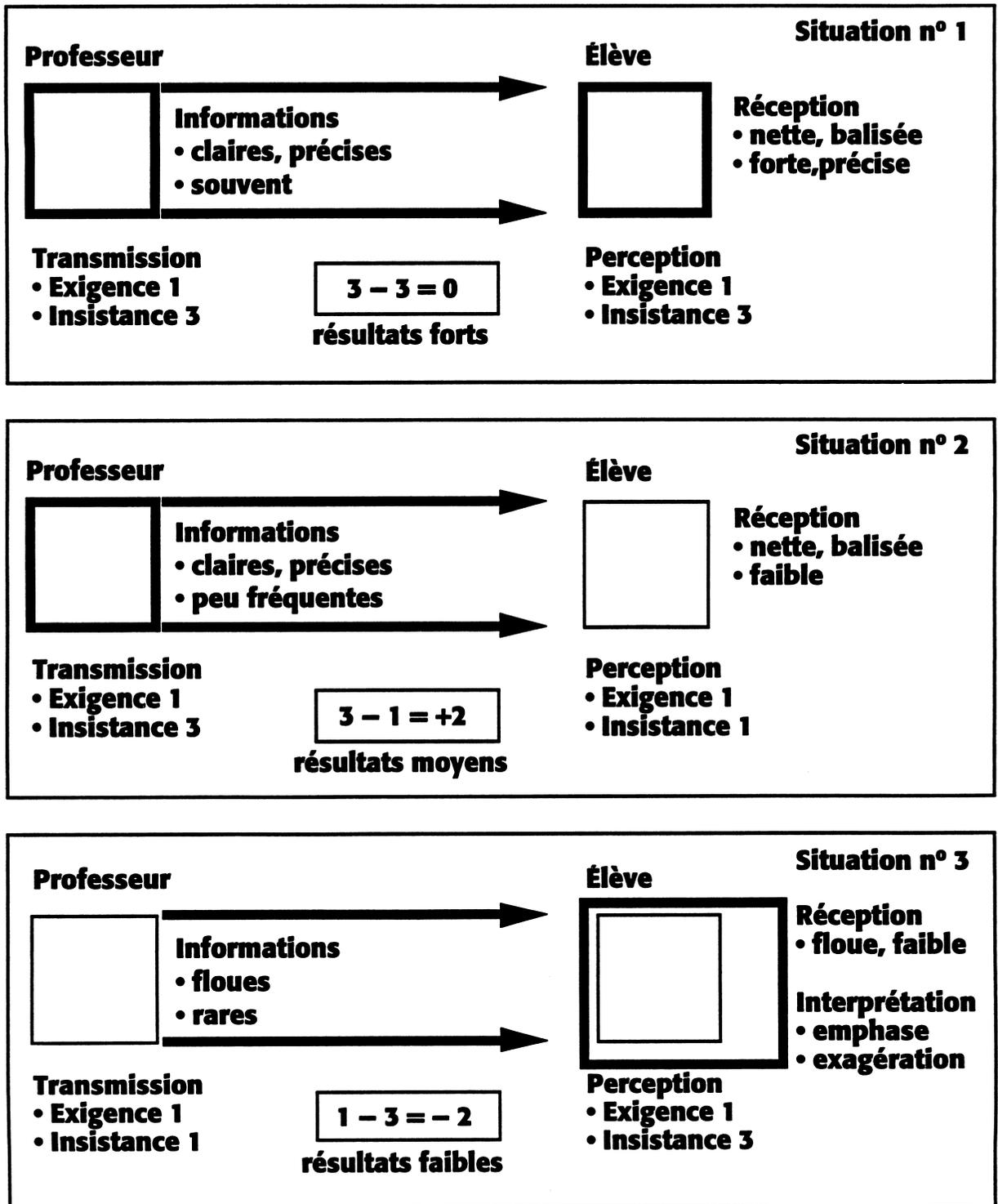
6.1.2 SITUATION N° 2

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.

6.1.3 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.

Figure 58. DIFFÉRENTS TYPES DE TRANSMISSION DES EXIGENCES



6.2 LES RECOMMANDATIONS

À la suite des conclusions de cette étude, nous aimerions proposer quelques recommandations aux divers groupes de personnes concernées par cette étude : les professeurs, les élèves, les directeurs pédagogiques des cégeps et les directeurs de la Direction générale de l'enseignement collégial.

6.2.1 RECOMMANDATIONS AUX PROFESSEURS

La précision que le professeur porte à bien transmettre chacune de ses exigences se concrétise par l'utilisation de verbes adéquats pour qualifier les attentes qu'il a face à l'élève, au degré souhaité. Plus le professeur énoncera avec justesse ses attentes, plus l'élève sera en mesure d'y répondre, mieux il y répondra et plus il réussira. Une première façon d'atteindre ce niveau de précision est, sans contredit, l'écriture de plans de cours cohérents avec les outils d'évaluation que le professeur mettra au point. Une autre façon consistera à utiliser des consignes écrites que le professeur expliquera verbalement à l'aide d'exemples. Une troisième façon sera de fournir 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 veut réussir.

Il faut souvent revenir sur les notions déjà vues. Il est aussi nécessaire de rappeler souvent aux élèves les exigences que l'on a. Car, ces élèves rencontrent plusieurs professeurs par semaine, lesquels leur fournissent tous, un certain nombre d'exigences. Ils sont rapidement perdus si l'on ne répète pas les consignes ou si l'on ne revient pas sur les exigences. Lorsque cela se produit, ils accumulent tout un ensemble d'exigences inutiles auxquelles ils essaient de répondre. Ils voient alors leur matière scolaire comme une montagne infranchissable d'éléments à maîtriser. Devant

la tâche, ils prennent panique et essaient d'apprendre par cœur tout ce qu'ils peuvent, jusqu'à en faire une indigestion cérébrale. Ils se désorganisent, deviennent stressés, anticipent l'échec, se démotivent et finissent par remettre cette montagne d'étude à plus tard. Ainsi, ils se préparent mal aux examens. Aussi, vivent-ils difficilement l'échec, en ressentant toute la dévalorisation, la perte d'estime qui les amène à croire que seuls les « bollés » peuvent réussir et qu'ils n'en font pas partie.

Il est donc très important de fournir aux élèves des documents écrits leur permettant de s'y référer, au besoin. Il est essentiel de les soutenir dans leur démarche d'apprentissage, de les outiller de méthodes de travail et de les responsabiliser quant à leur réussite. Faire l'effort de bien transmettre et de bien recevoir, est une économie d'énergie pour le professeur et pour l'élève. Heureusement, ce sont des comportements que nous rencontrons largement.

Dans la confection d'un plan de cours, il devra porter attention aux éléments suivants :

- **ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX.** — Il faudrait s'assurer que les élèves disposent de tous les éléments d'information nécessaires à la planification de leur session (échéances, emploi des heures), à la compréhension de la place du cours dans la formation collégiale (but, place, pondération expliquée) et plus généralement à retracer le cours, le professeur ou la discipline. Un peu de vigilance et une liste d'éléments à ne pas oublier devrait suffire à répondre adéquatement à ces besoins.
- **OBJECTIFS.** — Il est important de bien cibler pour les élèves, le niveau que l'on désire qu'ils atteignent ou qu'ils maîtrisent. Pour s'aider, on peut écrire les phrases : « À la fin du cours, l'élève sera en mesure de... » pour un objectif général, et pour un objectif spécifique : « À la fin de cette leçon, l'élève doit être capable de... ». Il faut faire la distinction entre un objectif général qui est ce que l'on désire atteindre à la fin du cours ou d'une série de leçons ou de thèmes et les objectifs spécifiques qui sous-tendent l'objectif général et permettent de savoir comment on va y arriver, par quelles étapes. On a toujours plusieurs objectifs spécifiques pour un objectif général. Il faut aussi que les enseignants différencient leurs objectifs d'enseignants (je veux initier mes élèves à ceci) des objectifs d'apprentissages des élèves (il doit être capable de faire ceci). Comme objectifs, les savoir-être sont peu ou pas utilisés et ne sont pas évalués. Il serait peut-être important de discuter de thèmes comme : les valeurs personnelles relatives à la profession, la communi-

cation, le travail en groupe efficace, etc. Parmi les étapes d'apprentissage, la compréhension est celle qui est la moins présente dans les plans de cours, au niveau des objectifs, la plus négligée aussi par les modes d'évaluation, puisqu'elle est plus ou moins vérifiée. Il faudra donc apporter une attention particulière à bien comprendre ce qu'est une progression des apprentissage, afin de ne pas sauter d'étapes de travail, ni d'évaluation.

- **CONTENU.** — Les éléments et les thèmes des contenus des *Cahiers de l'enseignement collégial* doivent être tous utilisés et travaillés avec les élèves. Si l'on fait un échange avec un autre cours, on doit le signifier. Tout changement ou omission doivent être expliqués.
- **MÉTHODE PÉDAGOGIQUE.** — Il est important de les indiquer, de même que la médiagraphie.
- **L'ÉVALUATION : GÉNÉRALITÉ.** — Il serait souhaitable de présenter aux élèves un tableau-synthèse des modes d'évaluation, des échéances et de la pondération accordée à chacun. Il serait aussi important de respecter la pondération prévue, car les élèves doivent pouvoir s'y fier pour planifier leur session. Un minimum de quatre évaluations est nécessaire pour réellement pouvoir évaluer les divers aspects de la matière vue au cours de la session ; pour assurer aux élèves, une évaluation un peu plus formative. De même qu'un minimum de deux modes d'évaluation est nécessaire pour évaluer différemment les divers aspects de la matière et l'atteinte des divers objectifs ; pour offrir aux élèves un choix plus satisfaisant. Il est aussi souhaitable qu'un maximum de 35 points soient accordés par mode d'évaluation. Ceci éviterait aux élèves un trop grand stress et une concentration trop grande de matière à étudier, à maîtriser.
- **L'ÉVALUATION : EXAMEN.** — Afin que les élèves puissent se préparer adéquatement, il faudrait toujours leur fournir les dates, la durée des examens, le type d'examen et la matière à étudier. Il faudrait aussi porter une attention à l'écriture des questions d'examen ; construire des phrases courtes, précises, quant à ce qui est attendu. Il faut bien cibler ce que l'on veut vérifier et à quel niveau d'exigences. Des contraintes telles que l'atteinte de 60 % pour les examens nécessitent la possibilité de reprises, de progression, de rétro-actions multiples.

- **L'ÉVALUATION : TRAVAUX LONG ET COURT.** — Il est important de toujours fournir aux élèves les consignes écrites, les critères d'évaluation et la répartition des points pour le fond et pour la forme. Cette répartition pour être adéquate, doit être cohérente avec les objectifs annoncés comme étant ceux qu'on veut atteindre et ceux dont on va mesurer l'atteinte. On doit aussi faire connaître les applications départementales des différentes politiques : évaluation des apprentissages, le français écrit, l'éthique, la reprise.
- **L'ÉVALUATION : PARTICIPATION ET EXPOSÉS.** — Ce sont des modes d'évaluation à travailler avec beaucoup d'attention. Il faut en enseigner le contenu selon les objectifs qui seront évalués. Il faut aussi fournir aux élèves la grille d'évaluation et la répartition des points entre les divers modes d'évaluation. Tout doit être cohérent. Une réflexion est à faire sur l'utilité de ces modes, le rôle qui leur est confié et la justesse de ce que l'on peut mesurer.
- **L'ÉVALUATION : AUTO-ÉVALUATION DES STAGES.** — La partie remplie par les élèves doit leur permettre de porter un jugement sur leur progression et sur leur performance quant aux critères qui ont dû être annoncés précédemment. La grille d'évaluation doit mesurer l'atteinte des objectifs et permettre de cibler la définition de chacun des seuils de compétence professionnels.

6.2.2 RECOMMANDATIONS AUX ÉLÈVES

Les élèves doivent exiger des professeurs que ceux-ci leur remettent tout ce dont ils ont besoin pour planifier le travail de la session. Ils doivent développer des comportements d'entraide afin de clarifier leurs perceptions des exigences et du niveau d'insistance des professeurs sur ces exigences. Ils doivent s'affirmer en posant des questions lorsqu'ils ne comprennent pas. Ils doivent prévoir assez de temps pour faire la révision de la matière d'un examen afin de prendre le temps de décortiquer la matière pour pouvoir la comprendre, afin de pouvoir clarifier ce qui n'est pas compris en allant rencontrer le professeur. L'élève doit toujours garder un esprit positif face à son apprentissage et concerver à l'esprit que le travail est garant du succès.

6.2.3 RECOMMANDATIONS AUX DIRECTIONS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES

À quelques reprises, nous avons pu constater que des enseignants utilisent des moyens d'évaluation qu'ils ne maîtrisent pas, dont ils ne perçoivent pas toute la portée. Il serait important que tous comprennent bien ce que vise l'évaluation et quelles en sont les exigences pour le professeur et l'élève. Certains moyens, s'ils sont inadéquatement utilisés, permettent moins que d'autres la vérification de l'atteinte des objectifs.

SUGGESTION. — Offrir aux enseignants des ateliers sur les thèmes suivants : la l'évaluation formative et l'évaluation sommative, utiliser une taxonomie d'objectifs, écrire des objectifs d'apprentissage en tenant compte du niveau de progression à respecter, comment vérifier la séquence d'apprentissage, les processus d'apprentissage des élèves, la schématisation des concepts et du cours, choisir un mode d'évaluation adéquat pour évaluer l'atteinte d'un objectif, écrire des questions d'examen qui permettent de vérifier chacune des étapes (niveau) de l'apprentissage et finalement, définir des seuils minimaux de compétences. Un support pédagogique accru serait nécessaire.

6.2.4 RECOMMANDATIONS À LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Lors de la révision des *Cahiers de l'enseignement collégial*, il faudrait prendre la peine de bien vérifier les verbes utilisés comme objectifs généraux ou spécifiques. Il faudrait une fois pour toute, démêler les termes de finalité, but, objectif général, objectif spécifique.

