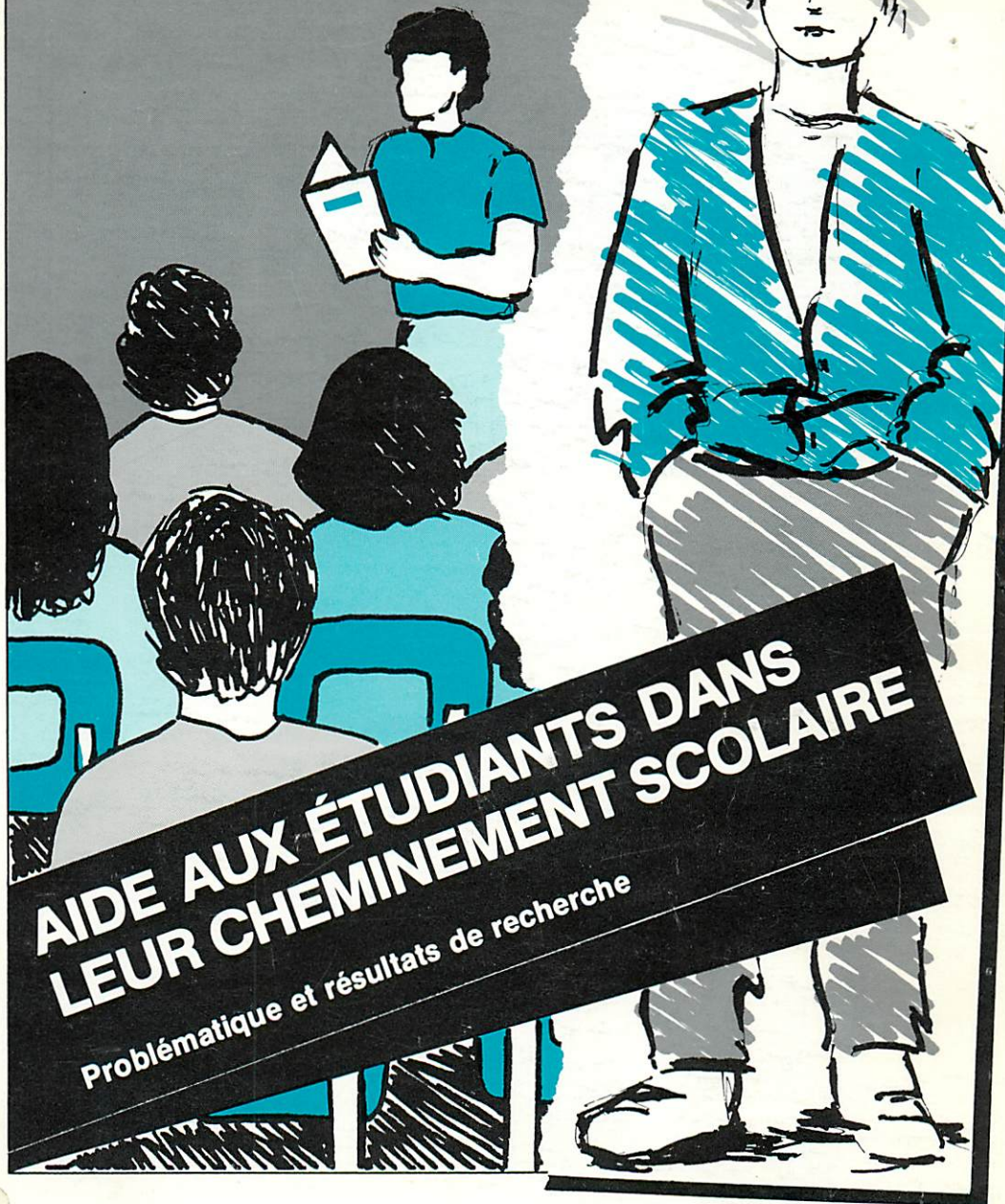


Jean-Yves Daoust
André Baril



**AIDE AUX ÉTUDIANTS DANS
LEUR CHEMINEMENT SCOLAIRE**

Problématique et résultats de recherche



Cégep Joliette - De Lanaudière

Collection recherche

708613



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

**AIDE AUX ETUDIANTS
DANS LEUR CHEMINEMENT SCOLAIRE**

problématique et résultats de recherche

André Baril

Jean-Yves Daoust

**Cette recherche a été effectuée grâce à une
subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement
et l'apprentissage de la
Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de
l'Enseignement supérieur et de la science.**



RECEIVED
- 8 MAY 1968
150-100000-100

Centre de documentation collégiale
111, rue Labarre
Québec (Québec)
H3N 2Y4

71-5963

708613

On peut se procurer des copies de
ce rapport en s'adressant au:

Cégep Joliette-De Lanaudière
Service de Recherche et perfectionnement
20 St-Charles Borromée Sud
Joliette (Québec)
J6E 4T1

Dépôt légal - 1^{er} trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN-2-921069-04-0

© Cégep Joliette-De Lanaudière

REMERCIEMENTS

A l'origine du projet, pour ses nombreux commentaires et son entière collaboration, nous associons le nom de Claude St-Cyr, actuellement coordonnateur au Cégep du Vieux-Montréal...

Pour notre choix d'une démarche pédagogique, soit la prise en charge par l'élève de son projet éducatif, nous la devons en bonne partie à Marcel Beaumont, consultant pour Performa.

Lors de l'expérimentation, Marie-Suzon Frenette, conseillère en orientation, nous a sensibilisé à la lecture de dossiers scolaires d'étudiants.

Nous remercions aussi tout le personnel du registrariat à qui nous devons le dossier scolaire de chaque élève...

Dans la compilation des données statistiques, la contribution des analystes du service informatique nous a rendu la tâche facile...

Aussi, nous remercions la Direction du cégep qui nous a fourni l'appui nécessaire à la réalisation de cette recherche...

Merci à Odette Girard pour avoir fait la dernière lecture corrective du texte.

Enfin, nous avons particulièrement apprécié la rencontre de novembre 1988 avec plusieurs de nos collègues pour discuter de cette recherche...

"En vérité, à la différence des autres êtres animés qui sont simplement inachevés, mais non historiques, les hommes, eux, se savent inachevés. Ils ont conscience de leur imperfection. Ici se trouvent les racines mêmes de l'éducation, comme manifestation exclusivement humaine, à savoir dans l'imperfection des hommes et dans la conscience qu'ils en ont. C'est pourquoi l'éducation est une tâche permanente, parce qu'elle se fonde sur la perfectibilité des hommes" (p.67).

Freire, Paulo (1974), PEDAGOGIE DES OPPRIMÉS

TABLE DES MATIERES

A V A N T - P R O P O S	5
 P A R T I E I	
LES ECHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAL	8
CHAPITRE 1 E X P O S E D U P R O B L E M E	9
1.1 Le modèle éducationnel présent	9
1.2 Le rôle du professeur	14
CHAPITRE 2 E T A T D E L A Q U E S T I O N	16
2.1 A la recherche des causes	16
2.1.1 La pression sociale à la scolarisation	17
2.1.2 La sélection dans le système scolaire	20
2.2 A la recherche des solutions	22
2.2.1 Les rapports entre le professeur et l'élève	23
2.2.2 Les formes d'encadrement dans le ré- seau collégial	25
 P A R T I E I I	
BILAN DE L'INTERVENTION	30.
CHAPITRE 3 M E T H O D O L O G I E	31
3.1 Précisions méthodologiques	31
3.2 Le processus de la recherche	33
Tableau 3.1 LA METHODE	34
Tableau 3.2 LE VECU	35

3.2.1	Le dépistage	36
3.2.2	Le diagnostic	36
3.2.3	L'aide	37
3.3	Les limites de la recherche	40
CHAPITRE 4	R E S U L T A T S E T	
	R E C O M M A N D A T I O N S	42
4.1	Analyse des résultats	42
Tableau 4.1	LES RESULTATS	43
Tableau 4.2	LES RECOMMANDATIONS	44
4.1.1	Les principales caractéristiques de la population	45
4.1.2	Les variables retenues au moment du diagnostic	47
4.1.3	La comparaison des groupes témoins et expérimentaux	48
4.2	Recommandations	49
4.2.1	Première lacune: un trop grand dé- calage entre le diagnostic et l'aide .	50
4.2.2	Deuxième lacune: un processus d'ap- prentissage incomplet	51
4.2.3	Un modèle de fiche signalétique . . .	54
C O N C L U S I O N		55
A N N E X E S		58
Tableaux	59
Tests disciplinaires	87
Questionnaire sur les attitudes face aux études	. . .	90
B I B L I O G R A P H I E		93

RESUME

Le but de la recherche est de construire et de valider un modèle d'intervention pédagogique pour aider l'étudiante ou l'étudiant à prendre en charge son projet éducatif. Cette démarche est devenue nécessaire dans le contexte d'une société dominée par la règle d'une production effrénée où il s'avère difficile pour l'individu de lire en lui-même ses propres aspirations.

L'intervention est construite sur le modèle de Turcotte (1985). Une première étape consiste à dépister les étudiants faibles; nous avons utilisé le dossier antérieur de l'élève. La seconde étape est celle du diagnostic: nous avons construit un test disciplinaire et un test d'attitudes. Enfin la troisième étape consiste à apporter une aide et nous avons choisi la méthode tutorale, soit des rencontres individuelles en dehors des heures régulières de cours.

Les résultats confirment que le dépistage peut se faire de façon significative à l'aide du dossier scolaire en début de session. De plus, le professeur est en mesure d'établir un bon diagnostic sur les étudiants faibles de ses groupes dès les premières semaines. Enfin, les résultats nous révèlent une limite de notre intervention: si les échecs et les abandons sont moins élevés chez les groupes expérimentaux que chez les groupes témoins, la réussite dans nos cours ne signifie pas toutefois une réussite des autres cours.

Ces conclusions nous obligent à parfaire notre modèle d'intervention et à imaginer un projet éducatif qui favoriserait une concertation dans l'école.

AVANT-PROPOS

La scolarisation plus poussée des individus dans le processus de l'éducation et la systématisation des diverses fonctions dans l'approche scolaire engendrent des problèmes à plusieurs niveaux. Les trois conséquences suivantes découlent de ces phénomènes: la difficulté pour celui qui y est impliqué d'être en mesure de concevoir un projet d'éducation individuel, des coûts toujours croissant, tant pour l'individu que pour la société, et diverses tensions résultant d'une parcellisation des tâches. Ce sont là des illustrations d'un malaise qui grandit dans le fonctionnement du système scolaire. Il est même permis de penser que les résultats obtenus par l'école vont à l'encontre de ceux que la société avait escomptés au départ. Le paradoxe prend la forme suivante: la massification des individus vers l'école découle du principe voulant que tout citoyen qui le désire ait accès à un minimum de culture et d'acquisition de connaissances jugées nécessaires dans un contexte social donné, mais leur insertion dans un même cadre, indépendamment de leur expérience et de leurs habiletés propres, produit pour plusieurs d'entre eux des difficultés, allant jusqu'au rejet, liées au seul fait que la présentation du savoir qu'on juge opportun de leur transmettre revêt un mode strictement scolaire.