7 CONCLUSION

- 7.1 RAPPEL DES RÉSULTATS**
- 7.2 LES PROSPECTIVES**
- 7.3 LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE**

NOUS DÉSIRONS conclure cette recherche en rappelant tout d'abord les résultats. Ces résultats concernent le lien entre la perception et la réussite scolaire, les liens entre la qualité de la transmission et la perception, de même que les recommandations.

Nous énoncerons aussi les avenues ultérieures de cette recherche, à travers un ensemble de questions qui nécessitent la poursuite de recherches.

De plus, nous présenterons en trois volets les apports de cette recherche au plan de la recherche, pour les enseignants et pour les élèves.

7.1 RAPPEL DES RÉSULTATS

Nous présenterons ici les deux grands groupes de résultats que nous avons obtenus. Le premier concerne l'objet de la recherche soit : la différence de perception existant entre les professeurs et les élèves mise en lien avec les résultats scolaires des élèves. Le deuxième se rapporte à l'étude de la vraisemblance de nos observations soit : les liens entre la qualité de la transmission des exigences de la réussite scolaire et la perception des élèves. Nous terminerons en présentant les limites de cette recherche.

7.1.1 LIENS ENTRE LA PERCEPTION ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Nos résultats nous permettent d'affirmer que les élèves qui ont un résultat scolaire élevé, perçoivent davantage que les élèves faibles, les exigences du professeur. En d'autres termes, nous pouvons dire qu'il existe un lien entre les résultats scolaires des élèves et la capacité à : 1° discriminer les exigences du professeur et, 2° décoder le bon degré d'insistance du professeur sur chacune des exigences. Plus les élèves seront en mesure d'identifier chacune des exigences, plus ils seront en mesure de déterminer avec justesse le degré d'insistance de ce professeur sur chacune des exigences et plus ils seront nombreux à obtenir de bons résultats scolaires.

Des analyses plus poussées nous ont révélé quelles sont les caractéristiques de l'élève et du professeur les plus susceptibles de causer le succès ou l'échec scolaire. Elles nous indiquent que :

- les élèves de Sciences perçoivent mieux les exigences des professeurs et le degré d'insistance de ceux-ci, que les élèves des autres programmes. Nous pouvons aussi dire que les élèves des Arts, des Techniques humaines et biologiques ont plus de difficultés que les autres à percevoir les exigences et l'insistance de leur professeur, ils sont donc plus à risque.

- les filles perçoivent mieux les exigences des professeurs, elles décodent avec plus de justesse, l'insistance des professeurs et de ce fait, elles réussissent mieux et sont plus nombreuses à réussir.
- les élèves qui ont 20 ans et plus sont ceux qui présentent le plus de difficultés et qui perçoivent moins bien les exigences et l'insistance des professeurs. Ils sont les plus à risque. Les élèves qui ont 20 ans et plus au niveau collégial, sont des élèves qui ont soit abandonné leurs études pendant quelques années, soit eu beaucoup de problèmes scolaires et ainsi ont pris du retard dans leurs études. Ces élèves devraient faire l'objet de mesures particulières.
- 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 qu'ainsi, ils sont plus nombreux à réussir.
- les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine, perçoivent un peu mieux l'insistance du professeur sur les exigences, que les élèves ayant un travail rémunéré de plus de 15 heures par semaine. Les élèves ayant un travail rémunéré de moins de 15 heures par semaine sont plus nombreux à réussir.
- pour les domaines cognitif, création et gestion, il nous est permis d'affirmer qu'un professeur de 10 ans et plus d'expérience, a des élèves qui perçoivent davantage ses exigences et son insistance sur les exigences, que ceux d'un professeur de moins de 10 ans d'expérience, et ainsi a une classe où plus d'élèves réussissent.
- pour l'ensemble des domaines sauf la communication, il nous est permis d'affirmer 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 et que ses élèves sont plus nombreux à réussir.
- pour tous les domaines, sauf la communication, il nous est permis d'affirmer qu'un professeur permanent a des élèves qui perçoivent davantage ses exigences et son insistance sur les exigences, qu'un professeur non-permanent et qu'ainsi, il a une classe où plus d'élèves réussissent.
- 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 et qu'ainsi, il a une classe où plus d'élèves réussissent. Les difficultés sont plus présentes en Français, en Philosophie, en Techniques humaines et en Techniques biologiques

Il y a donc un lien évident entre la qualité de la perception des exigences et du degré d'insistance du professeur et la réussite scolaire. Mieux un élève perçoit les exigences du professeur, mieux il décode le degré d'insistance de son professeur sur chacune des exigences et plus il sera en mesure d'obtenir de bons résultats scolaires. Cette étude nous a aussi 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. Les professeurs de ces élèves présentent aussi des caractéristiques particulières que nous avons pu constater.

7.1.2 LIENS ENTRE LA QUALITÉ DE LA TRANSMISSION ET LA PERCEPTION

Il nous apparaît très clairement :

- qu'un manque de précisions, de cohérence et de récurrence existe dans la transmission des exigences de certains professeurs des Techniques humaines. Les objectifs généraux sont plus ou moins cohérents avec les objectifs spécifiques. Il y a plus ou moins cohérence entre les objectifs spécifiques et le niveau de difficulté des questions des examens. Il y a plus ou moins cohérence entre les objectifs spécifiques et les modes d'évaluation, les travaux courts et les méthodes pédagogiques.
- que les élèves des Techniques humaines ne reçoivent pas toutes les informations élémentaires qui leur sont nécessaires à planifier leur étude en vue de réussir.

En conséquence, nous avons remarqué que c'est dans les Techniques humaines, que l'on retrouve la plus grande proportion d'élèves faibles présentant comme moyenne un écart négatif de perception. Ce sont donc des élèves qui n'arrivent pas à percevoir les exigences du professeur. Ils en accumulent trop et sont incapables d'y faire face. De plus, les élèves qui ont obtenu moins de 70 % et qui ont comme moyenne un écart négatif se retrouvent en proportion plus grande chez les professeurs des Techniques humaines et biologiques, que dans la population faible, en général. Ceci nous amène à pouvoir faire un lien entre la qualité de la transmission des exigences et la perception qu'en fait l'élève.

7.1.3 LES RECOMMANDATIONS

Le professeur doit apporter beaucoup de précision à bien transmettre chacune de ses exigences. 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. Il écrira ses plans de cours 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.

7.2 LES AVENUES POUR DE FUTURES RECHERCHES

Nous avons étudié ici un aspect de la problématique de l'échec scolaire. Beaucoup de questions restent encore en suspens, par exemple : « Qu'est-ce que réussir ? » Nous pourrions alors essayer d'y répondre en allant chercher la vision, la perception de chacun des intervenants soit : l'élève, le professeur, le parent, l'employeur, le directeur, le conseiller.

7.3 LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

Par cette étude, nous croyons avoir mis en lumière l'écart entre la perception des exigences de la réussite scolaire des élèves et celle de leurs professeurs; un aspect de la transmission des exigences des enseignants qui explique une partie des problèmes liés à l'échec en milieu scolaire. Cette étude a donné aux élèves l'occasion de s'exprimer sur la nature du travail qui leur est demandé et sur ce qu'ils pensent qu'ils peuvent réaliser. Le projet a permis d'apporter des éléments de discussion entre les professeurs, les élèves et les Services pédagogiques sur les exigences des études collégiales. Des réajustements seront apportés à plus ou moins long terme et permettront de clarifier les exigences de la réussite scolaire, ce qui devrait avoir pour effet d'accroître la motivation des élèves et ainsi faciliter une plus grande réussite.

*

*

*

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMSON L. Y., SELIGMAN M. E. et TEASDALE J. D. (1978) « Learned helplessness in humans : Critique and reformulation » in *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 11, pp. 49-74.
- AKTOUF Omar (1987) *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 213 p.
- ALLARD Michel (1983) « La didactique : essai de définition » dans *La presse pédagogique*, avril 1983, Montréal (4501 rue Drolet, H2T 2G4).
- ALLEN L. R. (1980) « The behavioral Treatment of test anxiety : therapeutic innovations and emerging conceptual challenges » in *Progress in Behavior Modification*, Vol. 9, Academic Press.
- ALPERT R. et HABER R. N. (1960) « Anxiety in Academic Achievement Situations » *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp. 207-215.
- Alverno College Faculty (1988) *Liberal learning at Alverno College*, Alverno College Editor, 3^e édition, Milwaukee (Wisconsin), 42 p.
- Alverno College Faculty (1988) *Learning at Alverno*, Alverno College Editor, Alverno College Catalog 1988-1990, Milwaukee (Wisconsin), 162 p.
- ANDERSON S. B. et BALL S. (1978) *The Profession and Practice of Program Evaluation*. San Francisco, Calif. Jossey-Bass.
- ANDERSON B. F. (1980) *The Complete Thinker : A Handbook of Techniques for Creative and Critical Problem Solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 278 p.
- ARLIN M.-N. (1973) *Learning rate and learning rate variance under mastery learning conditions*, thèse de doctorat, Chicago : University of Chicago.
- Association of American Colleges (1985) *The Findings Recommendations of the Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees*, Washington, février 1985, p. 15.

- ASTIN Alexander (1975) *Preventing students from dropping out*, San Francisco/Washington/Londres, Jossey-Bass, 204 p.
- ATKINSON J. W. et LETWIN G. H. (1960) « Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure » *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, pp. 52-63.
- ATKINSON R. C. (1967) *Computerized instruction and the learning process*, Stanford, Calif. : Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences.
- ATWOOD H. M. et ELLIS J. (1971) « The Concept of Need : An Analysis for Adult Education. » *Adult Leadership*, 19, pp. 210-212, 244.
- AYERS A. J. (1981) « The relationship between test anxiety and standardized test performance among college students of varying ability levels » *Dissertation abstracts international*, 42, 04-A, p. 1538.
- BAKER E. D., POPHAM W. J. (1973) *Expanding Dimensions of Instructional Objectives*, Inglewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- BAKER E. L. (1969) « Effects on Student Achievement of Behavioral and Non-Behavioral Objectives », *The Journal of Experimental Education*, vol. 37, pp. 5-8.
- BAKER R. L., GERLACH V. S., SULLIVAN H. J. (1968) *Constructing Behavioral Objectives*, Inglewood, California, SWRL Series.
- BALDWIN Th. S. (1971) « Evaluation of Learning in Industrial Education » in B. S. BLOOM, J. T. HASTINGS, G. F. MADDAUS (eds.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill Book Co., pp. 857-905.
- BANDURA A. (1977) « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change » *Psychology Review*, N° 84, pp. 191-215.
- BARBIER Jean-Marie et LESNE Marcel (1976) « Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : modes de détermination des besoins en formation » dans *Pour*, N° 46, pp. 51-64.
- 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.
- BARNABÉ Jocelyne (1979) *L'échec scolaire et la classe sociale chez les élèves de secondaire I à la Commission des écoles catholiques de Québec, en 1976-1977*, Québec, Université Laval, thèse sur micro-fiches.
- BARR A. S. (1948) « The Measurement and Prediction of Teaching Efficiency : A Summary of Investigations », *Journal of Experimental Education*, 16, pp. 203-283.

- BATEMAN Dianne (1987) *Success in college : Who are we educating ? A longitudinal study of Cognitive and Affective Growth of Cégep Students*, Longueuil, Champlain Regional College (Campus Saint-Lambert-Longueuil), p. 50 (interim report).
- BATEMAN, Dianne (1986) *A longitudinal study of cognitive and affective Growth of Cégep Students*, Progres report, 62 p.
- BEATTY P. T. (1981) « The Concept of Need : Proposal for a Working Definition », *Journal of Community Development Society*, 12 (2), pp. 39-46.
- BÉLANGER Diane (1975) *L'abandon scolaire au niveau collégial*, Montréal, Université de Montréal (thèse de maîtrise), 131 p.
- BERNSTEIN D. A. (1976) « Anxiety Management » in CRAIGHEAD, W. E., KAZDIN, A. E., et MAHONEY, M. J. *Behavior Modification*, Houghton Mifflin.
- BIELINSKI E. et BRAIS Y. (1972) *L'étudiant au cégep: opinions, attitudes et comportements de l'étudiant dans son univers quotidien*, Coll. : Documents, Québec, MEQ, Études et recherches.
- BIGRAS P., BRIAND J.-M., CHOUINARD J., DÉSILETS J. et DUBÉ L. (1987) *Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*, Rimouski, Cégep de Rimouski, 18 p. et annexes.
- BIRZEA César (1979) *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 224 p.
- BLOOM Benjamin S. (1964) *Stability and change in Human characteristics*, New York: John Wiley and Sons, Inc.
- BLOOM Benjamin S. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, 1 Le domaine cognitif, traduction de Marcel LAVALLÉE, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 232 p. (Publication originale 1956)
- BLOOM B. S., HASTINGS J. T. and MADAUS G. F. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, N. Y.: McGraw-Hill.
- 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.
- BLOUIN Yves (1986) *Réussir en sciences*, Service de psychologie et orientation, Sillery, Cégep François-Xavier-Garneau, 150 p.
- BLOUIN Yves et al. (1987) *Éduquer à la réussite en mathématiques*, Service de psychologie et orientation, Sillery, Cégep François-Xavier-Garneau, 105 p.

- BOUCHARD T.-B. et VEZEAU C. (1987) *Pertinence en éducation d'un modèle de la prise en charge par un individu de son fonctionnement cognitif*, tiré à part N° 8, pp. 4-9.
- BOUCHER F. et AVARD J. (1984) *Réussir ses études*, Montréal, Éd. de Mortagne, 360 p.
- BOULET Jean et ROY Marie (1987) *Le phénomène des échecs et des abandons. Recherche exploratoire. Rapport à la Commission pédagogique*. Lauzon, Cégep de Lévis-Lauzon, 57 plus 292 p.
- BORDELEAU H. P. *et al.* (1980) *Répertoire des outils d'intervention dans les difficultés d'apprentissage*, D.G.E.C., Québec, juin 1980, 728 p.
- BRACHT G.H. et HOPKINS K.D. (1972) « Stability of Educational Achievement » in *Perspectives in Educational and Psychological Measurement*, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- BRADSHAW J. (1974) « The Concept of Social Need », *Ekistics* 220, pp. 184-187.
- BREEN P., DONLON T. F. and WHITAKER U. (1977) *Teaching and Assessing Interpersonal Competence*, A CAEL Handbook, Cooperative Assessment of Experiential Learning, 10598 Marble Foun. Ct., Columbia, MD 21044.
- BREEN P., DONLON T.F. and WHITAKER U. (1977) *Learning and Assessing Interpersonal Competence*, A CAEL Student, Cooperative Assessment of Experiential Learning, 10598 Marble Foun. Ct., Columbia, MD 21044.
- BRIEN R. (1981) *Design pédagogique: Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*, Les Éditions Saint-Yves Inc., Québec.
- BRISSON A. *et al.* (1979) *Analyse de besoins en perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*, Rapport de recherche, Québec, Université Laval, Département de technologie de l'enseignement. Cité dans LAPOINTE Jacques (1983).
- BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986) *Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, 1986, Synthèse statistique*, Québec, Bureau de la statistique du Québec, 251 p.
- BURNS R.-W. (1973) *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal: AIES.
- BUSSIÈRE Suzanne et ROY Roland (1987) « Changements de programmes et d'orientation » dans *Le Bipède*, Volume 4, N° 1, pp. 1-6.
- CARETTE Roger (1972) *Méthodologie du travail intellectuel ; Introduction à l'horaire de travail. L'étude. L'examen. Les cours magistraux. La lecture. La recherche bibliographique, le rapport de recherche*, Montréal, Beauchemin.
- CAZA G. G. (1975) *Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel*, Presses universitaires Sherbrooke, Sherbrooke.

- CEGIR INC. (1980) *Abandon scolaire et services éducatifs aux « dropouts »*. *Travaux d'approfondissement. Document n° 2*. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 135 p.
- CERERE S. C. (1982) « Sex and sex-role identity differences in test anxiety and response to failure », *Dissertation Abstracts International*, 42, 8-B, pp. 3410-3411.
- CHARBONNEAU *et al.* (1978) *Projet de mathématiques 201-211-75: Une étude du phénomène des échecs et des abandons en mathématiques*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 59 p.
- CHAREST Diane (1980) *Prévention de l'abandon prématuré*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Dossier économiquement faible, 184 p.
- CHAREST Diane (1982) *Dossier abandon scolaire. Bibliographie commentée*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 27 p.
- CHERKAOUI Mohamed (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, P.U.F., L'éducateur, 223 p.
- CHERNEY (1981) *Problem solving in Mathematic. A Study Approach for College Students*, Michigan, Michigan State University, thèse.
- C.L.E.S.E.C. (1987) *La cote Z ce qu'elle est, ce qu'elle fait*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, projet 87-CGBCU-12-4, 12 p.
- COLEMAN J. S. (1966) *Equality of Educational opportunity*, Washington D. C., Government Printing Office.
- COLEMAN J. S. *et al.* *Supplemental Appendix to the Survey on Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C. : Government Printing Office.
- COLLÈGE DE SAINTE-FOY (1985) *Outil d'aide à l'apprentissage*, Sainte-Foy, Service de consultation 40 p.
- COLLÈGE DE SAINTE-FOY (1987) *Rapport annuel du Conseil d'administration 1986-1987*, Sainte-Foy, 67 p.
- COLLÈGE DE SAINTE-FOY (1988) *Rapport annuel du Conseil d'administration 1987-1988*, Sainte-Foy, 81 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 COLLEGES (1988) *Les échecs et les abandons au collégial*, Synthèse des tables rondes, Québec, Secrétariat du Conseil des collèges, février 1988, 84 p.

- CONSEIL DES COLLEGES (1988) *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Rapport 1987-1988, Québec, Secrétariat du Conseil des collèges, 100 p.
- CORBEIL Paul (1979) *Relance. Les raisons d'abandon des études sans diplôme chez les sortants des niveaux secondaire et collégial de l'année 1977-1978*. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 61 p.
- COTÉ François (1974) *Climat familial et sous-rendement académique*, Montréal, Université de Montréal, thèse, 60 f.
- COTÉ Richard L. (1987) *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*, Une approche modulaire d'auto-formation, Chicoutimi, Gaëtan Morin éditeur, 287 p.
- COVINGTON M. V. et BEERY R. (1976) *Self-worth and school learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- COUDRAY Léandre (1973) *Lexique des sciences de l'éducation*, Paris, Les éditions ESF, 142 p.
- CROHN L. (1983) *Toward excellence: Student and teacher behaviors as predictors of school success*. Research summary report, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon Dec. 1983, ERIC ED: 242-704 and SP : 024-111.
- CROSS K. Patricia (1977), *Accent on learning*, San Francisco, California : Jossey-Bass, 291 p.
- CYR J.-M. (1979) « L'analyse des besoins éducatifs » dans *Actes du colloque sur la pédagogie universitaire*, Montréal, Université de Montréal, 211 p.
- DAIGNEAULT A. (1973) *Les Objectifs de l'École Secondaire*, Montréal : AIES.
- DAIGNEAULT A. (1973) *L'apprentissage par Objectifs et l'Élaboration du Plan d'Études*, Montréal : AIES.
- DAVÉ R. H. (1969) « Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing, in K. INGENKAMP (ed.), *Developments in Educational Testing*, London, University Press, Vol. I, pp. 203-214.
- DE CORTE E. et al. (1979) *Les fondements de l'action didactique, de la didactique à la didaxologie*, Bruxelles, A. De Boeck éditeurs, 383 p.
- DEFFENBACHER J. L. (1980) « Worry and Emotionality in Test Anxiety » in : Sarason, I. G. (Ed.) *Test Anxiety: Theory, Research and applications*, Erlbaum Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- DE KETELE Jean-Marie (1990) *Passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur*, article sur les facteurs de la réussite scolaire, Vie pédagogique, N° 66, avril 1990, pp. 4-8.
- 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.

- DE LANDSHEERE V. et G. (1977) *Définir les objectifs de l'éducation*, 2e éd., Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris.
- DE LANDSHEERE V. et G. (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris: Presses univ. de France, 338 p.
- DESAUTELS Pierre (1978) *La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez des étudiants de niveau collégial*, Cégep de Rosemont, 121 p.
- DESAUTELS L. (1987) « La cage aux bolles », *Contact*, 2, 1, pp. 18-21.
- D'HAINAULT Louis (1970) « Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, *Enseignement programmé*, N° 11, pp. 21-38.
- D'HAINAULT Louis (1980) *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Fernand Nathan, Paris, Éditions Labor, Brussels.
- D'HAINAULT Louis (1989) *Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale*, Actes du 9e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Juin 1989, Montréal, pp. 9-21.
- DIONNE Bernard (1986) *Réussir au cégep, guide méthodologique*, Montréal, Éditions HRW, 180 p.
- Direction générale de l'enseignement collégial (1984) *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique au collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 42 p.
- DROUIN-COUTURE Ginette et GAUTHIER-BASTIEN Lise (1987) *Guide pédagogique à l'usage des éducateurs des enfants de 4 à 8 ans*, 4e édition, Montréal, Guérin éditeur Ltée, 95 p.
- DUNCAN Roberto (1985) *Four Models for Increasing Student Retention at the Community College of Denver*, Eric, 41 p.
- DUNKIN M. J. et BIDDLE B. J. (1974) *The study of teaching*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- DUSSAULT G. (1976) « Individualisation du curriculum et analyse du comportement verbal et non-verbal des enseignants et des apprenants » in : *Les sciences de l'éducation*, Paris : Didier.
- EBEL R. L. (1970) « Behavioral Objectives: A Close Look », *Phi Delta Kappan*, Vol. 52, N° 3, pp. 171-173.
- ENTWISTLE N. (1983) *Styles of learning and teaching*, Grande-Bretagne, John Wiley and Sons.
- 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.

- FEIJ J. A. (1975) « Construct validation of a fear-of-failure measure using an operant type of behavior » *Psychological Reports*, 37, 3, pp. 1147-1151.
- FOSTELING F. (1980) « Attributional aspects of cognitive-behavior modification », *Cognitive therapy and Research*, 4, pp. 27-39.
- FRÉCHETTE Louise (1987) *Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic*, Montréal, Cégep Ahuntsic, 218 plus 5 p.
- FRÉCHETTE Louise (1987) *Les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au niveau collégial*, Exposé présenté au Colloque 87 du CPCOQ, pagination variée.
- FRENCH W. et coll. (1957) *Behavioral Goals of General Education in High Schools*, New York, Russell Sage Foundation.
- FUSTIER Michel (1982) *Pratique de la créativité*, Paris, Éditions ESF, Entreprise moderne d'édition, 150 p.
- GAGNÉ R.-M. (1965) *The conditions of learning*, New York : Rinehart and Winston.
- GAGNON Jean-Claude (1974) *La didactique d'une discipline*, Série monographies N° 2, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, laboratoire de didactique, 22 p.
- GALLOWAY C.-M. (1962) *An Exploratory Study of Observational Procedures for Determining Teacher Non-Verbal Communications*, thèse de doctorat, University of Florida.
- GAREAU Ronald (1987) « Étude sur l'organisation de la semaine de travail des étudiants de cégep » dans *Thema, Bulletin thématique*, Volume 2, N° 3, Cégep Ahuntsic, Service des communications, 11 p.
- GAROFALO J. et LESTER F. K. (1985) « Metacognition, Cognitive Monitoring, and Mathematical Performance », dans *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 16, N° 3, pp. 163-176.
- GAUDRY E. et SPIELBERGER C. D. (1971) *Anxiety and Educational Achievement*, New York : John Wiley and Son.
- GAUMOND Diane et MONNIER Daniel (1974) *Relance 1973, tome 2. Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971-1972*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 145 plus 12 p.
- GAUMOND Diane et MONNIER Daniel (1975) *Relance 1974, tome 2. Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants du niveau collégial pour l'année 1972-1973*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 69 plus 12 p.
- GEEN R. G. (1980) « Test anxiety and Cue Utilization » in : Sarason, I. G. (Ed.) *Test Anxiety*, Erlbaum Publishers, Hillsdale, New Jersey.

- GIBBS G., MORGAN A. et TAYLOR L. (1979) *Understanding why students don't learn*, England, Institute of Educational technology, The Open University.
- GOYETTE Gabriel et LESSARD-HÉBERT Michelle (1987) *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 204 p.
- GRAWITZ Madeleine (1986) *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 3e édition, 381 p.
- GREENBERG S. L. et MALLOW J. V. (1982) « Treating science anxiety in a university counseling center », *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 1, pp. 48-50.
- GRONLUND N. E. (1970) *Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction*, New York, Macmillan.
- GROUPE « DÉMARCHES » (1986) *Programme de développement de la pensée formelle*, Tome 1, Fondements théoriques, Limoilou, Cégep de Limoilou, 226 p.
- GROUPE « DÉMARCHES » (1986) *Programme de développement de la pensée formelle*, Tome 2, Approches pédagogiques, Limoilou, Cégep de Limoilou, 226 p.
- GUBA E. G. et LINCOLN Y. S. (1982) « The Place of Values in Needs Assessment », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 3, pp. 311-320.
- GUILFORD J. P. (1958) « A System of Psychomotor Abilities », *American Journal of Psychology*, Vol. 71, pp. 164-174.
- GUYOT Jean-Claude (1985) *L'échec scolaire ça se soigne*, Toulouse, Éditions Privat, coll. « Mésopé, Bibliothèque de l'action sociale », 175 p.
- HARROW Anita J. (1980) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, 3 Le domaine psychomoteur, Traduction de Marcel Lavallée, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 125 p.
- HAVIGHURST R. J. (1970) « Minority Subcultures and the Law of Effect » *American Psychologist*, 25, pp. 313-322.
- HENDEL D. D. (1980) « Correlates of mathematics anxiety of adult women participants in a math anxiety program », *Journal of Counseling Psychology*, 25, pp. 429-434.
- HIGGINS, TRENKE A. et GAITE A. J. H. (1971) « Elusiveness of formal operations thought in adolescence », *Proceedings of the 79th Annual Meeting of the American Psychological Association*, 6, pp. 201-202.
- HILGARD E. R. et BOWER G. H. (1966) *Theories of Learning* (3rd ed.), New York : Appleton-Century-Crofts.
- HOUSTON W. R. et Al (1978) *Assessing School/College/Community Needs*, Omaha, Nebr. The Center for Urban Education, The University of Nebraska at Omaha.

- INOSTROZA J. C. et FABRI A. (1978) *La fréquence des abandons et des échecs des étudiants francophones du Cégep de l'Outaouais : premier rapport*, Hull, Québec, Cégep de l'Outaouais.
- INOSTROZA J. C. et FABRI A. (1979) *Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du Cégep de l'Outaouais : deuxième rapport*, Hull, Québec, Cégep de l'Outaouais.
- KAPLAN B. (1976) *Needs assessment in education. A planning handbook for school districts*, Trenton, New Jersey, Department of Education, Bureau of Planning. Cité dans LAPOINTE Jacques (1983).
- KARPLUS Robert *et al.* (1975) *Proportional reasoning and control of variables in seven countries*, California æ advancing education through science-oriented programs, report ID-25, 59 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 UQUAM, 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.
- KAUFMAN R. (1972) *Educational system planning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall. Cité dans LAPOINTE Jacques (1983).
- KAUFMAN R. (1977) « A possible taxonomy of needs assessment », in *Educational Technology*, Vol. 17, N° 11, novembre 1977.
- KAUFMAN R. (1978) « From how to what to why: the search for educational utility », in *Educational communication and technology journal*, Summer 1978, Vol. 26, N° 2, pp. 107-121.
- KAUFMAN R. (1979) *Identifying and Solving Problems: a System Approach*, 2nd edition, La Jolla : University Associates Inc., 134 p.
- KAUFMAN R. et ENGLISH F. W. (1979) *Needs assessment. Concept and application*, Englewood Cliffs, New Jersey, Educational technology publications.
- KIBLER R. J., BARKER L. L., MILES D. T. (1970) *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn & Bacon.