Au niveau collégial, ce dysfonctionnement de l'école, conçue tel un système, apparaît maintenant évident à certains égards, mais reste indéfini cependant à d'autres niveaux. S'il est manifeste, de plus en plus, que les taux d'échec et d'abandon de cours y sont élevés, que le parcours collégial s'étire pour un nombre accru d'élèves et que plusieurs décrochent de ce mode d'éducation sans avoir, pour autant, été amenés à une alternative, on se rend moins compte, par ailleurs, que le système tente de pallier aux problèmes qu'il engendre lui-

même, en renforçant l'idée de la spécialisation des tâches et du recours à des contenus encore plus spécifiques. C'est ainsi que le champ d'action du professeur est confiné de plus en plus à des sphères liées uniquement à la transmission de contenus précis et que la plupart des écarts au fonctionnement dit régulier sont traités en faisant appel à d'autres spécialistes du système scolaire ou en se livrant à l'examen des méthodes utilisées pour le véhicule de ces mêmes contenus.

La convergence du modèle scolaire vers cette approche mécaniste de l'éducation amène une double conséquence dans le cadre de la discussion qui nous intéresse. D'une part, un nombre toujours plus restreint d'intervenants dans l'école est en mesure d'évaluer avec l'étudiant concerné l'ensemble de son projet d'éducation (entendu dans un sens plus large que scolaire), ainsi que les différentes activités qui en font l'objet. En ce sens, il devient également difficile dans un tel système où les diverses factions tendent à s'autodéterminer, d'amorcer une réflexion sur les finalités de l'éducation de niveau collégial. D'autre part, le travail du professeur s'appauvrit de toute cette dimension qui lui permettrait de situer son intervention dans le cadre de l'ensemble de la démarche éducative de ses élèves, mettant alors en action l'effet décrit précédemment où il a tendance à répondre par une spécialisation accrue.

L'objet de la présente recherche se situe précisément sur ce plan. Constatant la nécessité pour la plupart des individus qui y sont éligibles de s'inscrire au cours de niveau collégial, idée qui sera développée dans la première partie du rapport, nous nous interrogeons sur les moyens dont dispose le professeur pour aider ces étudiants, particulièrement au début de leur curriculum scolaire. Cette recherche-action repose sur le principe du tutorat, ou du moins d'un encadrement plus soutenu

des élèves au sujet desquels le professeur obtient, tout au début de la session, des informations lui permettant d'évaluer leur chance de réussite; l'expérience comprenait des groupes expérimentaux et des groupes témoins.

Le défi posé par le projet tient au fait que nous continuons à utiliser, pour son exécution, le langage et le savoir scolaires auprès d'un certain nombre d'individus sur qui ces éléments communicatifs n'ont pas tellement eu prise jusqu'alors, espérant néanmoins que cette approche agisse comme agent déclencheur pour la prise en charge par ces derniers du projet d'études. De même, les rencontres se font dans le contexte du fonctionnement régulier de l'établissement scolaire, ajoutant ainsi aux éléments de résistance que nous venons d'évoquer. Les résultats et le contexte de l'expérimentation feront l'objet de la deuxième partie du rapport.

En somme, la première partie de ce rapport est une réflexion critique sur le système scolaire actuel: nous établissons un constat d'échec. Cependant, nous ne démissionnons pas! Aussi la deuxième partie de ce rapport énumère les pistes explorées en vue d'aider chaque personne à prendre en charge son projet éducatif.

PARTIE I

LES ECHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAT

CHAPITRE 1. EXPOSE DU PROBLEME

L'insertion des individus dans le système scolaire collégial soulève pour beaucoup d'entre eux un certain nombre de difficultés. Une fois reconnue l'idée que l'école privilégie une approche bien précise, ces problèmes rencontrés tiennent à plusieurs facteurs. Les lacunes au niveau des habiletés requises, le temps alloué aux études et les difficultés d'orientation sont souvent mentionnés comme éléments explicatifs. Par ailleurs, le citoyen ne peut pas faire abstraction totalement du modèle de société dans lequel il évolue, particulièrement en ce qui touche aux activités de production. Aussi doit-il de plus en plus accepter l'idée que sa scolarisation est nécessaire s'il veut espérer occuper une place dans l'économie de cette société.

En même temps, le professeur est engagé dans le même circuit de production et il assiste, comme dans les autres sphères de l'activité productive, à la marginalisation de la portée de son intervention. Nous discutons de ces deux aspects de la problématique actuelle de l'éducation à la lumière de la perception que nous avons du modèle éducationnel actuel et de la philosophie de l'éducation qui anime notre présente réflexion.

1.1 Le modèle éducationnel présent

La poursuite d'études post-secondaires s'inscrit dans la logique même du système de production actuel: d'une part, le citoyen doit s'assurer une place dans ce circuit où l'exercice d'une fonction suppose l'acquisition d'un

langage précis et, d'autre part, l'offre de services scolaires demande des débouchés que l'emploi du discours scientifique et technique dans presque toutes les sphères de son agir contribue à assurer. Si les finalités de l'éducation apparaissent ainsi orientées en vue de la production, elles peuvent cependant contribuer à l'autonomie de l'individu en autant que la connaissance permette l'élaboration et la prise en main de son projet de vie.

L'objectif premier des sociétés industrialisées reste la croissance économique et cet accroissement de la production s'avère être une fin en soi. Aussi l'appareil économique vise-t-il la production maximale, but qui ne peut être atteint sans une consommation également maximale de biens et de services. Dans ce type de société, les décisions se prennent via le marché et ce sont ces forces qui discriminent entre les activités devant être entreprises et celles jugées inutiles parce que non directement productives.

Ces faits et ces modes d'action ont des répercussions sur le modèle éducationnel. Les risques d'un tel développement se ramènent à une question: les fins de cette société l'emportent-elles sur celles de l'individu? S'il fallait répondre oui, l'individu ne fréquenterait pas l'institution scolaire d'abord pour se développer, mais pour occuper une fonction précise dans la société. Pour notre part, nous croyons que les finalités de l'individu ne sont pas réductibles aux structures d'une société et cela pour deux raisons: les structures d'une société ne sont pas immuables mais changent selon les époques, les finalités des individus sont illimitées au point de départ. Bref, malgré les impératifs du marché et de la production, la société s'ouvre sur un développement qui modifie les conditions initiales.

De fait, l'objectif de croissance comporte ses propres limites; le modèle de développement économique actuel est basé sur le fait que les injections d'investissements publics ou privés permettent à la fois une hausse de la production et de l'emploi, le défi étant d'abord de trouver des débouchés à la masse d'objets et de services pouvant ainsi être produits. Or, la productivité de la main-d'oeuvre a augmenté de façon spectaculaire et cette croissance économique s'explique de plus en plus par l'emploi de la machine; les injections d'investissements produisent maintenant l'effet contraire, soit une diminution des emplois.

Ainsi, la révolution micro-électronique peut nous entraîner vers un ordre différent: celui où l'efficacité des machines abolirait une partie du travail. Dès que le travail des individus cesse d'être la principale source de richesse, les besoins ne peuvent être solvabilisés et les produits distribués que si la production donne lieu à une distribution de moyens de paiement indépendante de la quantité de travail qu'elle exige. Il s'agit donc de partager le travail et de planifier la diminution de sa durée. Cela suppose que les gens ne s'identifient pas totalement à leur emploi, qu'ils ont d'autres centres d'intérêt que leur métier, parce qu'ils ont plusieurs métiers ou parce qu'ils possèdent une certaine autonomie existentielle. Dans ce contexte, l'objectif du collégial n'est pas réductible à la formation en vue d'occuper un emploi.

Il importe alors d'élaborer une politique culturelle et éducative qui vise à doter les individus d'une autonomie existentielle suffisante pour qu'ils puisent en eux-mêmes la force et les moyens d'évoluer, de poser leurs propres fins.

André Gorz (1983) présente ainsi les conséquences de l'industrialisme sur le marché du travail :

Dans toutes les civilisations précapitalistes, les travaux étaient aussi une manière de loger dans le présent, d'être en rapport avec les autres et avec le monde, bref, que travaux, culture et vie n'étaient pas séparés. Or, l'industrialisme a institué le travail en tant qu'activité purement fonctionnelle, séparée de la vie, amputée de sa dimension culturelle et coupée du tissu des rapports humains. Le travail a cessé d'être une manière de vivre et d'agir ensemble, le lieu de travail d'être un lieu de vie, le temps de travail d'être un temps ajusté aux saisons et aux rythmes biologiques. (p. 101-102).

Si le temps de travail est réduit pour n'occuper à la fin du siècle, selon Toffler (1980), que le cinquième du temps de veille au lieu du tiers, comme présentement, il nous faut oeuvrer sur deux fronts. D'une part, il faut humaniser le travail, permettre la communication et l'autodétermination. D'autre part, prendre par rapport à celui-ci un certain recul et viser à l'épanouissement intégral de l'individu. La prépondérance des activités non économiques par rapport au travail économiquement nécessaire n'a-t-elle pas été de tous temps, chez Platon comme chez Marx, le but de l'humanité? Il se peut qu'aujourd'hui la technique rende ce rêve potentiellement réalisable. Déjà, plusieurs de nos étudiants anticipent ce changement de société et ne voient plus l'accès à un emploi comme le moteur principal de leur motivation à apprendre.

La création d'un temps libre n'assure pas pour autant l'autonomie de l'individu. Ce temps disponible étant le résultat de la programmation d'une sphère de l'agir humain,

à savoir le travail, il est dangereux que cette tendance envahisse les autres champs de l'activité humaine. La peur de la liberté pourrait conduire l'individu à consommer davantage de services visant à meubler ce temps libre. En ce sens, l'éducation peut faire l'objet d'une telle programmation, tant dans sa conception que dans sa distribution. A l'opposé, l'éducation à la liberté donnerait lieu à un type de société plus dynamique où chacun peut concevoir et réaliser un projet personnel, oeuvrer à des fins qu'il a lui-même inventées et qu'il veut évaluer avec la culture de son temps.

Le rôle de l'éducation est de préparer l'homme à une telle autonomie, elle doit lui fournir les moyens d'être lui-même, de voir ses finalités et d'utiliser ses potentialités pour leur atteinte. Elle est alors davantage tournée vers l'individu. D'une part, la réduction du temps de travail nécessaire donnerait accès à une telle réflexion, d'autre part une société qui doit allouer de moins en moins de ressources à la production des biens matériels (et en produire autant) peut alors consacrer une partie additionnelle de ses ressources à des valeurs plus liées au devenir de la personne, car la dignité d'une personne est acquise à travers la culture.

Ainsi, dans le rapport Faure (1972) sur l'éducation, nous retrouvons l'idée d'une autonomie à partir de la prise de conscience:

D'une part, en effet, le développement des mass média donne aux pouvoirs politiques et économiques des moyens extraordinaires de conditionnement de l'individu, à quelque titre qu'elle le considère, notamment comme consommateur et comme citoyen. Il faut donc que celui-ci puisse résister au risque d'aliénation de sa personnalité qui est inclus dans les formes obsédantes de la

propagande et de la publicité, dans le conformisme des comportements qui peuvent lui être imposés de l'extérieur, au détriment de ses besoins authentiques et de son identité intellectuelle et affective. D'autre part, les machines à opérations rationnelles l'expulsent d'un certain nombre de domaines où il avait au moins l'impression de se mouvoir librement et de se déterminer à sa guise.