- KIBLER R. J. *et al.* (1981) *Objectives for Instruction and Evaluation*, 2nd Ed., Toronto : Allyn and Bacon, 232 p.
- KOHLBERG L. (1964) « Development of moral character and moral ideology », *Review of Child Development Research*, N° 1, pp. 382-431.
- KRATHWOHL D. R. (1964) « Taxonomy of Educational Objectives : Its Use in Curriculum Building », in C. M. LINDVALL (ed.), *Defining Educational Objectives*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, pp. 19-36.
- KRATHWOHL D. R., BLOOM B. S., MASIA B. B. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Domaine affectif, Montréal, Éducation Nouvelle, Tome 2, 231 p.
- KRATHWOHL David R. (1980) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, 2 Le domaine affectif, trad. de LAVALLÉE Marcel, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 231 p.
- LACOUR-BROSSARD Louise (1986) « Les étudiants en sciences humaines » dans *Recherches sociographiques*, Vol. XXVII, 3, pp. 449-466.
- 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.
- LALIBERTÉ Jacques (1988) « La formation fondamentale ici et ailleurs » dans *Les actes du colloque Le cégep et vous partenaires pour l'avenir*, Tome N° 3, Montréal, Fédération des cégeps et Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 25 à 35.
- LAMONDE J. (1984) *La réussite scolaire au collégial*, Québec, Bulletin statistique, Direction générale de l'enseignement collégial du Québec, Service de la recherche et du développement, 9, 7.
- LAMONDE J. (1983) « Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales : Phase II », *Bulletin statistique, recherche et développement*, Vol. 8, N° 3, juin 1983, cité dans ROULEAU D. (1985).
- LAMONTAGNE J. et M. TRAHAN (1974) *Recherche sur les échecs et abandons; rapport final*, Cégep Ahuntsic, Département de mathématiques, Montréal, juin 1974, 68 p.
- LANDRY Louise *et al.* (1977) *C.O.D.E. Une conception des objectifs de développement en éducation*, Montréal : Fédération des cégeps, 115 p.
- LANDRY Simone (1977) « Le « groupe de tâche » et sa psychologie », dans LECLERC J.-M. *Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques*, Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal.
- LANDRY Yvan (1983) *Créer, se créer, vers une pratique méthodique de la créativité*, Québec, Éditions Québec/Amérique, 447 p.

- LAPOINTE Jacques (1983) *Identification des besoins*, Sainte-Foy, Département de technologie de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, recueil de textes, 143 p.
- LASNIER François et BILODEAU Denis (1985) *Impact de la pratique des activités physiques au collégial et dans la vie adulte*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 163 p.
- LAVALLÉE M. (1976) *Apprendre, didactique par objectifs opératoires*, Montréal: Éduco-Inter.
- LAVILLE Christian (1989) *Considérations sur la nature de la didactique*, Université Laval, ronéo, 4 p.
- LAVOIE Gilles, GRENON Léopold et PAGEAU Charles (1987) *Rapport arrimage secondaire-collégial en sciences*, Cégep de Sainte-Foy, ronéo, 30p.
- LAVOIE Hélène (1987) *Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 85 p.
- LAZARUS R. S. et AVERILL J. R. (1972) « Emotion and cognition : with special reference to anxiety » in C. D. SPIELBERGER (Eds), *Anxiety: current trends in theory and research*, Vol. 2, New York, Academic Press.
- LE MOIGNE Jean-Louis (1977) *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*, Collection systèmes-décisions, Paris, P.U.F., 258 p.
- LEPLAT J. PAILHOUS J. (19721-1972) « La taxonomie des tâches en psychologie du travail : quelques réflexions », *Bulletin de Psychologie*, Vol. XXV, pp. 539-545.
- LÉVESQUE Mireille et SYLVAIN Louise (1982) *Après l'école secondaire : étudier ou travailler, choisit-on vraiment ?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 634 p.
- LOEVINGER J. W. et REDMORE C. (1970) *Measuring ego development*, 2 vol., San Francisco : Josey Bass.
- LOEVINGER J. (1970) *Ego development : conceptions and theories*, San Francisco : Josey Bass.
- LORÉE M. R. (1971) « Creativity and the Taxonomies of Educational Objectives » in M. B. KAPPER (ed.), *Behavioral Objectives in Curriculum Development*, Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publications, pp. 68-81.
- LUCIER Pierre (1987) « La recherche en éducation : éléments de prospective » dans *Recherche et progrès en éducation, bilan et prospective*, Actes du congrès, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, pp. 396-398.
- MACHER, FAURE et PERRENOUD, 1985
- MAGER R. F. (1969) *Preparing Instructional Objectives*, Belmont, Calif. Fearon, traduit par G. Decote, *Vers une définition des Objectifs de l'Enseignement*, Paris : Gauthier-Villars.

- MAGER R. F. (1977) *Comment définir des objectifs pédagogiques*, (trad. G. Décote) 2e éd., Bordos, Paris.
- MAHONEY M. J. (1980) *Abnormal Psychology*, Harper and Row, New York.
- MAIGRE A., DESTROOPER J. (1973) *L'Éducation psychomotrice*, Paris, PUF.
- MARJORIBANKS K. (1974), *Environments for Learning*, London, National Foundation for Educational Research Publishing Co Ltd.
- MARTINEAU Pauline (1974) *L'abandon scolaire*, Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 210 f.
- MATTOX Victor Raymond (1983) *A study of a means for the early identification of potential college dropouts*, [s. l.], Ohio state university, 218 p.
- McCLELLAND D. (1965) « Toward a Theory of Motive Acquisition », *American Psychologist*, 20, pp. 321-333.
- McGUIRE Th. O. (1969) « Decisions and Curriculum Objectives », *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XV, N° 1, pp. 17-30.
- McKINNON Joe W. (1976) « Encouraging logical thinking in », *Engineering education*, Vol. 66, N° 7, avril 1976, pp. 740-744.
- MEICHENBAUM D. (1980) « Toward a Conceptual Model for the Treatment of Test anxiety » in : Sarason, I. G. (Ed) *Test Anxiety*, Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- MENTKOWSKY M. et STRAIT M. J. 1983) *A longitudinal study of student change in cognitive development and generic abilities in an outcome-centered liberal arts curriculum*, (Final report to the National Institute of Education, Research Report N° 6), Milwaukee, Wisconsin, Alverno College, Office of Research & Evaluation.
- METALSKY G. et ABRAMSON L. (1980) « Attributional Styles » in : Kendall, P. et Hollon, S. *Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interventions*, Academic Press.
- MILLER S. et al. (1978) *Alive and Aware : How to Improve Your Relationship Through Better Communication*, Minneapolis, Interpersonal Communication Programs Inc.
- MONETTE M. L. (1977) « The Concept of Educational Need : An Analysis of Selected Literature », *Adult Education*, 27, pp. 116-127.
- MONNIER Daniel (1973) *Relance 1972. Rapport d'une enquête auprès des sortants du secondaire V de l'année 1970-1971*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 102 p.

- MOORE M. R. (1967) *A Proposed Taxonomy of the Perceptual Domain and Some Suggested Applications*, Princeton, N. J., Educational Testing Service.
- MORISHITA Leroy Masayuki (1986) *A model of student persistence in college (attrition, retention, withdrawal, dropouts)*, [s. l.], Harvard university, 153 p.
- MORSH J. E. et WILDER E. W. (1954) *Identifying the Effective Instructor : A Review of the Quantitative Studies, 1900-1952*, Research Bulletin N° AFPTRC-TR-54-44, San Antonio, Tex. : USAF Personnel Training Research Center.
- MYERS Gail E. et MYERS Michele T. (1984) *Les bases de la communication interpersonnelle*, Trad. Pierre Racine, McGraw-Hill, 468 p.
- NADEAU Marc-André (1975) *Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques*, Québec, Éditions Saint-Yves, 98 p.
- NADEAU Marc-André (1988) *L'évaluation de programme*, Théorie et pratique, 2e édition, Québec, Les Presses de l'université Laval, 430 p.
- NOIRCENT A. et TRAN A. L. (1980) *L'échec en mathématiques*, Alma, Cégep d'Alma.
- ODIORNE G. S. (1965) *Management by Objectives*, London, Pitman Publishing Co.
- OUELLET André (1983) *L'évaluation créative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 411 p.
- PARÉ André (1977) *Créativité et pédagogie ouverte, créativité et apprentissage*, Vol. II, Québec, Les éditions LHP, 320 p.
- PASK G. et SCOTT B. C. E. (1972) « Learning Strategies and Individual Competence », dans *International Journal of Man - Machine studies*, 4, pp. 217-251.
- PAYNE M.A. (1963), *The use of data in curricular decisions*, Unpublished doctoral dissertation, Univ. of Chicago.
- PERRON Marité (1989) *Crémille, Manuel d'accompagnement, certificat de créativité, fondements et méthodes*, Montréal, Université de Montréal, 6e édition, (édition originale 1981), pagination variée.
- PERRY W. G. (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- PIAGET J. et INHELDER B. (1970) *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris : PUF, 314 p.
- PLOWDEN REPORT, (1967), *Children and their primary schools*, London Angl., Her Majesty's Stationery Office.

- PROULX Jean-Pierre (1988) « Les élèves qui partagent les valeurs de leurs professeurs réussiraient le mieux » dans *Le Devoir*, Montréal, mercredi 27 avril 1988, Volume LXXIX, N° 97, p. 6. Il cite PERRON Jacques de l'Université de Montréal.
- RACINE Pierre (1981) *Évaluation des besoins d'apprentissage en relations humaines au niveau collégial*, Essai présenté à l'école des gradués de l'Université Laval pour l'obtention de la maîtrise en psychologie, 75 p.
- RICHARDSON F. et WOOKFOLK R. (1980) « Mathematics Anxiety » in I. G. Sarason (Ed) *Test Anxiety : Theory, Research and Applications*, Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- ROBERSON E.-W. (1967) *The preparation of an instrument for the analysis of teacher classroom behavior*, thèse de doctorat, Tuscon : University of Arizona.
- ROBERSON E.-W. (1973) *A Manual for Utilizing the Teacher Self-Appraisal Observation System*, Tuscon : Educational Innovators Press.
- ROBERT Benoît (1970) Dans les Cahiers de la géographie de Québec, Vol. 14 et N° 31, pp.95-97 (déf. de la didactique).
- ROBERT Paul (1981) *Petit Robert, dictionnaire de la langue française*, Paris, Société du nouveau littré, 2171 p.
- ROSENSHINE B. (1971), *Teaching Behaviours and Student Achievement*, London : National Foundation for Educational Research.
- ROSENSHINE B., FURST N. (1973) *The use of direct observation to study teaching* in : M.-W. Travers (Ed.) : *Second handbook of research on teaching* , pp. 13-32, Chicago : Rand McNally.
- ROSENTHAL et JACOBSON (1971) *Pygmalion à l'école*, Tournai, Belgique, Casterman, Collection Enfance-éducation-enseignement, 5e éd., 293 p.
- ROTH J. E. (1978) *Theory and Practice of Needs Assessment with Special Application to institutions of Higher Learning*, Thèse de doctorat non publiée, Berkeley, Calif. Department of Education, University of California.
- ROUCHE J. E. et MINK I, O. G. (1982) « Overcoming Learning Helplessness in Community College Students » *Journal of Developmental and Remedial Education*, 5, 3, pp. 2-5.
- ROULEAU Dominique (1985) *Étude du phénomène des échecs et des abandons en chimie générale. Rapport d'enquête*. Lauzon, Cégep de Lévis-Lauzon, 145 p. plus annexes.
- ROY Conrad et LAPERRIERE Jean-Jacques (1981) *Situation des « échecs et abandons », session A-78 à A-80*, Lauzon, Cégep de Lévis-Lauzon, 131 p.
- ROY Madeleine (1978) « Processus de la créativité » dans *Canadian Journal of Education*, vol. 3, N° 1, pp. 61-74.

- RYAN Claude (1988) « Les cégeps aujourd'hui et demain » dans *Les actes du colloque Le cégep et vous partenaires pour l'avenir*, Tome N° 1, Montréal, Fédération des cégeps et Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 19-24.
- SAINT-LOUIS Sylvie et VIGNEAULT Marcel (1987) *L'aide à l'apprentissage. Rapport de nos travaux et réflexions*. Laval, Cégep Montmorency, Service d'aide à l'apprentissage, 79 p.
- SAINT-ARNAUD Yves (1973) *Le Groupe optimal*, Grilles d'analyse théoriques et pratiques du groupe restreint, Éditions du CIM, Montréal, 117 p.
- SERVICES ÉDUCATIFS (1988), *Description des cours de l'enseignement primaire*, Commission scolaire des Découvreurs, Sainte-Foy, 35 p.
- SERVICE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE DE L'UQUAM (1985) *Cahier de Méthodologie et guide pour l'étudiant-e*, Montréal, UQUAM, 2e éd., 217 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.
- SIMPSON E. J. (1966) « The Classification of Educational Objectives : Psychomotor Domain » *Illinois teacher of Home Economics*, Vol. X, pp. 110-144.
- SIMPSON E. J. (1971) « Educational Objectives in the Psychomotor Domain » in M. B. KAPFER (ed.), *Behavioral Objectives in Curriculum Development*, Englewood Cliffs, J. J., Educational Technology Publications, pp. 60-67.
- SIMON H. A. (1974) *La science des systèmes. Science de l'artificiel*, Traduit par LE MOIGNE Jean-Louis, Paris, Epi éditeur, 159 p.
- SKINNER B.-F. (1954) *The science of learning and the art of teaching*, Harvard Educational Review, 24 p.
- SMITH I. (1970) IQ, « Creativity and Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain », *Journal of Experimental Education*, Vol. 38, pp. 58-60.
- SMITH P. (1982) *Essai de classification des compétences nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée*, Peterborough (Ontario), Sir Sandford Fleming College, 63 p.
- SMITH P. (1982) *The Development of A Taxonomy of the Life Skills Required to Become a Balanced Self-Determined Person*, Guidance Centre, University of Toronto in cooperation with Canadian Employment and Immigration Center.
- SPAIN Armelle (1987) « Évolution des méthodologies de recherche : le cas du département de counseling et orientation de l'Université Laval » dans *Recherche et progrès en éducation, bilan et prospective*, Actes du congrès, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, pp. 396-398.

- STEPHENS J. M. (1967), *The Process of Schooling*, A psychological examination, New York, Holt Rinehart and Winston.
- SUINN R. M. (1969) « The STABS, a measure of test anxiety for behavior therapy : Normative data » *Behaviour Research and Therapy*, 7, pp. 335-339.
- SUINN R. M. EDIE, C. A. et SPINELLE P. R. (1970) « Accelerated massed desensitization : Innovation in short-term Treatment » *Behavior Therapy*, 1, pp. 303-311.
- SULLIVAN H. J. (1969) « Objectives, Evaluation, and Improved Learner Achievement » in J. W. POPHAM (ed.) *Instructional Objectives*, Chicago, Rand McNally, pp. 65-99.
- TALBOT Gilles-L. (1987) *Student motivation and educational life-skills : fostering positive attitudes for learning to learn through the acquisition of feedback skills*, Sainte-Foy, Champlain Regional College (campus Saint-Lawrence), 70 p.
- TALBOT, Gilles-L. (1987) *The relationship between student-teacher attributions and student abandon and failure behaviors*, Sainte-Foy, Champlain Regional College (campus Saint-Lawrence), 123 p.
- TEEVAN R. C., ZARILLO D. et GREENFIELD N. (1983) « Relationship of fear of failure to amount of time spent in a final examination, *Psychological Reports*, 53, 2, pp. 343-346.
- TELLIER Jean (1979) *Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial*, Cégep de St-Jérôme, mai 1979, 40 p.
- TERRILL R. (1986) *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial*, Extrait d'une communication donnée à la douzième rencontre secondaire-cégep, Montréal, Service régional d'admission, 19 p.
- TERRILL R. (1988) *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 122 p.
- TORKIA-LAGACÉ Mirette (1981) *La pensée formelle chez les étudiants de collège 1 : objectif ou réalité ?*, Québec, Cégep de Limoilou, 226 p.
- TURCOTTE et al. (1985) *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Rapport du comité (Version abrégée)*. Montréal, Fédération des cégeps, Commission des affaires pédagogiques, 54 p.
- TYLER L. L. (1966) « The Taxonomy of Educational Objectives », *California Journal of Educational Research*, Vol. 17, N° 1, pp. 29-32.
- TYLER L. L. (1971) « Some Persistent Questions on the Defining of Objectives » in M. B. KAPFER (ed.), *Behavioral Objectives in Curriculum Development*, Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publications, pp. 139-147.

- TYLER L. L. (1974) *Une terminologie des objectifs du curriculum*, Montréal, Université du Québec.
- VANDEVELDE L., VANDERELST P. (1975) *Peut-on préciser les objectifs en éducation ? Illustration de deux modèles*, Paris, F. Nathan ; Bruxelles, Labor.
- VASSART Paul (1980) *L'amélioration du rendement scolaire chez les étudiants-techniciens*, Valleyfield, Cégep de Valleyfield, 110 p.
- VIGNEAULT *et al.* (1987) *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*, Laval, Cégep de Montmorency, 20 p.
- VOYER P. (1971) *Le dialogue corporel*, Paris, Doin.
- WALBESSER H. H. (1968) *Constructing Behavioral Objectives*, Maryland, The University of Maryland.
- WEINER B., NIERENBERG R. et GOLDSTEIN M. (1976) « Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success », *Journal of Personality*, 44, pp. 52-68.
- WILLIAMS F. E. (1969) « Models for Encouraging Creativity in the Classroom by Integrating Cognitive-Affective Behaviors », *Educational Technology*, N° 9, pp. 7-13.
- WINE J. D. (1980) « Cognitive-attentional theory of Test anxiety » in I. G. Sarason (Ed) *Test Anxiety*, Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- WINTREBERT H. (1964) « L'examen psychomoteur chez l'enfant », *Les Cahiers scientifiques de l'éducation physique*, N° 1.
- WITKIN B. R. (1975) *An analysis of needs assessment techniques for educational planning at state, intermediate, and district levels*, Hayward, California, Alameda County School Department. Cité dans LAPOINTE Jacques (1983).
- WITKIN B. R. (1977) « Needs Assessment Kits, Models and Tools », *Educational Technology*, 17 (11), pp. 5-18.
- ZAMANZADEH Djavad (1975) *Dropout syndromes : a study of individual, family and social factors in two Montreal high schools*, Montréal, Université McGill, 141 f. Aussi dans ZAMANZADEH Djavad et PRINCE Raymond (1978) *McGill Journal of education*, Vol. XIII, N° 3, pp. 301-318.

*

* *

ANNEXE A

Les questionnaires

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

DOMAINE AFFECTIF

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, le professeur insiste pour que...

		Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
1 je sois conscient des ressemblances, des différences, de l'importance des choses et des gestes posés. Que je remarque des détails et que j'y porte attention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 j'observe, j'écoute, je palpe, je goûte, je sente, je lise. Que je m'initie et m'habitue à toutes sortes de choses, que j'y prenne part et que j'expérimente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 je dirige mon attention sur ce qui est présenté (focalise, sélectionne). Que je reconnaisse et différencie les gens, les choses, les faits et m'en souviennne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 j'aie de l'intérêt pour la matière. Que je sois désireux de développer mon potentiel. Que je suive avec attention le déroulement du cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 je sache apprécier même si je n'aime pas. Que je me soumette volontairement aux exigences. Que j'accepte de coopérer et de participer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Que j'observe et respecte les règlements. Que je me tienne à jour, que je fasse à temps les lectures et travaux requis et que je me procure le nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 je fasse régulièrement les exercices et problèmes demandés, que je me prépare bien aux examens. Que je relise les chapitres vus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 je compare, corrige et complète les notes prises en classe par des lectures personnelles. Que je résolve et refasse des problèmes de moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 je fasse preuve d'intérêt. Que j'aide à créer de l'intérêt par mes questions. Que je m'intéresse et que je participe volontairement. Que je m'engage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 je lise toujours les questions jusqu'au bout et que je réponde bien à chaque partie. Que je présente toujours mes travaux de façon soignée. Que je m'applique bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 j'assume mes responsabilités en posant les bonnes questions, en me renseignant. Que je me mette au courant des actualités, que je les suive avec assiduité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 je prenne plaisir à regarder, écouter, goûter, sentir, palper, calculer, lire, écrire, essayer. Que je prenne plaisir à coopérer, échanger, comparer, travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 j'extériorise mes émotions (positives ou négatives). Que j'exprime mes besoins, attentes, exigences, idées, et mes réflexions, ma satisfaction ou mon insatisfaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 je me découvre de nouveaux sujets d'intérêts. Que j'éprouve une satisfaction à apprendre, à comprendre et à me divertir par des activités intellectuelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suite du questionnaire de l'élève - domaine affectif

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

	Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
15 j'aie à cœur ma réussite et celle de l'autre. Que j'aime la matière et prenne plaisir à développer mes capacités, mes valeurs et mes habiletés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 je développe tous les jours ma capacité à parler, à écrire et à calculer efficacement. Que je me fasse un devoir de lire, de m'informer et de me cultiver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 je désire parvenir à mes buts, que je veuille réussir, que je valorise mes études et que j'y consacre le temps et l'effort nécessaire. Que je valorise le travail bien fait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 je prenne par choix, la responsabilité de former des groupes de discussion et de travail sur des thèmes pour améliorer la vie. Que je fasse participer les gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 j'incite les autres à respecter les consignes. Que j'incite les autres à l'effort pour la réussite, que j'aide les autres à obtenir de l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 j'exerce une influence en donnant mon opinion. Que j'examine un grand nombre de points de vue pour une question, que j'en parle et que j'en débâte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 je m'engage et milite pour une cause. Que je sois convaincu et que j'y mette de l'énergie. Ex. : lire par plaisir, par passion, m'engager à faire connaître la cause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 j'identifie les caractéristiques, les devoirs et les responsabilités d'un élève qui réussit, que je m'en fasse une opinion et que je me conduise en conséquence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 j'aide les autres, que je puisse leur fournir des informations et des exemples, des méthodes et des références à partir de ce que j'ai développé pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 je m'établisse un plan afin d'harmoniser mes moments de détente avec les exigences de mes activités ; que je mette mes études en priorité et m'y astreigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 je me dote d'une bonne méthode de travail intellectuel, de gestion du temps et de résolution de problème, que j'organise ma vie en fonction de mes études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 je rejette les idées préconçues. Que je sois objectif, réaliste, sans préjugé, tolérant que je formule des comparaisons et ne prenne rien pour acquis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 je sois disposé à réviser mes opinions et mes comportements à la lumière de l'évidence, ou de faits nouveaux. Que je sois ouvert aux critiques et suggestions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 je m'efforce d'acquérir une philosophie cohérente de la vie par l'étude, la réflexion, la méditation, l'exercice, la recherche et l'engagement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 je me définisse un code de conduite personnel et le suive. Que je me donne un code de comportement établi sur les principes des grands idéaux humains.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 je sois capable de critiquer et de juger la qualité de ma communication, de ma performance. Que j'interroge les autres sur ma communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

DOMAINE COGNITIF

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, le professeur insiste pour que...

	Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
1 je reconnaisse des dates, des noms de lieux, des événements et que je m'en souviens. Que je mémorise et me rappelle le vocabulaire et les définitions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 je connaisse des conventions, des moyens de traiter et de représenter les idées. Ex. : connaître l'utilisation de légendes, règles, codes, normes, chartes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 je sois capable de replacer dans le temps, une série d'événements. Que je puisse les replacer les uns par rapport aux autres et que j'aie des dates de référence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 je reconnaisse un objet, un être ou un fait par ses traits caractéristiques. Que je puisse déterminer son appartenance à un genre, une classe, une catégorie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 je classe, que je compare, que je regroupe, que je catégorise et que j'ordonne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 je connaisse des critères qui permettent de juger, de vérifier des faits et des opinions. Que je sois capable de trouver des critères, de les définir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 je connaisse des méthodes d'enquête et de recherche. Que je connaisse des techniques, des opérations, des procédés propres à l'étude d'une question.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 je connaisse des principes, des lois et des théories. Que je me les rappelle. Que je puisse donner des exemples et résoudre des problèmes s'y rapportant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 je connaisse des schémas et des structures permettant de représenter des phénomènes et des concepts. Ex. : le circuit du sang, la composition d'un outil, d'une molécule ou d'une plante, le cycle de l'eau, le développement d'un théorème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 je sorte les idées principales, résume un texte, l'explique en mes mots, donne un exemple. Que j'interprète et dégage le sens des différentes parties d'une œuvre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 je déchiffre des partitions, plans et cartes, que je réalise des graphiques, tableaux, cartes, diagrammes et que j'illustre par une image, un symbole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 je traduise en une autre langue. Que je rende en français courant, les figures de style. Que je transpose des termes techniques en mots concrets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 j'exécute un air de musique, une chorégraphie. Que j'incarne un personnage, que je l'interprète en m'exprimant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 je tire une conclusion à travers mes premières impressions, que je les commente, que je les explique globalement et que je pose des hypothèses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 je donne des raisons et que j'éclaire un fait. Que je l'expose, le justifie. Que je distingue l'important de l'accessoire, que je retienne l'essentiel, l'impact, la portée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suite du questionnaire de l'élève - domaine cognitif

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

	Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
16 je découvre, je démêle, je déduise et que j'identifie les hypothèses, faits, opinions, intentions, comportements, constituants, arguments et conclusions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 je décompose un fait, un texte, un être, en ses éléments essentiels afin d'en réaliser un schéma, d'en montrer la structure. Que je analyse en décomposant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 je note le lien qui unit une idée à une autre. Que je note le lien qui unit une idée à l'ensemble duquel elle fait partie. Que je note les liens de causes à effets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 j'analyse le rapport qu'il y a entre les différentes idées d'un texte, pour être capable d'en trouver la conclusion et d'en déchiffrer l'introduction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 je vérifie la logique de certaines hypothèses par rapport à l'information disponible. Que j'établisse une preuve en dérivant point par point. Que j'examine tout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 je détermine le parti pris, le dessein, le point de vue, le but ou l'attitude de l'auteur. Que je découvre sa conception du sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 j'essaie de prévoir et d'extrapoler des phénomènes. Que j'essaie de savoir ce qui peut fausser l'exactitude d'une prévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 je déduise un phénomène qui se produit à l'intérieur ou à l'extérieur d'une série. Que je prévois en me fondant sur l'analyse et la compréhension.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 je détermine les conséquences logiques d'une situation ou d'un fait. Que je détermine l'implication d'un élément sur un autre. Que j'en estime l'impact.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 j'applique à un sous-groupe ce qui est affirmé de l'ensemble duquel il fait partie, que j'applique à une population ce qui est affirmé pour un échantillon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 je choisisse et mette en pratique un processus connu pour résoudre une situation semblable. Que j'adapte, administre, exerce, applique, utilise et emploie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 je choisisse et mette en pratique un processus nouveau pour résoudre une situation différente, mais en vertu d'une certaine association. Que j'intègre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 je réunisse, combine et organise des éléments (théorie, loi, concept) déjà acquis avec de nouveaux éléments pour produire un ensemble cohérent neuf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 je puisse expliquer et reconstruire les liens et les interactions qui existent entre un fait, une théorie, une loi, un principe et une règle, afin de les exposer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 je critique et que j'évalue une idée, un travail ou une situation, à partir d'indices, d'analyses, de synthèses et d'outils que sont les règles, les critères et les standards.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 j'évalue dans quelle mesure les données du travail sont cohérentes, exactes et exemptes de failles et qu'elles sont organisées selon une logique rigoureuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

DOMAINE DE LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE

Travail en classe ou en équipe

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, le professeur insiste pour que...