Cette novation doit d'ailleurs tourner à son avantage, en le protégeant d'un grand nombre d'erreurs et en le libérant de maintes besognes et contraintes. La connaissance de la nécessité en délivre à condition que cette connaissance soit assimilée et interprétée par la conscience. Dès lors il est indispensable que chacun puisse, dans la mesure irréductible qui lui appartient, être son propre agent de problématique, de décision et de responsabilité...

Cette idée de Faure est décisive: la connaissance libère à condition qu'elle s'intègre à un projet de vie. Autrement, la connaissance ne diffère pas d'une contrainte imposée de l'extérieur comme pourrait l'être une dictature. La tâche du pédagogue est de repérer les étudiants qui vivent la connaissance comme une contrainte imposée de l'extérieur et les aider à se prendre en main.

1.2 Le rôle du professeur

Le modèle éducationnel présent contribue aussi à l'appauvrissement du rôle du professeur. S'il sait le principe voulant qu'il doive d'abord connaître ceux à qui il enseigne, le déroulement régulier d'un début de session ne permet pas pourtant qu'il se fasse un portrait, fut-il partiel, du groupe d'étudiants qu'on lui demande d'éduquer.

Dans un collège, il y a des personnes qui se penchent sur les dossiers d'étudiants, qui les évaluent et qui s'informent sur les préalables à l'enseignement collégial, mais le professeur connaît peu de cela.

Le professeur peut cependant résister à cette tendance à la parcellisation des tâches dans l'éducation et au fait qu'il risque de ne devenir, conséquemment, qu'un rouage dans la transmission des savoirs spécifiques au niveau collégial. En s'intéressant au passé scolaire des étudiants et à la place relative qu'occupe son enseignement dans le projet global de ceux-ci, il peut briser ce cercle qui tend à limiter la portée de son intervention. C'est en facilitant l'intégration de ces différentes connaissances au projet individuel que son rôle prend tout son sens. Sur le rôle du professeur, Fernand Dumont dit: "la pédagogie doit répondre à une double inquiétude: pourquoi quitter les assurances de l'imaginaire répandu dans la vie quotidienne? Comment accéder à la connaissance?"

Dans beaucoup de cas, les expériences antérieures hypothèquent les chances de réussite scolaire au niveau collégial. Pour ces étudiants, le langage scolaire n'a pas été le mode privilégié de communication. L'idée du tutorat s'inscrit dans ce sens: amener l'étudiant par des rencontres régulières à prendre en main les différentes composantes de sa formation et, en conséquence, à évaluer les apprentissages scolaires pertinents pour l'atteinte de ces résultats. Nous pensons que de cette façon il peut être amené à comprendre et à utiliser le langage que l'école lui impose.

CHAPITRE 2. ETAT DE LA QUESTION

En abordant la problématique des échecs et des abandons, sommes-nous à la recherche des causes ou à la recherche de solutions? En réalité, la méthodologie de la recherche-action a la prétention de lier en un tout cohérent ces deux aspects de la réflexion. C'est que la recherche-intervention est une méthodologie de recherche au service de l'action: selon Blain (1988, faisant aussi référence à Lescarbeau, 1980), il s'agit d'élaborer un modèle pour expliquer la réalité afin de l'influencer par la suite.

Dans la recherche des causes, une hypothèse guide nos lectures: la société compte sur l'école pour favoriser l'intégration des individus dans l'âge de la technologie, mais cette option a été prise sans repenser le fonctionnement interne de l'école. La pression sociale vers une scolarisation ne change pas pour autant le fonctionnement sélectif du système scolaire.

Dans la recherche des solutions, nous verrons que plusieurs auteurs interpellent le rôle du professeur tandis que tout le monde s'accorde à dire que les collèges doivent se donner les moyens de saisir l'élève dans sa totalité, dans son cheminement personnel.

2.1 A la recherche des causes

Dans son étude des causes de l'abandon scolaire, Hélène Lavoie (1987) a identifié 4 variables:

- variables liées à l'individu et son milieu, c'est-à-dire la classe sociale, la scolarité du père, la situation financière;
- variables liées à l'élève, c'est-à-dire poursuivant des études selon des habiletés intellectuelles et une motivation;
- variables liées au milieu collégial, c'est-à-dire les services et les enseignements;
- l'interaction, c'est-à-dire que "l'intégration au plan scolaire et l'intégration au plan social sont déterminantes pour la poursuite des études". (p.26).

La conception organique de l'éducation (Angers et Bouchard, 1986) repose sur l'idée que l'individu est en mesure de prendre en charge son propre cheminement éducatif. Par conséquent, nous ne pouvons pas dissocier le plan scolaire et le plan social, nous ne pouvons pas non plus dissocier le plan intellectuel et le plan affectif. En d'autres termes, c'est la quatrième variable qui va retenir notre attention. Dans cette perspective, une théorie explicative des échecs et des abandons prend pour objet les obstacles d'une intégration à la fois sociale et scolaire. Quels sont ces obstacles? Nous en faisons l'inventaire à l'aide des études axées sur la problématique de la sélection dans notre système scolaire et des études axées sur les facteurs personnels de la réussite scolaire.

2.1.1 La pression sociale à la scolarisation

Pour s'intégrer à son milieu, pour accéder à la culture et jouer différents rôles sociaux, pour être reconnu comme membre à part entière, actrice ou acteur dans un système inévitablement hiérarchique, l'individu peut envisager différentes voies. Mais à la différence d'autrefois, en

appliquant ici l'analyse proposée par le philosophe allemand Jürgen Habermas (1968, 1981, 1985), nous constatons que l'organisation scientifique du monde du travail et la colonisation du monde vécu ont rompu, entre autres choses, l'alternative traditionnelle entre le travail et l'école. Examinons les faits.

Dans son étude portant sur les clientèles au cégep Joliette-De Lanaudière, Daoust (1985, vol.2) a observé que la préoccupation centrale des élèves était de réussir (très important et important pour 97% des personnes), et cela avant la liberté et la possibilité de se faire des amis (p.125). Cette priorité n'a pas changé. En effet, dans sa parution du 19 mars 1989, le journal La Presse dévoilait quelques résultats d'un sondage effectué dans la population étudiante du niveau collégial. Nous y apprenions que la principale préoccupation des jeunes est toujours de réussir leurs études.

Ce phénomène est-il récent? En tout cas, il y aurait actuellement une pression à la scolarisation (Monique Lasnier, 1987): "La situation de l'emploi chez les jeunes, le discours social et familial exercent une forte pression à réussir à tout prix" (p.14). A la fin du secondaire, l'objectif du jeune est (Conseil des collèges, 1989) "l'admission au collège" (p. 45).

Bien sûr, cette pression à la scolarisation reflète le changement social des vingt dernières années, comme les chiffres en témoignent (Inchauspé, 1988): "En 1967-1968, il y avait 11% de la classe d'âge des 18 ans qui accédaient à ces niveaux d'études; aujourd'hui, il y en a quelque 60%". De même, nous savons que les parents exercent leur influence. Comme l'écrit Boyer à la suite d'une enquête

(1986): "As we suspected, parents are particularly influential in the decision young men and women make concerning college (...). Interestingly, parents who did not themselves graduate from college appear to exert the strongest influence" (p. 285): en somme, les parents les moins scolarisés exercent la plus forte pression ... à la scolarisation...

Des sociologues posent un diagnostic semblable. L'un des effets de la crise, selon Dandurand (1986), c'est le "refoulement des jeunes dans les institutions scolaires (...). Ce premier mouvement s'explique assez bien: beaucoup de garçons et de filles n'ont pas d'autre place où s'insérer que celle que leur réserve l'école" (p.216).

La société québécoise a changé rapidement et pour réagir, nous avons demandé à notre système d'éducation de codifier tous les savoirs (Langlois, 1986): "Il y a ici une sorte de paradoxe: au Québec, l'enseignement professionnel est devenu très spécialisé et en quelque sorte ajusté à des domaines précis de travail, mais il s'effectue sans grandes liaisons avec le monde du travail, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, notamment en Allemagne (RFA) et en Autriche où existe un système dualiste assurant la formation professionnelle à la fois dans l'école et dans l'entreprise (...). Le Québec a probablement poussé plus loin que d'autres sociétés cette parcellisation de la formation en multipliant les programmes longs et courts, les disciplines et les filières de formation" (p.306).

Aussi, quand les cégeps font la manchette des journaux, tantôt nous lisons que (La Presse, 13 juillet 1985) "les cégeps offrent des cours sans débouché", tantôt nous lisons que (Le Devoir, 29 oct. 1988) "les cégeps tournent en rond".

Alors dans ce monde, (Langlois, 1986), "La certification des connaissances est la première forme importante de rigidités sociales contre laquelle se butent les jeunes" (p.304). C'est aussi le premier obstacle qui fait l'objet de notre investigation. En effet, nous allons maintenant voir comment s'établit la certification des connaissances. Pour ce faire, il suffit d'entrer à l'intérieur du système scolaire.

2.1.2 La sélection dans le système scolaire

La problématique de la sélection nous introduit au coeur du sujet. En effet, le sujet apprenant évolue dans un monde scolaire. Ce monde est celui de l'évaluation continue, voire de la sélection. Une vaste littérature a traité ce problème et nous voulons y faire écho bien sommairement.

Le point de vue étudiant est bien résumé dans une publication du cégep Lionel-Groulx (sans date) intitulé Le cégep, cé-tu trippant ou cé-tu pas trippant? L'envers d'une médaille. Les auteurs (le comité collégial d'information) font une critique du système collégial. Ils nous proposent de voir certains problèmes (abandon des études, immobilisme étudiant, etc.) à la lumière de "la problématique de l'abrutissement et de la sélection". La critique énumère différents éléments de cette problématique: les contraintes économiques, la non-reconnaissance du travail étudiant, etc. A la fin, les auteurs dénoncent un certain mirage: "Trop d'étudiants se disent: bien sûr, il existe d'importants problèmes au niveau du système d'enseignement; mais moi (parce que je suis bon...!!!???), je réussirai certainement à passer au travers. Malheureusement, bien que presque tous fassent ce raisonnement, beaucoup encore

laissent tomber leurs études... et le phénomène ne semble pas vouloir s'arrêter".

Au Ministère, le problème de la sélection est aussi connu. L'étude de Mireille Lévesque (1982) sur le problème de l'abandon scolaire au secondaire s'avère fort éclairante. Entre autres, nous y lisons que "L'ECOLE, EN TANT QU'INSTITUTION SOCIALE, ASSUME CERTES UNE PART IMPORTANTE DE RESPONSABILITE EN MATIERE D'ECHEC SCOLAIRE ET D'ABANDON PREMATURE DES ETUDES" (p.41). Par ailleurs, ne cherchons pas inutilement le support de la sélection: "Le bulletin scolaire constitue le principal critère de sélection des élèves et détermine en grande partie l'admission ou le refus à un niveau scolaire supérieur" (p.46).

D'autres recherches convergent. Reprenons ici l'argumentation de Trottier (1986): "Les sociologues de l'éducation s'entendent assez dans l'ensemble (...) pour reconnaître que le système scolaire remplit une fonction de sélection..." (p.134). Le sociologue ajoute que les études ont parfois "négligé l'analyse des processus internes de l'école... on a eu tendance à sous-estimer l'effet des structures pédagogiques" (p.135).