		Lui, il insiste		Moi, j'y arrive
1 je me préoccupe de mon image, mon apparence (look) et mes attitudes en fonction de ce que je veux obtenir comme effet (amitié, répulsion, entraide).		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2 je me préoccupe du moment, du lieu et du contexte où se tiendra la rencontre avec le professeur ou le groupe, en fonction du type d'échange que j'en attends.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3 je me méfie des commérages, des étiquettes, de mes conclusions hâtives. Que je protège ma réputation et celle des autres. Que je choisisse un langage approprié.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4 je cherche de l'information et la lise pour me préparer efficacement au travail en classe ou en groupe. Que je me fasse une opinion à partir de ces lectures.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
5 je crée (avec d'autres) un groupe de travail efficace. Que nous déterminions les capacités de chacun, les apports que chacun peut faire pour compléter le groupe.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
6 j'arrive à l'heure (en classe ou en équipe) avec tout le nécessaire. Que je sois prêt à commencer à travailler. Que je prenne une attitude naturelle et décontractée.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
7 je participe à commencer l'échange, que je fasse l'effort de communiquer, que je me présente de façon positive et intéressante, que je sache m'introduire.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
8 je montre de l'intérêt pour les autres et suscite chez eux le goût de continuer. Que je participe à mettre tout le monde à l'aise, à développer la confiance.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
9 je définisse (avec les autres) ce qui est à faire, que nous établissions un plan de travail et un échéancier. Que nous répartissions les tâches.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
10 j'identifie (avec les autres) les procédures de discussion, de choix et de répartition des tâches) nécessaires à la bonne tenue de l'échange.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
11 j'évalue si les relations installées, dès le départ, entre les gens du groupe me conviennent. Que je décide si je quitte ou si je continue et de quelle façon.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
12 j'écoute le contenu et le sens de ce qui est dit, que j'enregistre et que je décode les sous-entendus et les sentiments véhiculés dans la conversation.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
13 je précède la pensée de l'interlocuteur, que je prévoie où il veut en venir, que j'évite d'être distrait et que je sache me concentrer. Que j'écoute avec attention.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
14 je laisse les idées neuves m'atteindre, que je résume ce que l'autre vient de dire et que je m'en fasse une opinion à partir des faits et non des impressions.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Suite du questionnaire de l'élève - domaine communication

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

	Lui	Moi
15 je montre de l'intérêt, que je sois respectueux (parler à son tour), cordial (chaleur, entraide), concret (concis), authentique (vrai, clair), ouvert, compréhensif, pondéré.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 je choisisse le type et le style de communication appropriés à la situation (ouverture, support, confiance, partage, protection) et que je participe à la construire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 j'aide à développer l'esprit d'équipe en favorisant l'entraide, la solidarité, la collaboration et la participation de tous en m'impliquant activement, en prenant ma place.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 je participe à animer en clarifiant les mots utilisés, en reformulant les idées émises, en résumant la discussion et en sortant les significations et les implications.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 je participe à organiser la discussion en donnant à chacun la chance d'intervenir, en sensibilisant les gens au temps écoulé, à ce qui est fait et à ce qui reste à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 je facilite la communication en permettant aux gens d'extérioriser leurs émotions, en changeant de sujet pour éviter les conflits et en faisant des compromis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 j'agisse avec tact, discipline et tolérance. Que je rende mes interventions objectives, que je clarifie les faits, les décrive et les quantifie. Que je pose des questions claires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 j'apprenne à donner et à recevoir des évaluations tout au long de l'échange. Que je sache les recevoir et que j'observe la réaction des autres qui en reçoivent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 nous soyons capables d'identifier le type de conflit (personnel, interpersonnel, organisationnel) vécu et que nous choissions une approche pour régler la situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 j'aie bien lu et compris chaque question, que je donne une réponse à chaque question et que j'en aie observé toutes les facettes avant de donner une réponse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 je sois en mesure de justifier chacune des réponses proposées. Que je revise chaque réponses une dernière fois avant la remise du travail ou de l'examen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 nous réalisons un consensus unique (tous s'entendent sur une réponse) ou partagé (le groupe est divisé, il a choisi plusieurs réponses qu'il justifie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 nous écrivions un rapport présentant le problème, les axes de discussions, les hypothèses, la démarche, la ou les réponses et les justifications.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 nous évaluons la performance en fonction de la production ; ce qui a été fait, ce, qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu l'être et ce qui n'aurait pas pu être fait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 nous évaluons le degré d'atteinte des objectifs et l'efficacité des méthodes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 nous discutons du déroulement du travail de groupe, des échanges intervenus entre les participants et des blocages résultant de difficultés rencontrées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 j'évalue la participation et la qualité de l'apport de chacun, que j'échange sur l'expérience vécue en groupe et sur ce que j'en ai retiré sur le plan humain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

DOMAINE DE LA CRÉATION, ET DE L'ANALYSE D'UNE ŒUVRE

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, le professeur insiste pour que...

- | | | Lui, il
insiste | | Moi, j'y
arrive |
|---|--------------------------|--------------------|--|--------------------------|
| 1 je sois capable d'évaluer mon potentiel et mes habiletés en communication écrite verbale, visuelle, corporelle ou mixte, afin de les développer et de les utiliser. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 2 je sois capable de définir le public à qui s'adressera la communication afin de produire une œuvre qui sera comprise, ou afin de comprendre l'œuvre d'un auteur. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 3 je sois capable de choisir le médium le plus approprié pour la communication à faire. Que j'essaie un médium, un type de communication. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 4 je reconnaisse des types tels : prose, poésie, chanson, hymne, nouvelle, traité, roman, conte, test, biographie, récit, article, essais, texte, exposé, débat, mime, théâtre, musique, chant, danse, peinture, sculpture, dessin, gravure, design, etc. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 5 je choisisse des éléments de style comme l'atmosphère, la force, la chaleur, la forme, le mouvement, la masse, la texture, la couleur, le son, la consonnance, la durée, le rythme, l'ambiance et le style. Que je les essaie et en reconnaisse l'emploi. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 6 je choisisse, que j'inclue et utilise des sens cachés, des significations, des signes et des codes. Que je développe des thèmes de base donnés par le professeur ou choisis par l'élève. Que j'identifie ces matériaux dans une œuvre proposée. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 7 je fasse une tempête d'idées, un remue-méninges pour sortir toutes les idées qui me viennent sur le thème de base ou sur le titre de la communication à faire. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 8 je reconnaisse dans une œuvre, toutes les idées de base qui la sous-tendent. Que j'inventorie les idées, les thèmes et les éléments de l'œuvre. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 9 je regroupe les idées et les classe selon leur ressemblance. Que je nomme et reconnaisse chaque classe (sous-thèmes ou idées à développer). | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 10 je donne une valeur à chaque classe, que je les range et les ordonne par ordre de priorité, d'impact, d'effet recherché ou selon l'ordre dans lequel je veux en parler. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 11 je réalise le plan du travail et que j'en établisse la structure logique qui justifie l'ordre des classes. Que j'établisse les liens entre une classe et une autre. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 12 je m'informe, me documente à des sources générales (dictionnaires, encyclopédies) de base (traités), spécialisées (livres à un sujet). Que je lise et ramasse les matériaux. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |
| 13 j'écrive le corps de l'œuvre en développant chaque classe, chaque idée. Que je résume les idées émises dans chaque classe de l'œuvre à étudier. | <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> |

Suite du questionnaire de l'élève - domaine création

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

	Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
14 j'écrive une conclusion pour mon œuvre, que j'énonce de nouvelles pistes, des perspectives. Que je reconnaisse la conclusion d'une œuvre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 j'écrive l'introduction de mon œuvre en dernier lieu en résumant ce que j'ai traité dans le corps et la conclusion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 je relise le texte à comprendre, les questions posées et que je revoie mes réponses. Que je trouve les idées introduites et développées, de même que la conclusion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 j'écrive des brouillons. Que je revise le texte que j'ai écrit. Que je produise des esquisses, des essais (peintures, sculptures, etc.) Que j'essaie ma communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 je vérifie chaque mot, chaque phrase, chaque élément utilisé, des points de vue suivants : grammaire, syntaxe, stylistique, sémantique (sens), orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 je réalise une copie finale soignée, une communication finale bien préparée, une œuvre finale bien au point (texte, peinture, sculpture, discours, danse, air, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 je respecte les délais de production (échéance) de même que mon rythme de création (prévoir le temps qu'il me faut pour créer).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 je sois maître de moi, de mes émotions (pour plus de crédibilité), de mon anxiété (pour plus d'assurance) et de mon médium par des essais ou des esquisses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 je transmette des idées, que j'en reçoive ou que j'en perçoive à travers une œuvre une communication (texte, peinture, sculpture, danse, discours, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 je fasse passer ou que je découvre un message dans une communication. Que je choisisse les bons éléments pour porter mon message.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 je suive les règles, les codes et les normes. Que je les reconnaisse : propreté et précision de la réalisation, du traitement, du lettrage et de la présentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 je perçoive l'unité dans l'œuvre (un tout indissociable, qui se tient). Que je crée une œuvre (communication) qui se tienne, bien articulée, bien structurée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 je révèle la cohérence interne de l'œuvre. Que je puisse voir et prévoir la progression de la pensée de l'auteur, dans l'œuvre et que je la reconnaisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 j'écoute les opinions qui sont dites à propos de la communication que je viens de faire. Que j'explique et complète les parties qui auraient été les moins comprises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 je sois capable d'exprimer mes impressions personnelles, d'émettre mes observations quant à ma communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 je sois capable de critiquer et de juger la qualité de ma communication, de ma performance. Que j'interroge les autres sur ma communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

DOMAINE DE LA GESTION

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, le professeur insiste pour que...

	Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
1 je sois conscient de mon degré de maîtrise des habiletés à apprendre, comprendre (analyser, interpréter, extrapoler, transposer), intégrer, synthétiser, évaluer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 je sois conscient de la maîtrise que j'ai des mathématiques de base (calcul, algèbre, géométrie) et du raisonnement (logique, formulation d'hypothèses).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 je sois conscient de la maîtrise que j'ai du français de base : l'orthographe, la grammaire, la construction de phrases, le sens des mots et des phrases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 je sois conscient de mes goûts, de mes intérêts (pour lire, écrire, calculer, créer), de mes rêves et désirs, de mes déficits et objectifs, de ma carrière et de mon orientation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 je sois conscient de mes habitudes, comportements et valeurs (personnelles et sociales), de mes attitudes (motivation, volonté, responsabilité, autonomie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 je sois conscient de ma capacité à être précis, concentré, habile à manipuler, habile à remarquer, à ressentir avec mes cinq sens et à être coordonné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 je sois conscient de mon potentiel à communiquer (écrire, parler, bouger, danser, chanter, peindre, etc.), de ma capacité à créer, à m'exprimer et à utiliser un médium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 je sois conscient de l'importance que prend mes impressions, ma préparation, ma participation, mon leadership et la qualité de mon écoute sur la communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 je sois conscient de mon habileté à reconnaître un problème et la nature du problème. Que je sois capable de poser un diagnostic et choisir une solution possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 je sois conscient de la façon dont je réalise une tâche, du raisonnement que j'utilise pour réaliser cette tâche, de la démarche et des stratégies que je prends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 je sois conscient des capacités et moyens dont je dispose pour réussir. Que je sois conscient de mes caractéristiques personnelles (points forts et faibles).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 je sois conscient de mon fonctionnement, mes attitudes et de l'ensemble des conditions matérielles, intellectuelles et sociales qui me sont nécessaires pour réussir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 je sois conscient de l'aide, des informations et des matériaux, dont j'ai besoin pour réaliser une tâche et la réussir. Que je sois capable de demander de l'aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 je sois capable de faire un plan contenant : mes buts, mes objectifs à court, moyen et long terme, mes exigences et mes critères d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suite du questionnaire de l'élève - domaine gestion

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

	Lui, il insiste	Moi, j'y arrive
15 je me détermine des paliers à atteindre à maîtriser et à développer. Que je me définisse des étapes à réaliser. Que je définisse mes besoins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 je sois capable de choisir un environnement approprié à mes études. Que je sois capable d'être disponible psychologiquement pour mes études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 je planifie mon temps et que je me fasse un inventaire des travaux et des études que je dois réaliser. Que je détermine les échéances que je dois respecter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 je sois capable de réaliser ce que j'avais prévu. Que je suive le plan, le cheminement et la démarche choisis. Que je respecte les étapes et les échéances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 je sois capable d'évaluer la situation en cours de réalisation. Que j'évalue le chemin parcouru, ce qui reste à faire, les étapes à venir, les nouveaux délais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 je sois capable d'évaluer la stratégie choisie au départ. Si elle est pertinente alors je poursuivrai, si elle est discutable alors je la modifierai, si elle est inadéquate, alors je prendrai une alternative. Que j'évalue l'effort à fournir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 je sois capable d'évaluer en cours de route, les ressources (personnes, matériel et information) nécessaires à la poursuite de mon projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 je sois capable d'exprimer mes satisfactions ou insatisfactions, d'en discuter, de confronter mes opinions et stratégies, mon fonctionnement à ceux des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 je sois capable d'évaluer le réalisme du plan que j'avais fait, par rapport au temps, à l'énergie et aux ressources que j'ai investis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 je sois capable de réviser chaque apprentissage que j'ai fait. Que j'analyse et que je revoie la démarche choisie et le fonctionnement adopté, afin d'intégrer le tout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 je m'interroge sur la matière vue en classe, que la travaille et que je m'enseigne pour mieux la retenir et l'approfondir. Que je m'ajuste, me corrige et me critique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 je sois capable d'appliquer ce que j'ai appris. Que je choisisse la bonne démarche le bon fonctionnement pour résoudre un nouveau problème. Que je puisse proposer le bon processus pour un problème déjà vu, connu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 je sois capable de transférer ce que j'ai appris. Que je choisisse la bonne démarche le bon fonctionnement pour résoudre un nouveau problème dans un contexte différent. Que je propose le bon processus pour un problème d'un genre différent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 je sois capable d'exprimer mes impressions personnelles, d'émettre mes opinions et mes observations quant à mon travail, ma communication et mes réalisations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 je sois capable de critiquer et de juger la qualité de ma communication, de ma performance. Que j'interroge les autres sur ma communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE DU PROFESSEUR

DOMAINE AFFECTIF

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, j'insiste pour que l'élève...