Pour le niveau collégial, l'étude de Terrill (1988) dresse un portrait peu reluisant du phénomène de l'abandon scolaire. En observant les années antérieures (1976-1981), l'auteur remarque une certaine stabilité: "...bon an mal an, entre 35 et 40% de nouveaux inscrits du collégial abandonnent leurs études avant terme" (p.5). Mais son analyse l'amène à des conclusions encore plus pessimistes: "...nous avons estimé à 45% le taux de décrocheurs que pourrait générer la cohorte 1986 si rien ne vient modifier la tendance observée au cours des dernières années" (p.87). Comment rectifier?

Si nous voulons maintenant faire un lien entre le système scolaire sélectif et les facteurs personnels de la réussite, les travaux de Blouin effectués depuis quelques années s'avèrent incontournables. Citons un passage décisif (Blouin, 1987): "... beaucoup d'étudiants n'ont jamais goûté ces plaisirs de la réussite, faute d'avoir déployé les efforts nécessaires. Il faut les aider à sortir du cercle vicieux à l'intérieur duquel ils sont coincés: ne pas être intéressé à travailler plus parce qu'ils n'ont pas connu le plaisir de réussir, mais ne pas connaître ce même plaisir parce qu'ils ne sont pas intéressés à travailler. Il faut trouver les moyens de déclencher le changement chez ceux qui sont pris dans ce piège, pour qu'ils en viennent à trouver plus naturellement leur motivation dans des succès d'étape" (p.31). Une étude effectuée au cégep Ste-Foy va dans le même sens (Falardeau, Larose, Roy, 1987): les facteurs cognitifs et affectifs de l'anxiété sont: la peur de l'échec, l'anxiété aux examens, la croyance que le talent explique la réussite (p.14).

EN RESUME, la société pousse l'individu droit devant lui, c'est-à-dire dans l'institution scolaire. Toutefois, notre système scolaire ne permet pas aux élèves d'effectuer des expériences correctrices ou compensatrices dans un contexte approprié, alors plusieurs sont obligés de devenir des décrocheurs avant de revenir dans le monde scolaire qui est un monde fort sélectif.

2.2 A la recherche des solutions

Dans la recherche des solutions, les relations entre le professeur et l'élève constituent une première piste à

explorer. Un chercheur au cégep Joliette-De Lanaudière (Bélanger, 1988) utilisait récemment la métaphore des "deux solitudes" pour caricaturer les rapports entre le professeur et ses élèves. Chacun accuserait l'autre: le rapport Grégoire (1985) donne la parole aux professeurs; le rapport Côté (1985) donne la parole aux étudiants. Essayons encore ici de lever les obstacles.

2.2.1 Les rapports entre le professeur et l'élève

En 1985, la Fédération des Cégeps produisait un rapport intitulé L'AIDE A L'ETUDIANT EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE. Dans ce rapport, on soulignait que l'aide à l'apprentissage était surtout "l'affaire des professionnels". Toutefois, les auteurs revenaient à plusieurs reprises sur le rôle des professeurs (par exemple, p. 29, 33, 48) tout au long de la démarche d'aide: dépistage, diagnostic, aide consécutive.

Dans son étude des causes de l'abandon scolaire, Hélène Lavoie (1987) s'interroge de la même façon sur le rôle du professeur: "Pourquoi le personnel enseignant, intervenants de première ligne, responsable de l'évaluation des élèves et donc en mesure de suivre leur évolution, ne s'implique-t-il pas ou ne s'est-il pas impliqué davantage dans le dépistage des élèves en difficulté? Il va de soi que la participation de ce personnel à la solution du problème est d'une importance capitale. On devra donc identifier et mettre en oeuvre les principaux changements à apporter pour favoriser sa participation et son implication" (p.59). Dans son rapport annuel 1987-1988, le Conseil des Collèges (1988) a repris ce même questionnement (p. 65-66).

Poursuivons ce raisonnement à travers la question posée par Sophie Dorais (Pédagogie collégiale, vol. 2, no. 2, 1988): "Et si enseigner consiste à faire apprendre, la question se pose de savoir qu'est-ce donc qui distingue l'enseignement, c'est-à-dire l'activité ordinaire d'enseigner, de l'aide à l'apprentissage? Quelle est la différence entre faire apprendre et aider à apprendre?" La question ainsi posée, et à suivre le questionnement précédent, le remède au problème des échecs et des abandons consisterait à systématiser l'activité ordinaire de l'enseignement. Il suffirait, à première vue, de montrer comment cette activité ordinaire peut s'avérer "extraordinaire" auprès d'élèves à risque. Comme on s'en doute, la chose n'est pas si simple. Pourquoi? Nous suggérons ici une explication.

A regarder les philosophies du niveau secondaire et du niveau collégial, nous constatons avec Luc Blain (1988) qu'"il y a un changement radical entre la philosophie de l'éducation au niveau secondaire comparativement à celle du niveau collégial" (p.72). De quel "changement" s'agit-il? C'est au collégial que l'individu a l'occasion de se prendre en charge (Hélène Giguère, 1988): "La majorité s'acquiert dans notre société à l'âge du collégial. D'ailleurs, les institutions collégiales considèrent leurs étudiants comme des adultes responsables dès leur arrivée, dès leur première session" (p.13). Au collégial, l'étudiante ou l'étudiant est un être autonome et responsable.

Or, à l'exception d'un certain nombre d'adultes qui reviennent aux études et qui par ailleurs se débrouillent très bien, les cégeps accueillent surtout des jeunes qui terminent un D.E.S, des jeunes qui ont un vécu scolaire antérieur, donc beaucoup de jeunes qui, nous le savons

tous, "boudent" l'organisation traditionnelle de l'enseignement. L'individu en situation d'échec donne raison au philosophe (Jean-Paul Sartre, 1967): "le professeur est un flic, un sélectionniste". C'est la double contrainte: plus l'étudiant tente de fuir la situation pénible et plus le professeur se réfugie dans le formalisme. Constatons-le à travers la littérature.

Selon Guay (1981, citant aussi d'autres études), l'analyse des besoins et attentes des étudiants nous apprend que l'un des principaux reproches que l'élève adresse au professeur, c'est le caractère trop formel des relations humaines en classe. Mais d'où vient ce formalisme, qui disparaît d'ailleurs dès que le professeur sort de la classe? Essentiellement, l'enseignante ou l'enseignant tente de s'immuniser contre l'opportunisme étudiant. Dans le rapport Grégoire comme dans la recherche documentaire de Dessureault (1985), quand les professeurs se plaignent des étudiants, c'est du point de vue d'un manque d'effort dans le travail intellectuel.

Tout le problème est donc de trouver un terrain d'entente, un discours qui lèverait les malentendus, qui débusquerait la double contrainte. C'est l'objet même de la prochaine section.

2.2.2 Les formes d'encadrement dans le réseau collégial

Quelles sont les expériences d'encadrement tentées dans le réseau collégial? Pour des éducatrices et des éducateurs, il faudrait privilégier des groupes stables; pour d'autres, c'est la formule pédagogique qui pourrait faire la différence. Nous sommes actuellement dans une période de recherche et d'expérimentation.

A reprendre encore le fil d'Ariane de notre questionnement nous dirons ceci: pour croire que l'individu est capable de prendre en charge son projet éducatif, il faut être en mesure de favoriser cette même prise en charge. Quelles sont les formules pédagogiques appropriées? C'est ce que nous essayons de voir en reprenant quelques expériences dans les collèges.

Au cégep Rimouski, un projet d'accueil dépiste et réunit en un même groupe stable des élèves à risque. Les cours sont crédités et comptabilisés au D.E.C. Ce projet s'adresse à une clientèle ciblée, dépistée à partir du dossier antérieur de l'élève; l'encadrement s'adresse seulement aux élèves de première année, première session. Durant cette première session, les étudiants suivent 4 cours spécifiques, construits en fonction d'une meilleure compréhension de leur processus d'apprentissage. Dans leur compte rendu publié dans la revue Pédagogie collégiale, Roy et Désilets (1987) parlent d'une "approche pédagogique globale" où l'on tente à la fois de faire "un suivi personnalisé", de créer "un climat propice à l'apprentissage", "d'harmoniser les contenus de cours", etc. Les résultats obtenus sont satisfaisants. Il y a un écart de 15% entre les groupes témoins et les groupes expérimentaux. Quels sont les facteurs de cette réussite? Que faut-il penser de l'implication des professeurs, du sentiment d'appartenance des membres du groupe?

Lors de la présentation de cette expérience au colloque de Sherbrooke (février 1989) sur le thème de l'aide à l'apprentissage, Jean Désilets a avancé l'idée suivant laquelle il serait préférable d'avoir des groupes composés d'élèves qui ont différents dossiers académiques, comme c'est le cas dans l'expérience de Deshais à Shawinigan. Voyons ce qu'il en est de cette expérience.

Au cégep Shawinigan, un groupe de professeurs a proposé à des étudiants de sciences humaines (sans mathématiques) un modèle d'encadrement inspiré du mastery learning. Reprenons leur expérience, telle que présentée par Pierre Deshais au colloque du Vieux-Montréal (mars 1989).

En 1987-1988, un groupe d'étudiants (groupe homogène, sans classement préalable) reçoit le type d'encadrement suivant:

- un encadrement pédagogique: clarification des objectifs, morcellement du contenu, évaluation formative fréquente;
- un encadrement méthodologique: atelier sur la prise de notes, sur la schématisation, etc.
- un encadrement affectif: une rencontre pré-session est organisée; durant la session, des rencontres individuelles sont prévues; l'étudiant doit justifier ses absences, etc.

Les résultats parlent d'eux-mêmes: 10% d'échecs, aucun abandon.

Les professeurs reprennent alors l'expérience l'année suivante, 1988-1989. Il y a deux groupes. Toutefois, aucun encadrement affectif n'est prévu. Une entrevue montre que les élèves de ces groupes ne sont pas motivés.

Les résultats disent tout: 35% d'échecs, 15% d'abandon.

Comment justifier cette différence? Quelle fut la participation des professeurs? Avait-on favorisé le développement d'un sentiment d'appartenance?

Pour vérifier le rôle des facteurs personnels dans la réussite scolaire en mathématiques, Blouin (1987) préparait avec des professeurs de la discipline concernée une expérimentation contrôlée à l'aide de la méthode des groupes témoins et expérimentaux. Dans les groupes expérimentaux, les professeurs-participants devaient intervenir, au début de chaque cours, de façon à briser le cercle vicieux de la situation d'échec (= conception irréaliste du travail, théorie du talent, anxiété face à un examen). La comparaison du taux de réussite dans les groupes expérimentaux et les groupes témoins n'a pas été significative. Aussi, Blouin parle de "limites de la comparaison des groupes" (p. 94 et suiv.). Qu'on nous permette de retenir tout particulièrement un aspect que nous avons nous-mêmes ressenti: les professeurs-participants étaient déchirés entre les exigences de l'expérimentation (intervenir ici et non là) et l'activité pédagogique (intervenir pour le mieux et envers tout le monde).

Andrée Brunet et Robert Quesnel (1987), tentent depuis quelques années d'étudier l'efficacité d'un encadrement individualisé de type tutoral. Ils ont proposé une définition: "Le tutorat, en enseignement, nous apparaît comme une fonction d'encadrement, de nature professionnelle, inscrite dans une perspective pédagogique et revêtant, en raison de son rapport individualisé, un caractère privilégié qui tient compte de l'expérience très diversifiée de chacun des étudiants" (p.21). Comme on le voit, l'avantage de cette forme d'encadrement, c'est qu'il favorise les contacts personnels entre le professeur et l'étudiant.

Qu'en est-il du tutorat en tant que tel? Dans sa TYPOLOGIE DES FORMULES PEDAGOGIQUES, Michèle Tournier écrit: "Le tutorat est, par excellence, une formule d'enseignement individualisé" (p.110).

Dans son étude documentaire sur l'abandon scolaire, Hélène Lavoie (1987) nous présente le consensus qui semble se dégager chez les chercheurs concernant l'efficacité pédagogique des rencontres individuelles: "Torenzini et Pascarella (1980) concluent, à la suite des résultats de six études sur l'abandon scolaire, que la fréquence des contacts informels entre les élèves et le personnel enseignant à l'extérieur de la classe est reliée à la persévérance scolaire. De plus, la nature et la qualité de ces contacts sont aussi associés positivement à la persévérance" (p. 21-22).

A l'instar de Gérard Rochais (1984), adoptons aussi le point de vue étudiant: "Le besoin de communiquer et d'avoir avec les adultes des relations humaines authentiques est évident chez tous les jeunes (...). Aussi bien les étudiants souhaitent-ils que les professeurs se mettent à leur niveau, changent de mentalité à leur égard et que les rapports d'autorité deviennent des rapports de respect mutuel (...). Dans quelle mesure le tutorat ne pourrait-il pas être mis en valeur dans les cégeps? Pourquoi faut-il attendre dans le système éducatif actuel d'être au doctorat pour avoir un professeur qui vraiment s'occupe de vous?" (p. 216).

Enfin, le Conseil des Collèges (1988) aurait une idée sur l'importance à accorder au tutorat: "Au cours d'un trimestre, chaque élève devrait (...) être appelé à rencontrer individuellement son professeur au moins une fois" (p. 63).

PARTIE II

BILAN DE L'INTERVENTION

CHAPITRE 3. METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous explicitons la méthodologie de notre expérience.

Premièrement, nous précisons le cadre méthodologique retenu en fonction de l'atteinte de nos objectifs. Ces objectifs sont:

- d'une part, nous voulons voir si le professeur peut aisément détecter les forces et les faiblesses de ses étudiants. Le moyen de le savoir est de comparer des méthodes de dépistage avec des méthodes diagnostiques;

- d'autre part, nous voulons voir ce que le professeur peut faire pour aider l'élève à prendre en charge son projet d'études. Le moyen privilégié ici est le tutorat auprès d'élèves en difficulté comme encadrement complémentaire à l'enseignement régulier en classe.

Deuxièmement, nous décrivons les phases de l'expérience. Essentiellement, notre intervention suit le modèle proposé par Turcotte (1985) dans son rapport traitant de L'ETUDIANT EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE: dépistage, diagnostic, aide.

Troisièmement, nous exposons les limites de la recherche: le recours à des groupes expérimentaux et des groupes témoins et le déroulement de la session.

3.1 Précisions méthodologiques

Population et choix des groupes témoins

L'expérience portait sur un nombre de 234 élèves. Parmi ceux-ci, quatre groupes étaient inscrits au cours de

philosophie 101 et quatre autres groupes au cours de sciences économiques 920. Aucun facteur vérifiable à ce moment-là ne différenciait les quatre groupes dans chacune des disciplines. Aussi, dès le début de la session, pour chacune des deux disciplines, trois groupes furent retenus comme groupes expérimentaux de façon aléatoire et l'autre fut désigné groupe témoin.

Variables retenues

En plus des indicateurs servant habituellement à établir les caractéristiques générales d'une population étudiée, nous avons retenu une série de variables nous permettant d'identifier au départ les étudiants chez qui le risque de difficultés scolaires serait plus élevé. De plus, une troisième série d'indicateurs portent sur les résultats scolaires de la session A-88, et éventuellement des suivantes. Ces différentes données, ainsi que les multiples croisements possibles entre elles, furent traitées à l'aide du programme statistique SPSS. L'analyse des résultats fait l'objet du prochain chapitre et les divers tableaux illustrant ces différentes données apparaissent en annexe à la fin du rapport.

Certaines variables qui ont servi au diagnostic des étudiants à plus haut risque de difficultés sont liées au rendement scolaire au niveau secondaire. Il s'agit de la cote finale, des résultats en mathématiques de secondaire IV et V et des résultats en français de secondaire IV et V. Nous savions aussi si l'étudiant avait obtenu son diplôme d'études secondaires ou s'il lui manquait certains crédits de cours pour l'obtenir.

A ces indices d'habiletés scolaires, nous avons ajouté deux tests passés en classe. L'un a été présenté aux

élèves par la conseillère en orientation du collège; il s'agit d'un test de lecture qui mesure le nombre de mots lus à la minute et la compréhension du texte. Enfin, le test disciplinaire était lié à la matière enseignée, soit philosophie ou économie. Il fut présenté par le professeur concerné et il visait à évaluer le niveau d'acquisition des habiletés intellectuelles fondamentales par les étudiants, telles la capacité d'analyse et de synthèse, la présentation et l'agencement des idées, ainsi que leur point de départ par rapport à la discipline enseignée.

Ces informations ont été recueillies pour les 234 étudiants et c'est à la lumière de celles-ci que nous avons identifié les étudiants qui vraisemblablement devaient avoir besoin d'aide pour réussir leurs études. Le nombre correspondait à environ le tiers des élèves; nous nous sommes donc servis de ces renseignements au moment des rencontres individuelles avec les gens de groupes expérimentaux.

3.2 Le processus de la recherche

En suivant la démarche d'aide proposée par le rapport Turcotte (Fédération des cégeps, 1985), notre recherche-action a identifié les différentes activités à accomplir:

Tableau 3.1 LA METHODE

MODELE PROPOSE PAR TURCOTTE (1985)	ACTIVITES DE LA RECHERCHE	CHEMINEMENT DE L'ELEVE
Dépistage	Cote finale Notes de mathématiques Notes de français Test de lecture	Dossier antérieur
Diagnostic	Test d'attitudes Test disciplinaire	Rendement au collégial
Aide	Tutorat: tout le monde : les élèves à risque	Capacité à se prendre en charge

Tableau 3.2 LE VECU

MODELE	ACTIVITES	EXPERIENCE
Dépistage	Cote finale Notes de mathématiques Notes de français Test de lecture	Le registrariat a fourni un dossier complet des résultats scolaires au secondaire pour chaque élève La conseillère en orientation est venue en classe dispenser le test SLP(1)
Diagnostic	Test d'attitudes Test disciplinaire	Test maison préparé par les auteurs afin de connaître les motivations des étudiants (voir en annexe) Test maison conçu par les expérimentateurs en vue de connaître les habiletés intellectuelles utiles pour le cours (voir en annexe)
Aide	Tutorat	En plus des rencontres de groupe prévues à l'horaire, les professeurs ont incité tous les élèves à des rencontres individuelles. Ils ont de plus insisté auprès des élèves les plus faibles

(1) Il s'agit d'un test de lecture rapide et intelligente publié par les Editions de l'Université d'Ottawa.

3.2.1 Le dépistage

A) La littérature

La connaissance des méthodes de dépistage nous est désormais acquise grâce aux travaux réalisés par le S.R.A.M. La corrélation entre les résultats obtenus au secondaire et la persévérance au niveau collégial ne fait plus de doute (Terrill, 1988; Conseil des Collèges, 1988).

B) La procédure

Si nous avons compilé pour chaque élève la cote finale et les notes en mathématiques et en français, c'est pour valider le test de lecture et le test disciplinaire. Nous verrons ainsi que le professeur a les outils nécessaires pour dépister dès les premières semaines les élèves à risque.

3.2.2 Le diagnostic

A) La littérature

Comme mentionné ci-haut, nous avons expérimenté un test disciplinaire qui pourrait servir de méthode diagnostique au professeur qui souhaiterait connaître ses élèves. La littérature existante parle de prétest (Blouin, 1987), mais à notre connaissance, on ne fait pas mention d'un test disciplinaire défini comme suit: une ou deux questions posées par le professeur sur la matière vue lors de la première séquence d'enseignement, dès la seconde semaine. En appliquant une grille de correction adéquate, le professeur se donnera une bonne connaissance des forces et des faiblesses de chaque élève.

B) La procédure

A la deuxième rencontre, nous avons fait passer le test disciplinaire aux étudiants et nous avons noté chaque copie selon une échelle variant de 60% à 100%. Indépendamment des disciplines et des formes d'enseignement, nos résultats statistiques montrent, comme on le constatera au prochain chapitre, une très bonne validité de cette forme de test, comparable à un test objectif de lecture. En un sens, le professeur est compétent pour diagnostiquer, dès les premières semaines et selon ses propres exigences disciplinaires, les forces et les faiblesses de ses étudiants.

3.2.3 L'aide

A) La littérature

Au chapitre précédent, nous avons vu différentes formes d'encadrement. Dès lors, quel moyen avons-nous choisi? Le choix s'est pratiquement imposé, cela pour deux raisons: 1. au cégep Joliette-De Lanaudière, les groupes sont hétérogènes; 2. compte tenu de notre objectif de prise en charge par l'élève de son projet éducatif, nous avons opté pour la rencontre individualisée, le tutorat. De fait, l'aide individualisée permet de rejoindre tout particulièrement des étudiants qui éprouvent des difficultés particulières, auprès d'étudiants cibles. Cette façon de voir l'intervention est déjà appliquée dans le réseau, mais nous n'avons pas tous les résultats de ce type d'intervention. Selon Brunet et Quesnel (1987), qui ont recueilli des statistiques sur l'usage du tutorat dans le réseau collégial, nous voyons que les collègues ont surtout fait l'expérience du tutorat disciplinaire (80% des

collèges), il y a encore peu d'expériences (34% des collèges) du point de vue du tutorat auprès d'étudiants cibles.

B) La procédure

Le problème fondamental de la méthode tutorale utilisée comme approche pédagogique complémentaire (voire supplémentaire) à l'enseignement régulier en classe, c'est de rejoindre l'élève en difficulté, c'est d'établir un contact, un contrat de travail, c'est de provoquer chez l'étudiant le désir de s'en sortir. Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons tenté différents moyens pour susciter les rencontres individuelles. Pour le moment, sans anticiper les résultats, nous décrivons les expériences.

Le premier chercheur a expérimenté au départ la rencontre généralisée, à savoir qu'il a convoqué tous les élèves des groupes expérimentaux. L'objet de cette rencontre a été défini en classe de la façon suivante: faire le bilan des différents tests passés au début de la session, identifier les comportements qui empêchent le succès escompté et voir les résultats obtenus jusqu'à ce moment.

Notons tout de suite que les élèves ont pris un rendez-vous et y ont été fidèles; dans tous les cas, il a été facile de discuter de leur projet d'études et de leurs résultats scolaires. Aussi, plusieurs éléments plaident en faveur de cette procédure. Premièrement, il est possible que des étudiants fonctionnent bien dans une discipline, en l'occurrence la nôtre, mais qu'ils éprouvent par ailleurs des problèmes dans d'autres matières. La rencontre peut favoriser un certain transfert; si on sait

faire un plan en économie, on le saura aussi en philosophie. Deuxièmement, il est intéressant pour le professeur de rencontrer tous les étudiants qui fréquentent ses classes; il se rend accessible et il apprend en même temps comment les étudiants se débrouillent. Troisièmement, la rencontre généralisée ne crée pas de séparation plus ou moins arbitraire entre les élèves qui jouent avec le langage scolaire et les élèves qui trébuchent sur ce même langage.