- 1 soit conscient des ressemblances, des différences, de l'importance des choses et des gestes posés. Qu'il remarque des détails et qu'il y porte attention.
- 2 observe, écoute, palpe, goûte, sente, lise. Qu'il s'initie et s'habitue à toutes sortes de choses, qu'il y prenne part et qu'il expérimente.
- 3 dirige son attention sur ce qui est présenté (focalise, sélectionne). Qu'il reconnaisse et différencie les gens, les choses, les faits et s'en souvienne.
- 4 ait de l'intérêt pour la matière. Qu'il soit désireux de développer son potentiel. Qu'il suive avec attention le déroulement du cours.
- 5 sache apprécier même s'il n'aime pas. Qu'il se soumette volontairement aux exigences. Qu'il accepte de coopérer et de participer.
- 6 observe et respecte les règlements. Qu'il se tienne à jour, qu'il fasse à temps les lectures et travaux requis et qu'il se procure le nécessaire.
- 7 fasse régulièrement les exercices et problèmes demandés, qu'il se prépare bien aux examens. Qu'il relise les chapitres vus.
- 8 il compare, corrige et complète les notes prises en classe par des lectures personnelles. Qu'il résolve et refasse des problèmes de lui-même.
- 9 fasse preuve d'intérêt. Qu'il aide à créer de l'intérêt par mes questions. Qu'il s'intéresse et qu'il participe volontairement. Qu'il s'engage.
- 10 lise toujours les questions jusqu'au bout et qu'il réponde bien à chaque partie. Qu'il présente toujours ses travaux de façon soignée. Qu'il s'applique bien.
- 11 assume ses responsabilités en posant les bonnes questions, en se renseignant. Qu'il se mette au courant des actualités, qu'il les suive avec assiduité.
- 12 prenne plaisir à regarder, écouter, goûter, sentir, palper, calculer, lire, écrire, essayer. Qu'il prenne plaisir à coopérer, échanger, comparer, travailler.
- 13 extériorise ses émotions (positives ou négatives). Qu'il exprime ses besoins, attentes, exigences, idées, et ses réflexions, sa satisfaction ou son insatisfaction.
- 14 se découvre de nouveaux sujets d'intérêts. Qu'il éprouve une satisfaction à apprendre, à comprendre et à se divertir par des activités intellectuelles.

Suite du questionnaire du professeur - domaine affectif

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 15 | ait à cœur sa réussite et celle de l'autre. Qu'il aime la matière et prenne plaisir à développer ses capacités, ses valeurs et ses habiletés. | <input type="checkbox"/> |
| 16 | développe tous les jours sa capacité à parler, à écrire et à calculer efficacement. Qu'il se fasse un devoir de lire, de s'informer et de se cultiver. | <input type="checkbox"/> |
| 17 | désire parvenir à ses buts, qu'il veuille réussir, qu'il valorise ses études et qu'il y consacre le temps et l'effort nécessaire. Qu'il valorise le travail bien fait. | <input type="checkbox"/> |
| 18 | prenne par choix, la responsabilité de former des groupes de discussion et de travail sur des thèmes pour améliorer la vie. Qu'il fasse participer les gens. | <input type="checkbox"/> |
| 19 | incite les autres à respecter les consignes. Qu'il incite les autres à l'effort pour la réussite, qu'il aide les autres à obtenir de l'information. | <input type="checkbox"/> |
| 20 | exerce une influence en donnant son opinion. Qu'il examine un grand nombre de points de vue pour une question, qu'il en parle et qu'il en débattre. | <input type="checkbox"/> |
| 21 | s'engage et milite pour une cause. Qu'il soit convaincu et qu'il y mette de l'énergie. Ex. : lire par plaisir, par passion, s'engager à faire connaître la cause. | <input type="checkbox"/> |
| 22 | identifie les caractéristiques, les devoirs et les responsabilités d'un élève qui réussit, qu'il s'en fasse une opinion et qu'il se conduise en conséquence. | <input type="checkbox"/> |
| 23 | aide les autres, qu'il puisse leur fournir des informations et des exemples, des méthodes et des références à partir de ce qu'il a développé pour lui. | <input type="checkbox"/> |
| 24 | s'établisse un plan afin d'harmoniser ses moments de détente avec les exigences de ses activités ; qu'il mette ses études en priorité et s'y astreigne. | <input type="checkbox"/> |
| 25 | se dote d'une bonne méthode de travail intellectuel, de gestion du temps et de résolution de problème, qu'il organise sa vie en fonction de ses études. | <input type="checkbox"/> |
| 26 | rejette les idées préconçues. Qu'il soit objectif, réaliste, sans préjugé, tolérant qu'il formule des comparaisons et ne prenne rien pour acquis. | <input type="checkbox"/> |
| 27 | soit disposé à reviser ses opinions et ses comportements à la lumière de l'évidence, ou de faits nouveaux. Qu'il soit ouvert aux critiques et suggestions. | <input type="checkbox"/> |
| 28 | s'efforce d'acquérir une philosophie cohérente de la vie par l'étude, la réflexion, la méditation, l'exercice, la recherche et l'engagement. | <input type="checkbox"/> |
| 29 | se définisse un code de conduite personnel et le suive. Qu'il se donne un code de comportement établi sur les principes des grands idéaux humains. | <input type="checkbox"/> |
| 29 | soit capable de critiquer et de juger la qualité de sa communication, de sa performance. Qu'il interroge les autres sur sa communication. | <input type="checkbox"/> |

QUESTIONNAIRE DU PROFESSEUR

DOMAINE COGNITIF

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, j'insiste pour que l'élève...

- 1 reconnaisse des dates, des noms de lieux, des événements et qu'il s'en souvienne. Qu'il mémorise et se rappelle le vocabulaire et les définitions.
- 2 connaisse des conventions, des moyens de traiter et de représenter les idées. Ex. : connaître l'utilisation des légendes, règles, codes, normes, chartes.
- 3 soit capable de replacer dans le temps, une série d'événements. Qu'il puisse les replacer les uns par rapport aux autres et qu'il ait des dates de référence.
- 4 reconnaisse un objet, un être ou un fait par ses traits caractéristiques. Qu'il puisse déterminer son appartenance à un genre, une classe, une catégorie.
- 5 classe, qu'il compare, qu'il regroupe, qu'il catégorise et qu'il ordonne.
- 6 connaisse des critères qui permettent de juger, de vérifier des faits et des opinions. Qu'il soit capable de trouver des critères, de les définir.
- 7 connaisse des méthodes d'enquête et de recherche. Qu'il connaisse des techniques, des opérations, des procédés propres à l'étude d'une question.
- 8 connaisse des principes, des lois et des théories. Qu'il se les rappelle. Qu'il puisse donner des exemples et résoudre des problèmes s'y rapportant.
- 9 connaisse des schémas et des structures permettant de représenter des phénomènes et des concepts. Ex. : le circuit du sang, la composition d'un outil, d'une molécule ou d'une plante, le cycle de l'eau, le développement d'un théorème.
- 10 sorte les idées principales, résume un texte, l'explique en ses mots, donne un exemple. Qu'il interprète et dégage le sens des différentes parties d'une œuvre.
- 11 déchiffre des partitions, plans et cartes, qu'il réalise des graphiques, tableaux, cartes, diagrammes et qu'il illustre par une image, un symbole.
- 12 traduise en une autre langue. Qu'il rende en français courant, les figures de style. Qu'il transpose des termes techniques en mots concrets.
- 13 exécute un air de musique, une chorégraphie. Qu'il incarne un personnage, qu'il l'interprète en s'exprimant.
- 14 tire une conclusion à travers ses premières impressions, qu'il les commente, qu'il les explique globalement et qu'il pose des hypothèses.
- 15 donne des raisons et qu'il éclaire un fait. Qu'il l'expose, le justifie. Qu'il distingue l'important de l'accessoire, qu'il retienne l'essentiel, l'impact, la portée.

Suite du questionnaire du professeur - domaine cognitif

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

- | | |
|---|--------------------------|
| 16 découvre, démêle, déduise et qu'il identifie les hypothèses, faits, opinions, intentions, comportements, constituants, arguments et conclusions. | <input type="checkbox"/> |
| 17 décompose un fait, un texte, un être, en ses éléments essentiels afin d'en réaliser un schéma, d'en montrer la structure. Qu'il analyse en décomposant. | <input type="checkbox"/> |
| 18 note le lien qui unit une idée à une autre. Qu'il note le lien qui unit une idée à l'ensemble duquel elle fait partie. Qu'il note les liens de causes à effets. | <input type="checkbox"/> |
| 19 analyse le rapport qu'il y a entre les différentes idées d'un texte, pour être capable d'en trouver la conclusion et d'en déchiffrer l'introduction. | <input type="checkbox"/> |
| 20 vérifie la logique de certaines hypothèses par rapport à l'information disponible. Qu'il établisse une preuve en dérivant point par point. Qu'il examine tout. | <input type="checkbox"/> |
| 21 détermine le parti pris, le dessein, le point de vue, le but ou l'attitude de l'auteur. Qu'il découvre sa conception du sujet. | <input type="checkbox"/> |
| 22 essaie de prévoir et d'extrapoler des phénomènes.
Qu'il essaie de savoir ce qui peut fausser l'exactitude d'une prévision. | <input type="checkbox"/> |
| 23 déduise un phénomène qui se produit à l'intérieur ou à l'extérieur d'une série. Qu'il prévoie en se fondant sur l'analyse et la compréhension. | <input type="checkbox"/> |
| 24 détermine les conséquences logiques d'une situation ou d'un fait.
Qu'il détermine l'implication d'un élément sur un autre. Qu'il en estime l'impact. | <input type="checkbox"/> |
| 25 applique à un sous-groupe ce qui est affirmé de l'ensemble duquel il fait partie, qu'il applique à une population ce qui est affirmé pour un échantillon. | <input type="checkbox"/> |
| 26 choisisse et mette en pratique un processus connu pour résoudre une situation semblable. Qu'il adapte, administre, exerce, applique, utilise et emploie. | <input type="checkbox"/> |
| 27 choisisse et mette en pratique un processus nouveau pour résoudre une situation différente, mais en vertu d'une certaine association. Qu'il intègre. | <input type="checkbox"/> |
| 28 réunisse, combine et organise des éléments (théorie, loi, concept) déjà acquis avec de nouveaux éléments pour produire un ensemble cohérent neuf. | <input type="checkbox"/> |
| 29 puisse expliquer et reconstruire les liens et les interactions qui existent entre un fait, une théorie, une loi, un principe et une règle, afin de les exposer. | <input type="checkbox"/> |
| 30 critique et qu'il évalue une idée, un travail ou une situation, à partir d'indices, d'analyses, de synthèses et d'outils que sont les règles, les critères et les standards. | <input type="checkbox"/> |
| 31 évalue dans quelle mesure les données du travail sont cohérentes, exactes et exemptes de failles et qu'elles sont organisées selon une logique rigoureuse. | <input type="checkbox"/> |

QUESTIONNAIRE DU PROFESSEUR

DOMAINE DE LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, j'insiste pour que l'élève...

- 1 se préoccupe de son image, son apparence (look) et ses attitudes en fonction de ce qu'il veut obtenir comme effet (amitié, répulsion, entraide).
- 2 se préoccupe du moment, du lieu et du contexte où se tiendra la rencontre avec le professeur ou le groupe, en fonction du type d'échange qu'il en attend.
- 3 se méfie des commérages, des étiquettes, de ses conclusions hâtives. Qu'il protège sa réputation et celle des autres. Qu'il choisisse un langage approprié.
- 4 cherche de l'information et la lise pour se préparer efficacement au travail en classe ou en groupe. Qu'il se fasse une opinion à partir de ces lectures.
- 5 il crée (avec d'autres) un groupe de travail efficace. Qu'ils déterminent les capacités de chacun, les apports que chacun peut faire pour compléter le groupe.
- 6 arrive à l'heure (en classe ou en équipe) avec tout le nécessaire. Qu'il soit prêt à commencer à travailler. Qu'il prenne une attitude naturelle et décontractée.
- 7 participe à commencer l'échange, qu'il fasse l'effort de communiquer, qu'il se présente de façon positive et intéressante, qu'il sache s'introduire.
- 8 montre de l'intérêt pour les autres et suscite chez eux le goût de continuer. Qu'il participe à mettre tout le monde à l'aise, à développer la confiance.
- 9 définisse (avec les autres) ce qui est à faire, qu'ils établissent un plan de travail et un échéancier. Qu'ils répartissent les tâches.
- 10 identifie (avec les autres) les procédures de discussion, de choix et de répartition des tâches nécessaires à la bonne tenue de l'échange.
- 11 évalue si les relations installées, dès le départ, entre les gens du groupe lui conviennent. Qu'il décide s'il quitte ou s'il continue et de quelle façon.
- 12 écoute le contenu et le sens de ce qui est dit, qu'il enregistre et qu'il décode les sous-entendus et les sentiments véhiculés dans la conversation.
- 13 précède la pensée de l'interlocuteur, qu'il prévoie où il veut en venir, qu'il évite d'être distrait et qu'il sache se concentrer. Qu'il écoute avec attention.
- 14 laisse les idées neuves l'atteindre, qu'il résume ce que l'autre vient de dire et qu'il s'en fasse une opinion à partir des faits et non des impressions.
- 15 montre de l'intérêt, qu'il soit respectueux (parler à son tour), cordial (chaleur, entraide), concret (concis), authentique (vrai, clair), ouvert, compréhensif, pondéré.