Par la suite, le premier chercheur a rencontré les élèves qui éprouvaient des difficultés particulières. Les rencontres ont porté soit sur la revue d'une matière soit sur la préparation d'un plan en prévision d'un travail.

Le second chercheur a expérimenté différentes incitations pour fixer la première rencontre. En premier lieu, le professeur a expérimenté l'incitation verbale en classe, concrétisée par la tenue d'un agenda indiquant les jours et les heures disponibles à chaque semaine et déposé sur le bureau à chaque rencontre. En second lieu, le professeur a expérimenté l'incitation écrite en rédigeant sur la copie du premier examen: "Je te propose une rencontre pour approfondir la matière". Comme certaines personnes ne réagissaient pas, le professeur a tenté en troisième lieu le face à face. Comme l'un des étudiants a alors demandé "la raison" de cette rencontre, il fallait bien convenir que nous ne parlions pas le même langage (entendre: langage scolaire...).

3.3 Les limites de la recherche

Pour mesurer objectivement leurs interventions pédagogiques, pour contrôler leur expérience, les chercheurs du collégial ont souvent recours à la méthodologie qui différencie des groupes témoins et des groupes expérimentaux. A travers quelques commentaires et résultats de recherches tentées dans le réseau, nous en avons déjà énumérés dans notre revue de littérature, nous avons appris les limites de cette méthodologie.

L'expérimentation contrôlée à l'aide des groupes témoins et expérimentaux procure aux chercheurs des résultats qui paraîtront parfois (Blouin, 1987) "décevants" (p.79). Les raisons en sont multiples. Premièrement, l'enseignement est une activité axée sur les rapports humains, il est alors difficile d'établir une nette séparation entre les groupes témoins et les groupes expérimentaux (Beauchamp, 1985; Blouin, 1987). Deuxièmement, les rapports de recherche suivent généralement l'expérimentation, les résultats portent sur une courte période, alors qu'il serait préférable de mesurer les résultats après plusieurs sessions (Désilets et Roy, 1987). Troisièmement, les interventions auprès des élèves à risque constituent une difficulté spéciale dans la mesure où certains vont choisir l'abandon avant qu'il y ait eu un encadrement systématique (Blouin, 1987).

Ces limites connues, l'interprétation des résultats sera plus facile à comprendre. Par ailleurs, un événement est venu perturber le déroulement normal de la session: il s'agit de la grève des étudiants qui eut lieu durant les deux semaines qui ont suivi la semaine de relance de sorte que les professeurs furent trois semaines sans rencontrer

les élèves en classe. Il devint plus difficile par la suite d'assurer un suivi constant, surtout auprès d'un certain nombre d'élèves qui, précisément, auraient eu besoin de ces rencontres.

CHAPITRE 4. RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

Cette partie du rapport est consacrée à l'analyse des résultats de l'expérience et aux recommandations. Pour faciliter la lecture de ces deux sections, nous présentons, comme au chapitre 3, le modèle utilisé et nous y insérons les principales informations. Le texte qui suit ces tableaux permettra une discussion plus détaillée sur ces résultats et sur ces recommandations.

4.1 Analyse des résultats

D'abord, l'examen des principales caractéristiques de la population étudiante concernée par la recherche permet une première idée des résultats qui seront obtenus et une comparaison avec l'ensemble des étudiants inscrits en première année au Cégep Joliette-De Lanaudière. Ces divers éléments sont présentés dans un premier temps. Ensuite, l'étude des résultats scolaires finaux obtenus par nos étudiants nous a permis de savoir si les variables retenues au début de l'expérimentation, pour la phase du diagnostic, étaient pertinentes. De même, l'analyse statistique a pu faire ressortir les différents écarts existant au départ entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins. Enfin, la compilation des résultats scolaires et leur comparaison entre les deux types de groupes sont présentées dans la dernière partie de cette section. Les divers tableaux auxquels il est fait référence dans le texte apparaissent dans la partie prévue à cette fin en annexe. Notons que les tableaux les plus pertinents pour la

compréhension de l'expérience ont été commentés en bas de page.

Tableau 4.1 LES RESULTATS

MODELE	ACTIVITE	VALIDITE
Dépistage	Cote finale	La relation entre cette variable et les résultats obtenus au collégial est évidente
Diagnostic	Test disciplinaire	Il y eut un lien étroit entre les résultats de ce test et ceux obtenus tout au long de la session
	Questionnaire sur les attitudes	Il y eut un manque évident de réalisme sur les questions reliées au passé scolaire et au projet d'études
	Test de lecture	Les résultats à ce test se sont avérés un bon indice
Aide	Tutorat	Les échecs et les abandons sont moins élevés chez les groupes expérimentaux que chez les groupes témoins. La réussite dans nos cours ne signifie pas toutefois une réussite des autres cours

Tableau 4.2 LES RECOMMANDATIONS

MODELE	ACTIVITE	RAPPEL DE L'EXPERIMENTATION	SUGGESTION
Dépistage	Données sur le passé scolaire	La cote finale et les résultats antérieurs en français et en mathématiques ont été obtenus du registra-riat	Ces données sont simples et fort utiles pour le dépis-tage
Diagnostic	Test disciplinaire	Le test disciplinaire a été effectué au moment de la deuxième rencontre avec les élèves	Procéder de la même façon
	Test d'attitudes	Le test a été passé en classe lors de la première rencontre avec les élèves	Procéder par entre-vues mais normalement le professeur ne dis-pose pas du temps nécessaire
	Test de lecture	La conseillère en orientation est venue en classe au début de la session	Les résultats au test se sont avérés un bon indice mais il n'est pas essentiel si les ressources ne sont pas disponibles
Aide	Tutorat	Les entrevues ont été surtout axées sur des objectifs d'apprentis-sage affectifs et cognitifs liés à la discipline	Pour s'assurer que l'étudiant soit en mesure d'atteindre les objectifs d'ap-prentissage des autres cours, il faudrait lui offrir un processus d'ap-prentissage complet, dans le sens d'un mode d'appropriation personnalisé de toute connaissance

4.1.1 Les principales caractéristiques de la population

Quelques traits caractéristiques au sujet des étudiants impliqués dans la recherche apparaissent aux tableaux 1 à 12 inclusivement. Un fort pourcentage de ceux-ci, soit 75%, étaient des élèves de premier niveau de cégep; le projet visait d'abord les gens qui entrent au cégep. La présence des autres, soit 25%, s'explique par le fait que les cours de sciences économiques s'adressent, entre autres, aux étudiants de deuxième année de techniques administratives et qu'au cégep il n'est pas dans la pratique de constituer des groupes homogènes sur ce plan. Ces derniers se sont avérés plus forts au moment du test disciplinaire et du premier examen et ils ont réussi, dans l'ensemble, une proportion plus élevée de leurs cours, 86.1% comparativement à 81.2% pour les élèves de première année. Le fait que le cours de sciences économiques ait servi à l'expérience, en même temps que celui de philosophie, explique également la surreprésentation illustrée au tableau 3 des étudiants de sciences et de techniques administratives.

En ce qui a trait aux autres caractéristiques présentées dans les différents tableaux, nous pensons qu'il n'y a pas de biais significatif par rapport à l'ensemble de la population étudiante de niveau I au Cégep Joliette-De Lanaudière. Les variables sexe, cote finale au secondaire, et résultats antérieurs en mathématiques et en français montrent une distribution comparable à celle qui touche l'ensemble des étudiants de première année.

La lecture du tableau 11 révèle que 54% de nos étudiants ont déclaré au moment de remplir le questionnaire sur leurs attitudes face à l'école qu'ils avaient un projet d'études bien défini. A ceux-ci s'en ajoutent 35% qui ne

doutent pas de leur choix de programme de cours. Ces résultats obtenus en début de session auprès d'étudiants de première année surtout¹ n'apparaissent pas réalistes; ils ne résistent pas, entre autres, à une comparaison avec les données sur les difficultés d'orientation au niveau collégial et à une analyse effectuée par Blain (1988) au Cégep Joliette-De Lanaudière.

Les étudiants ne nous apparaissent pas réalistes non plus lorsqu'ils ont à juger de leur difficulté en mathématiques et en français au niveau secondaire. Une confrontation des réponses fournies à ces questions avec les notes qu'ils ont obtenues effectivement donne un résultat divergent. Ainsi, 44% de ceux qui avaient obtenu une note inférieure à 55% en mathématiques affirment ne pas avoir connu de difficulté dans cette matière; de même, en français où la proportion devient 50%.

Nous pensons que cet irréalisme par rapport à leur projet d'études et à leur potentiel scolaire explique en partie l'indifférence de certains étudiants par rapport à l'aide qui leur était offerte. Il devient difficile alors de corriger cette auto-évaluation en utilisant le langage scolaire et la méthode qui est propre à cette institution. L'échec envisagé comme perspective, sur ce plan, n'agit pas non plus la plupart du temps comme élément déclencheur. A l'opposé, ceux qui spontanément ont accepté l'encadrement additionnel sont souvent des individus qui réussissaient très bien en classe mais qui, jusqu'à un certain point, sous-estiment leur habileté scolaire.

¹ Quant aux étudiants de deuxième année, en techniques administratives principalement, leur ré-engagement dans ce même programme confirme ce jugement posé par rapport à leur orientation.

4.1.2 Les variables retenues au moment du diagnostic

Une idée importante du projet réside dans le fait d'aider particulièrement un groupe cible d'étudiants chez qui certains indicateurs auraient montré des signes de faiblesse. Ces indicateurs plus objectifs, qui s'ajoutaient à l'évaluation subjective que pouvait faire intervenir le professeur, étaient: la cote finale, les résultats en mathématiques et en français au secondaire, un test de lecture et un test disciplinaire. Il s'agit d'établir dans cette partie du rapport si ces variables s'avèrent pertinentes pour diagnostiquer, dès le début d'une session, les étudiants qui devraient vraisemblablement connaître moins de succès durant la session. En plus, il importe de juger si les groupes expérimentaux et les groupes témoins différaient significativement à la lumière de ces mêmes variables.

L'ensemble des tableaux 20 à 29 révèle que les variables utilisées au début de la session étaient pertinentes pour évaluer les possibilités de réussite des élèves tant au niveau de notre cours, philosophie ou économie, que pour l'ensemble des cours auxquels ils étaient inscrits. En ce qui a trait à la cote finale, cette conclusion rejoint celle qui se dégage de l'étude de Terrill (1988). Mais les résultats quant aux autres variables vont dans le même sens, le cours de mathématiques au secondaire se révélant, entre autres, particulièrement significatif à ce sujet. Le test disciplinaire se montre également intéressant comme indice de réussite scolaire, même si, au moment où il a été présenté, il avait une fonction formative. En effet, ce n'est que par la suite que cette première évaluation a pris une forme numérique. Il était un indicateur pour le professeur et pour l'étudiant.

Cela signifie que le professeur est en mesure de connaître, en utilisant ces indices fort simples, les étudiants qui devraient faire l'objet d'un encadrement plus serré sur le plan scolaire. Le problème reste cependant de savoir comment contourner l'élément sélectif produit par l'école parce que l'étude démontre en même temps la linéarité des résultats qui y sont obtenus et la prévisibilité par rapport aux candidats qui en sortiront gagnants, et ceci dès le niveau secondaire.