Suite du questionnaire du professeur - domaine communication

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 16 | choisisse le type et le style de communication appropriés à la situation (ouverture, support, confiance, partage, protection) et qu'il participe à la construire. | <input type="checkbox"/> |
| 17 | aide à développer l'esprit d'équipe en favorisant l'entraide, la solidarité, la collaboration et la participation de tous en s'impliquant activement, en prenant sa place. | <input type="checkbox"/> |
| 18 | participe à animer en clarifiant les mots utilisés, en reformulant les idées émises, en résumant la discussion et en sortant les significations et les implications. | <input type="checkbox"/> |
| 19 | participe à organiser la discussion en donnant à chacun la chance d'intervenir, en sensibilisant les gens au temps écoulé, à ce qui est fait et à ce qui reste à faire. | <input type="checkbox"/> |
| 20 | facilite la communication en permettant aux gens d'extérioriser leurs émotions, en changeant de sujet pour éviter les conflits et en faisant des compromis. | <input type="checkbox"/> |
| 21 | agisse avec tact, discipline et tolérance. Qu'il rende ses interventions objectives, qu'il clarifie les faits, les décrive et les quantifie. Qu'il pose des questions claires. | <input type="checkbox"/> |
| 22 | apprenne à donner et à recevoir des évaluations tout au long de l'échange. Qu'il sache les recevoir et qu'il observe la réaction des autres qui en reçoivent. | <input type="checkbox"/> |
| 23 | soit capable (en groupe) d'identifier le type de conflit (personnel, interpersonnel, organisationnel) vécu et qu'il choisisse une approche pour régler la situation. | <input type="checkbox"/> |
| 24 | aie bien lu et compris chaque question, qu'il donne une réponse à chaque question et qu'il en aie observé toutes les facettes avant de donner une réponse. | <input type="checkbox"/> |
| 25 | soit en mesure de justifier chacune des réponses proposées. Qu'il revise chaque réponses une dernière fois avant de remettre le travail ou l'examen. | <input type="checkbox"/> |
| 26 | réalise (en groupe) un consensus unique (tous s'entendent sur une réponse) ou partagé (le groupe est divisé, il a choisi plusieurs réponses qu'il justifie). | <input type="checkbox"/> |
| 27 | écrive (en groupe) un rapport présentant le problème, les axes de discussions, les hypothèses, la démarche, la ou les réponses et les justifications. | <input type="checkbox"/> |
| 28 | évalue (en groupe) la performance en fonction de la production ; ce qui a été fait, ce qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu l'être et ce qui n'aurait pas pu être fait. | <input type="checkbox"/> |
| 29 | évalue (en groupe) le degré d'atteinte des objectifs et l'efficacité des méthodes. | <input type="checkbox"/> |
| 30 | discute (en groupe) du déroulement du travail de groupe, des échanges intervenus entre les participants et des blocages résultant de difficultés rencontrées. | <input type="checkbox"/> |
| 31 | évalue la participation et la qualité de l'apport de chacun, qu'il échange sur l'expérience vécue en groupe et sur ce qu'il en a retiré sur le plan humain. | <input type="checkbox"/> |

QUESTIONNAIRE DES PROFESSEURS

DOMAINE DE LA CRÉATION, ET DE L'ANALYSE D'UNE ŒUVRE

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, j'insiste pour que l'élève...

- 1 soit capable d'évaluer son potentiel et ses habiletés en communication écrite verbale, visuelle, corporelle ou mixte, afin de les développer et de les utiliser.
- 2 soit capable de définir le public à qui s'adressera la communication afin de produire une œuvre qui sera comprise, ou afin de comprendre l'œuvre d'un auteur.
- 3 soit capable de choisir le médium le plus approprié pour la communication à faire. Qu'il essaie un médium, un type de communication.
- 4 reconnaisse des types tels : prose, poésie, chanson, hymne, nouvelle, traité, roman, conte, test, biographie, récit, article, essais, texte, exposé, débat, mime, théâtre, musique, chant, danse, peinture, sculpture, dessin, gravure, design, etc.
- 5 choisisse des éléments de style comme l'atmosphère, la force, la chaleur, la forme, le mouvement, la masse, la texture, la couleur, le son, la consonnance, la durée le rythme, l'ambiance et le style. Qu'il les essaie et en reconnaisse l'emploi.
- 6 choisisse, qu'il inclue et utilise des sens cachés, des significations, des signes et des codes. Qu'il développe des thèmes de base donnés par le professeur ou choisis par l'élève. Qu'il identifie ces matériaux dans une œuvre proposée.
- 7 fasse une tempête d'idées, un remue-méninges pour sortir toutes les idées qui lui viennent sur le thème de base ou sur le titre de la communication à faire.
- 8 reconnaisse dans une œuvre, toutes les idées de base qui la sous-tendent. Qu'il inventorie les idées, les thèmes et les éléments de l'œuvre.
- 9 regroupe les idées et les classe selon leur ressemblance. Qu'il nomme et reconnaisse chaque classe (sous-thèmes ou idées à développer).
- 10 donne une valeur à chaque classe, qu'il les range et les ordonne par ordre de priorité, d'impact, d'effet recherché ou selon l'ordre dans lequel il veut en parler.
- 11 réalise le plan du travail et qu'il en établisse la structure logique qui justifie l'ordre des classes. Qu'il établisse les liens entre une classe et une autre.
- 12 s'informe, se documente à des sources générales (dictionnaires, encyclopédies) de base (traités), spécialisées (livres à un sujet). Qu'il lise et ramasse les matériaux.
- 13 écrive le corps de l'œuvre en développant chaque classe, chaque idée. Qu'il résume les idées émises dans chaque classe de l'œuvre à étudier.

Suite du questionnaire du professeur - domaine création

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 14 | écrive une conclusion pour son œuvre, qu'il énonce de nouvelles pistes, des perspectives. Qu'il reconnaisse la conclusion d'une œuvre. | <input type="checkbox"/> |
| 15 | écrive l'introduction de son œuvre en dernier lieu en résumant ce qu'il a traité dans le corps et la conclusion. | <input type="checkbox"/> |
| 16 | relise le texte à comprendre, les questions posées et qu'il revoie ses réponses. Qu'il trouve les idées introduites et développées, de même que la conclusion. | <input type="checkbox"/> |
| 17 | écrive des brouillons. Qu'il revise le texte qu'il a écrit. Qu'il produise des esquisses, des essais (peintures, sculptures, etc.) Qu'il essaie sa communication. | <input type="checkbox"/> |
| 18 | vérifie chaque mot, chaque phrase, chaque élément utilisé, des points de vue suivants : grammaire, syntaxe, stylistique, sémantique (sens), orthographe. | <input type="checkbox"/> |
| 19 | réalise une copie finale soignée, une communication finale bien préparée, une œuvre finale bien au point (texte, peinture, sculpture, discours, danse, air, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 20 | respecte les délais de production (échéance) de même que son rythme de création (prévoir le temps qu'il lui faut pour créer). | <input type="checkbox"/> |
| 21 | soit maître de lui, de ses émotions (pour plus de crédibilité), de son anxiété (pour plus d'assurance) et de son médium par des essais ou des esquisses. | <input type="checkbox"/> |
| 22 | transmette des idées, qu'il en reçoive ou qu'il en perçoive à travers une œuvre une communication (texte, peinture, sculpture, danse, discours, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 23 | fasse passer ou qu'il découvre un message dans une communication. Qu'il choisisse les bons éléments pour porter son message. | <input type="checkbox"/> |
| 24 | suive les règles, les codes et les normes. Qu'il les reconnaisse : propreté et précision de la réalisation, du traitement, du lettrage et de la présentation. | <input type="checkbox"/> |
| 25 | perçoive l'unité dans l'œuvre (un tout indissociable, qui se tient). Qu'il crée une œuvre (communication) qui se tienne, bien articulée, bien structurée. | <input type="checkbox"/> |
| 26 | révèle la cohérence interne de l'œuvre. Qu'il puisse voir et prévoir la progression de la pensée de l'auteur, dans l'œuvre et qu'il la reconnaisse. | <input type="checkbox"/> |
| 27 | écoute les opinions qui sont dites à propos de la communication qu'il vient de faire. Qu'il explique et complète les parties qui auraient été les moins comprises. | <input type="checkbox"/> |
| 28 | soit capable d'exprimer ses impressions personnelles, d'émettre ses observations quant à sa communication. | <input type="checkbox"/> |
| 29 | soit capable de critiquer et de juger la qualité de sa communication, de sa performance. Qu'il interroge les autres sur sa communication. | <input type="checkbox"/> |

QUESTIONNAIRE DES PROFESSEURS

DOMAINE DE LA GESTION

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

Dans ce cours, j'insiste pour que l'élève...

- 1 soit conscient de son degré de maîtrise des habiletés à apprendre, comprendre (analyser, interpréter, extrapoler, transposer), intégrer, synthétiser, évaluer.
- 2 soit conscient de la maîtrise qu'il a des mathématiques de base (calcul, algèbre, géométrie) et du raisonnement (logique, formulation d'hypothèses).
- 3 soit conscient de la maîtrise qu'il a du français de base : l'orthographe, la grammaire, la construction de phrases, le sens des mots et des phrases.
- 4 soit conscient de ses goûts, de ses intérêts (pour lire, écrire, calculer, créer), de ses rêves et désirs, de ses défis et objectifs, de sa carrière et de son orientation.
- 5 soit conscient de ses habitudes, comportements et valeurs (personnelles et sociales), de ses attitudes (motivation, volonté, responsabilité, autonomie).
- 6 soit conscient de sa capacité à être précis, concentré, habile à manipuler, habile à remarquer, à ressentir avec ses cinq sens et à être coordonné.
- 7 soit conscient de son potentiel à communiquer (écrire, parler, bouger, danser, chanter, peindre, etc.), de sa capacité à créer, à s'exprimer et à utiliser un médium.
- 8 soit conscient de l'importance que prend ses impressions, sa préparation, sa participation, son leadership et la qualité de son écoute sur la communication.
- 9 soit conscient de son habileté à reconnaître un problème et la nature du problème. Qu'il soit capable de poser un diagnostic et choisir une solution possible.
- 10 soit conscient de la façon dont il réalise une tâche, du raisonnement qu'il utilise pour réaliser cette tâche, de la démarche et des stratégies qu'il prend.
- 11 soit conscient des capacités et moyens dont il dispose pour réussir. Qu'il soit conscient de ses caractéristiques personnelles (points forts et faibles).
- 12 soit conscient de son fonctionnement, ses attitudes et de l'ensemble des conditions matérielles, intellectuelles et sociales qui lui sont nécessaires pour réussir.
- 13 soit conscient de l'aide, des informations et des matériaux, dont il a besoin pour réaliser une tâche et la réussir. Qu'il soit capable de demander de l'aide.
- 14 soit capable de faire un plan contenant : ses buts, ses objectifs à court, moyen et long terme, ses exigences et ses critères d'évaluation.

Suite du questionnaire du professeur - domaine gestion

0 = pas du tout 1 = quelques fois 3 = souvent 4 = tout le temps — = Je ne sais pas.

- 15 se détermine des paliers à atteindre à maîtriser et à développer.
Qu'il se définisse des étapes à réaliser. Qu'il définisse ses besoins.
- 16 soit capable de choisir un environnement approprié à ses études.
Qu'il soit capable d'être disponible psychologiquement pour ses études.
- 17 planifie son temps et qu'il se fasse un inventaire des travaux et des études
qu'il doit réaliser. Qu'il détermine les échéances qu'il doit respecter.
- 18 soit capable de réaliser ce qu'il avait prévu. Qu'il suive le plan, le chemine-
ment et la démarche choisie. Qu'il respecte les étapes et les échéances.
- 19 soit capable d'évaluer la situation en cours de réalisation. Qu'il évalue le
chemin parcouru, ce qui reste à faire, les étapes à venir et les nouveaux délais.
- 20 soit capable d'évaluer la stratégie choisie au départ. Si elle est pertinente alors
il poursuivra, si elle est discutable alors il la modifiera, si elle est inadéquate,
alors il prendra une alternative. Qu'il évalue l'effort à fournir.
- 21 soit capable d'évaluer en cours de route, les ressources (personnes, matériel et
information) nécessaires à la poursuite de son projet.
- 22 soit capable d'exprimer ses satisfactions ou insatisfactions, d'en discuter, de
confronter ses opinions et stratégies, son fonctionnement à ceux des autres.
- 23 soit capable d'évaluer le réalisme du plan qu'il avait fait, par rapport au temps,
à l'énergie et aux ressources qu'il a investis.
- 24 soit capable de réviser chaque apprentissage qu'il a fait. Qu'il analyse et qu'il
revoie la démarche choisie et le fonctionnement adopté, afin d'intégrer le tout.
- 25 s'interroge sur la matière vue en classe, qu'il la travaille et qu'il s'enseigne
pour mieux la retenir et l'approfondir. Qu'il s'ajuste, se corrige et se critique.
- 26 soit capable d'appliquer ce qu'il a appris. Qu'il choisisse la bonne démarche
le bon fonctionnement pour résoudre un nouveau problème. Qu'il puisse pro-
poser le bon processus pour un problème déjà vu, connu.
- 27 soit capable de transférer ce qu'il a appris. Qu'il choisisse la bonne démarche
le bon fonctionnement pour résoudre un nouveau problème dans un contexte
différent. Qu'il propose le bon processus pour un problème d'un genre différent.
- 28 soit capable d'exprimer ses impressions personnelles, d'émettre ses opinions
et ses observations quant à son travail, sa communication et ses réalisations.
- 29 soit capable de critiquer et de juger la qualité de sa communication, de sa
performance. Qu'il interroge les autres sur sa communication.