4.1.3 La comparaison des groupes témoins et expérimentaux

L'étude de la composition des divers groupes témoins et expérimentaux nous a révélé, une fois le traitement statistique possible, quelques écarts entre les deux par rapport à certaines variables. D'abord, tel que nous le pensions tout au début de la session, les deux types de groupes, tant en philosophie qu'en économie, étaient semblables par rapport aux variables suivantes: niveau d'études collégiales, programme de cours et sexe. Il n'y a donc aucun élément de distorsion qui pourrait venir de ces caractéristiques des élèves. De même, l'analyse a montré par la suite qu'ils étaient inscrits, en moyenne, au même nombre de cours.

Cependant, l'analyse statistique nous montre que parmi les étudiants qui composaient les groupes témoins il y en avait davantage qui étaient plus forts à l'entrée au Cégep. Ceci nous est révélé par l'examen des variables cote finale, résultats en mathématiques au secondaire et résultats au test de lecture. Cette surreprésentation d'étudiants forts dans les groupes témoins, et par conséquent la sous-représentation d'étudiants faibles qui va de pair, introduisent un biais dès le départ qu'il nous était impossible de connaître au moment du choix des groupes.

Les résultats scolaires obtenus par les étudiants des groupes expérimentaux et des groupes témoins apparaissent aux tableaux 30 et 31. Voyons dans un premier temps l'effet de l'expérience de tutorat sur le rendement au cours de philosophie ou d'économie. D'après les chiffres du tableau 30, nous pouvons affirmer que l'expérience d'encadrement tentée auprès des étudiants composant les groupes expérimentaux a contribué à l'obtention d'un taux d'échec moins élevé; 12.8% de ces élèves ont échoué le cours de philosophie ou d'économie alors que dans le cas des groupes témoins ce taux s'élève à 19.6%. Ces résultats ont été atteints malgré le biais introduit au départ, rappelons-le, en faveur des groupes témoins au niveau de la force scolaire.

Cependant, la lecture du tableau 31 semble révéler que les rencontres individuelles et l'encadrement plus serré de ces étudiants n'ont pas eu vraiment une incidence sur le rendement obtenu dans les autres cours auxquels ils étaient inscrits. Dans les deux types de groupes, le taux de réussite des cours reste sensiblement le même. L'examen du taux de persévérance aux études dans les deux cas et des résultats qui y seront obtenus dans les prochaines sessions contribuera toutefois à dresser un bilan plus complet de l'efficacité de cette intervention. En outre, il devient utile de rappeler à ce moment-ci certains faits sur lesquels nous n'avons aucune emprise et qui sont expliqués au chapitre portant sur la méthodologie (début de la session, mouvement de grève des étudiants...).

4.2 Recommandations

Notre tableau indique quelques améliorations à apporter en vue d'une nouvelle expérimentation. Le principal objectif

des présentes recommandations, c'est d'acquérir une fiche signalétique simplifiée et allégée. La raison de cette nécessaire simplification a déjà été dite mais elle est si décisive qu'il n'est pas inutile de la rappeler: l'intervention auprès d'étudiants en difficulté doit se faire dès les premières semaines, avant toute évaluation sommative. Il importe de ne pas confirmer l'étudiant dans sa propre idée qu'il n'a pas le talent pour réussir. Quelle stratégie pédagogique faudra-t-il alors adopter? Nous avons identifié deux lacunes dans notre expérimentation. A la fin, nous verrons à quoi peut ressembler une fiche signalétique qui aiderait le professeur à suivre le cheminement scolaire de ses étudiants.

4.2.1 Première lacune: un trop grand décalage entre le diagnostic et l'aide

En faisant notre expérimentation, nous avons utilisé plusieurs instruments de mesure. Mais la compilation de toutes ces informations peut occuper le professeur pendant quelques semaines, comme ce fut le cas dans notre expérimentation.

Aujourd'hui, nous constatons que la cote finale ou le test de lecture, un test d'attitudes passé en entrevue et un bon test disciplinaire pourraient suffire au dépistage et au diagnostic. Idéalement, le diagnostic ne peut se séparer de l'intervention d'aide.

Aussi, nous suggérons ici de remplir le test d'attitudes avec l'étudiante ou l'étudiant, en entrevue, à la troisième semaine. Cette entrevue serait l'occasion rêvée pour discuter des résultats du test disciplinaire (administré dès la seconde semaine, à la suite d'une brève présentation

d'un contenu). Un certain contrat de travail pourrait s'établir entre le professeur et l'étudiant, ce contrat aurait pour but de préciser les tâches à accomplir afin de préparer le premier examen. Avec un expérimentateur, nous avons vu par ailleurs que les étudiants étaient très réceptifs à l'idée de rencontrer individuellement le professeur en début de session.

4.2.2 Deuxième lacune: un processus d'apprentissage incomplet

Voyons maintenant le contenu de l'entrevue. Notre objectif de départ était de fournir un encadrement affectif (rencontres) axé sur le correctif disciplinaire. Or, les résultats de la recherche nous obligent à revoir notre façon de procéder. Si en effet les résultats de la recherche montrent que notre intervention auprès des étudiants diminue le taux d'échec dans nos classes, ces mêmes résultats montrent aussi que nous n'avons pas eu d'influence sur la réussite des étudiants dans leurs autres cours. En d'autres termes, ces étudiants qui réussissent dans nos cours ne réussissent pas nécessairement dans d'autres cours! Certes, nous pourrions croire que notre action isolée constitue déjà la principale raison de cet insuccès. Cependant, nous ne pouvons pas nous rallier à cette interprétation, ce serait dire qu'il n'y a plus rien à faire. Or, notre ultime but, c'est que l'étudiant prenne en charge son projet éducatif, qu'il trouve lui-même les solutions. Alors, que pouvons-nous faire de mieux en attendant un véritable projet éducatif dans nos collèges?

En attendant une véritable concertation des intervenants du réseau collégial, essayons de préciser la contribution du professeur.

Pour enseigner, tout pédagogue présuppose que chaque individu a éprouvé, éprouve ou peut éprouver un plaisir à connaître son propre monde, à l'inventer et à le décoder. De ce point de vue, les difficultés scolaires ne sont pas insurmontables, elles sont toujours des difficultés localisées et situées dans l'histoire personnelle de l'individu. Mais pour qu'une personne arrive à surmonter telle ou telle lacune dans son apprentissage, il faut lui en offrir la possibilité. Aussi, si le professeur veut intervenir, il aura besoin d'un processus d'apprentissage qu'il appliquera à chaque activité. Par une démarche d'apprentissage, l'individu explicite sa façon de comprendre. Selon Angers et Bouchard (1986), l'individu retrouve en effet la dynamique de l'esprit humain en prenant d'abord conscience de son propre processus de connaissance. "Comment je sais cela?", par cette seule question, l'individu saisit sa propre activité de connaître, il l'objective. Dans la vie, toute connaissance fait l'objet d'une appropriation personnelle. En éducation, la fonction du professeur est de proposer des activités qui favorisent justement cette appropriation personnelle, qui est finalement la vie même de l'esprit humain. Le professeur ne peut pas partir de sa discipline, il lui faut faire un détour en apprenant de l'étudiant comment il réussit en telle matière, comment il aime faire telle activité. Par la suite, un certain transfert pourra s'établir, le terme de transfert signifiant ici que (Jacques Lacan, 1973) "le sujet supposé savoir" n'est pas le professeur mais l'étudiant lui-même, ce qui est différent d'une simple application des connaissances acquises. En utilisant un tel processus d'apprentissage pour structurer ses interventions, le professeur est en mesure de détecter les étudiants en difficulté, il peut identifier les lacunes et ainsi, il lui restera à trouver les activités qui vont

corriger les lacunes préalablement identifiées. Le test disciplinaire sera donc construit en fonction du processus choisi par le professeur. Petit à petit, l'étudiante ou l'étudiant apprendra à maîtriser sa propre démarche à l'intérieur du processus. Si les étudiants maîtrisent le modèle, ils pourront aussi opérer un diagnostic eux-mêmes, d'où la possibilité d'appliquer ce processus dans son apprentissage en général. En ce cas, il y aurait vraiment une prise en charge par l'élève de son projet éducatif.

A la suite de notre expérience, nous affirmons trois choses. Premièrement, la relation d'aide est d'une extrême complexité et paradoxalement d'une rare simplicité: nous savons rarement pourquoi nous obtenons un succès, nous constatons par contre que des milliers d'individus éprouvent des difficultés scolaires. Deuxièmement, le professeur voulant intervenir aura besoin d'un processus d'apprentissage (au sens défini par Angers et Bouchard, 1986, par exemple). Troisièmement, nous affirmons qu'une relation d'aide a pour but d'aider une étudiante ou un étudiant à réussir tous ses cours; en attendant des réformes en profondeur, si le professeur réussit à aider ne serait-ce qu'une seule personne par session, ce sera à notre avis une expérience vraiment réussie, car la difficulté à guérir de l'échec scolaire est proportionnelle à son maintien dans notre société...

4.2.3 Un modèle de fiche signalétique

Nom de l'élève _____

MODELE ACTIVITES DU PROFESSEUR CHEMINEMENT DE L'ELEVE

Dépistage Cote finale ou autre

Diagnostic

test disciplinaire
deuxième semaine

A très bien
B bien
C lacune du point de
 vue...
D écrit non structuré

premier examen

M O Y E N S pour corriger les lacunes (s'il y a lieu)

rencontre individuelle

processus d'apprentissage

correctif proposé

échancier (contrat)

CONCLUSION

Les résultats scolaires obtenus par les élèves des groupes expérimentaux et des groupes témoins montrent que l'encadrement plus soutenu offert dans le cadre du projet de recherche a eu une incidence sur le nombre d'échecs et d'abandons dans les cours concernés, soit philosophie ou économie. Cependant, pour ce qui est de l'ensemble des cours suivis par les élèves durant cette première session, on ne note pas de différence significative entre les étudiants des groupes expérimentaux et ceux des groupes témoins. Ceci pourrait signifier que les effets des rencontres tutorales, où certaines attitudes de type scolaire étaient proposées, se sont limités à la matière enseignée par le professeur-tuteur.

La compilation des données recueillies tout au début de la session suite aux différents tests et informations reçues du niveau secondaire révèle qu'environ le tiers des élèves qui composent un groupe-classe sont susceptibles de connaître des difficultés d'ordre scolaire. Cependant, il nous apparaît que la connaissance de ces faits et l'offre d'une assistance plus soutenue à ces derniers ne suffisent pas pour apporter une correction transférable d'un cours à l'autre. En effet, même si l'étudiant faible jusqu'alors à l'école prend conscience du risque d'échec en maintenant constantes ses attitudes qui expliquent ses insuccès, il reste néanmoins très difficile à rejoindre pour des rencontres individuelles, qui s'ajoutent à celles du groupe, sachant au départ qu'il y sera question encore de l'école et que le langage qui y sera utilisé n'est pas celui qu'il privilégie.

De plus, la transition du niveau secondaire au niveau collégial s'avère difficile, particulièrement pour ces élèves, puisqu'ils sont alors l'objet d'un contrôle moins serré du comportement propre à l'école. En ce sens, la première session au collégial se déroule très rapidement; le tutorat a pu aider certains individus à procéder aux ajustements et correctifs

nécessaires mais il semble que la portée de cette intervention ait été limitée au cours offert par ce professeur où il était en mesure de procéder à des observations régulières. L'interruption du processus scolaire normal durant trois semaines consécutives durant cette session n'a pas facilité les choses en ce sens.

En même temps, il appert que le cégep de demain accueillera une proportion accrue de ce type d'élèves pour qui l'école ne s'est pas révélée jusqu'alors le mode privilégié d'expression personnelle. Si le langage acquis à l'école continue de se révéler nécessaire pour l'insertion sociale de l'individu, il devient plus urgent que jamais de multiplier les efforts pour que le passage au niveau scolaire post-secondaire constitue véritablement une seconde chance. Dans cette perspective, ce choix de société commande l'implication et la concertation des divers agents sociaux afin d'offrir à ces "nouveaux candidats scolaires" diverses approches de façon à ce que chacun parte des assurances de son vécu pour accéder à ce symbolisme dominant dans le cadre actuel. Autrement, l'école reste l'affaire de ceux qui s'y sentent à l'aise, tant chez les enseignants que chez les élèves; elle permet à la société de s'assurer du curriculum des jeunes, mais les résultats atteints sont prévisibles dès le départ du parcours.

En même temps, l'étude révèle que le professeur est en mesure, dès le départ, de dépister les élèves qui risquent de connaître des difficultés durant la session. Il peut ainsi agir auprès de ces étudiants afin de les aider à prendre en charge leur projet d'éducation. La poursuite des études au niveau collégial est souhaitable si elle permet l'atteinte de cette autonomie; le rôle du professeur s'inscrit en ce sens. Son action prend toute sa signification lorsqu'il contribue à mener des individus, ne fût-ce qu'un seul durant une session, vers cette fin.

ANNEXES

Les tableaux	(page 59 à page 86)
Les tests disciplinaires	(page 87 à page 89)
Le questionnaire sur les attitudes	(page 90 à page 92)

Tableau 1
Le niveau collégial des étudiants

niveau d'études	nombre d'étudiants	pour- centage
1 ^{ere} année	175	74.8
2 ^e année	57	24.4
3 ^e année	2	0.9

Tableau 2
Le sexe des étudiants

sexe	nombre d'étudiants	pour- centage
féminin	137	58.5
masculin	97	41.5

Tableau 3
Le programme de cours des étudiants

programme de cours	nombre d'étudiants	pour- centage
sc. humaines	59	25.2
tech. administratives	59	25.2
sc. administratives	42	17.9
sc. de la santé	12	5.1
sc. pures et appliquées	9	3.8
électrotechnique	9	3.8
arts	8	3.4
autres programmes	36	15.6

Tableau 4
L'âge des étudiants

année de naissance	nombre d'étudiants	pourcentage
en 1971	90	38.5
en 1970	85	36.3
en 1969	28	12.0
avant 1969	31	13.2

Tableau 5
La cote finale des étudiants

: cote : finale	nombre d'étudiants	pour- centage
: quintile I : (cote entre 40 et 54)	8	3.8
: quintile II : (cote entre 55 et 69)	62	29.4
: quintile III : (cote entre 70 et 84)	72	34.1
: quintile IV : (cote entre 85 et 99)	49	23.2
: quintile V : (cote de 100 et plus)	20	9.5

Tableau 6
Les résultats antérieurs en mathématiques (niveau sec.IV)

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pourcentage
55 et moins	17	7.3
55 à 64	49	20.9
65 à 74	74	31.6
75 à 84	57	24.4
85 et plus	37	15.8

Tableau 7
Les résultats antérieurs en mathématiques (niveau sec.V)

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pourcentage
55 et moins	41	17.5
55 à 64	40	17.1
65 à 74	72	30.8
75 à 84	51	21.8
85 et plus	30	12.8

Tableau 8
Les résultats antérieurs en français (niveau sec.IV)

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pourcentage
60 et moins	12	5.1
60 à 69	83	35.5
70 à 79	97	41.5
80 et plus	42	17.9

Tableau 9
Les résultats antérieurs en français (niveau sec.V)

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pourcentage
60 et moins	16	6.8
60 à 69	74	31.6
70 à 79	107	45.7
80 et plus	37	15.8

Tableau 10
Difficultés des étudiants par rapport à certaines
activités scolaires (résultats en pourcentage)

activités scolaires	oui	non
lecture de textes obligatoires	22.2	77.8
réflexion écrite sur un thème vu en classe	43.8	56.2
travail en équipe	11.7	88.3
les examens	32.4	67.6
présences régulières aux cours	7.2	92.8
travail fait à la maison	20.5	79.5
présentation orale devant la classe	78.8	21.2

Remarque Il est à noter que les répondants font preuve d'irréalisme dans l'évaluation de leur comportement par rapport à certaines activités: présence aux cours, lecture de textes...

Tableau 11
Le projet d'études des étudiants

: Jugement sur leur : projet d'étude	nombre d'étudiants	pour- centage
: J'ai un projet d'études : bien défini	127	54.3
: je n'ai pas défini clairement : mon projet d'études mais ce : programme de cours me permet- : tra plusieurs possibilités	82	35.0
: je n'ai pas de projet d'études : mais certaines personnes m'ont : suggéré cette concentration	12	5.1
: je n'ai pas de projet d'études : et je n'ai pas choisi cette : concentration	2	0.8
: J'ai un projet d'études mais : je n'ai pas choisi cette con- : centration	11	4.7

Remarque Il est à noter qu'un bon nombre de répondants ont été irréalistes au moment du test sur les attitudes. Par ailleurs, d'autres études (Lahnier 1987) démontrent qu'un nombre plus important d'étudiants éprouvent des difficultés d'orientation au niveau collégial.

Tableau 12
Nombre de cours suivis par les étudiants
durant la session

nombre de cours	nombre d'étudiants	pour- centage
9 cours	8	3.4
8 cours	25	10.7
7 cours	142	60.7
6 cours	26	11.1
5 cours	24	10.3
4 cours	3	1.3
3 cours	2	0.9

Tableau 13
Les résultats du test de lecture

: nombre de mots : lus à la minute	nombre d'étudiants	pour- centage
: moins de 150 mots	41	17.5
: entre 150 et 179 mots	68	29.1
: entre 180 et 224 mots	92	39.3
: 225 mots et plus	33	14.1

Tableau 14
Les résultats au test disciplinaire

notes sur 100 ¹	nombre d'étudiants	pour- centage
65 et moins	55	23.5
70 à 80	99	42.3
85 et plus	80	34.2

¹ Cette évaluation étant établie par progression arithmétique de 5 (55, 60, 65, 70 ...), ceci explique la division des résultats en de telles classes. Il n'y a pas d'étudiants dont le résultat se situe entre 65 et 70 par exemple.

Tableau 15
Les résultats au premier examen

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pour- centage
moins de 60	77	32.9
entre 60 et 70	72	30.8
entre 70 et 85	65	27.8
85 et plus	20	8.5

Tableau 16
Les résultats à l'examen final

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pour- centage
moins de 60	72	30.8
entre 60 et 70	47	20.1
entre 70 et 85	86	36.8
85 et plus	29	12.4

Remarque On peut noter une amélioration par rapport aux résultats obtenus au moment du premier examen et qui sont illustrés au tableau 15.

Tableau 17
La note finale des étudiants

résultats sur 100	nombre d'étudiants	pour- centage
moins de 60	33	14.1
entre 60 et 70	74	31.6
entre 70 et 85	99	42.3
85 et plus	21	9.0

Tableau 18
Nombre de cours échoués par les étudiants
durant la session

nombre de cours	nombre d'étudiants	pour- centage
aucun cours	147	62.8
1 cours	47	20.1
2 cours	15	6.4
3 cours	9	3.8
4 cours	4	1.7
5 cours	6	2.6
6 cours	1	0.4

Tableau 19
Nombre de cours abandonnés par les étudiants
durant la session

nombre de cours	nombre d'étudiants	pour- centage
aucun cours	154	65.8
1 cours	56	23.9
2 cours	10	4.3
3 cours	4	1.7
5 cours	1	0.4
7 cours	2	0.9
8 cours	1	0.4

Tableau 20
La relation entre la cote finale et les résultats scolaires
obtenus au cours de philosophie ou d'économie

: cote finale	taux d'échec (en %)	% d'étudiants dont la note finale est supérieure à 70%
=====		
: quintiles I et II (cote finale inférieure à 69)	27.1	25.7

: quintiles IV et V (cote finale supérieure à 85)	5.8	76.8

Remarque Il existe un lien très étroit entre les résultats scolaires obtenus au secondaire et ceux obtenus dans les deux disciplines d'expérimentation.

Tableau 21
La relation entre la cote finale et
la réussite scolaire pour l'ensemble des cours

cote finale	taux de réussite (en %)	taux d'échec (en %)	taux d'abandon (en %)
quintile I (cote entre 40 et 54)	65.9	20.5	13.6
quintile II (cote entre 55 et 69)	73.3	15.9	10.8
quintile III (cote entre 70 et 84)	83.2	9.4	7.4
quintile IV (cote entre 85 et 100)	91.2	4.4	4.4
quintile V (cote de 100 et plus)	96.5	---	3.5

Remarque Ce tableau montre la relation entre les résultats scolaires d'un niveau à l'autre. Cette linéarité des résultats fait que la cote finale de l'étudiant s'avère un bon indice de dépistage.

Tableau 22
La relation entre les résultats de mathématiques au secondaire
et ceux obtenus au cours de philosophie ou d'économie

résultats de mathématiques	taux d'échec (en %)	% d'étudiants dont la note finale est supérieure à 70%
55 et moins	41.5	31.7
55 à 64	20.0	45.0
65 à 74	12.3	49.3
75 à 84	11.0	56.9
85 et plus	3.3	83.3

Remarque Les tableaux 22 à 25 inclusivement montrent aussi la linéarité des résultats scolaires du niveau secondaire au niveau collégial.

Tableau 23
La relation entre les résultats de mathématiques au secondaire
et la réussite scolaire pour l'ensemble des cours

résultats de mathématiques	taux de réussite (en %)	taux d'échec (en %)	taux d'abandon (en %)
55 et moins	70.6	15.2	14.2
55 à 64	78.4	15.5	6.1
65 à 74	83.6	8.4	8.0
75 à 84	85.8	7.8	6.4
85 et plus	92.3	4.3	3.4

Remarque Les tableaux 22 à 25 inclusivement montrent aussi la linéarité des résultats scolaires du niveau secondaire au niveau collégial.

Tableau 24
La relation entre les résultats de français au secondaire
et ceux obtenus au cours de philosophie ou d'économie

résultats de français	taux d'échec (en %)	% d'étudiants dont la note finale est supérieure à 70%
60 et moins	37.5	31.3
60 à 69	23.0	29.7
70 à 79	12.0	57.4
80 et plus	10.8	86.5

Remarque Les tableaux 22 à 25 inclusivement montrent aussi la linéarité des résultats scolaires du niveau secondaire au niveau collégial.

Tableau 25
La relation entre les résultats de français au secondaire
et la réussite scolaire pour l'ensemble des cours

résultats de français	taux de réussite (en %)	taux d'échec (en %)	taux d'abandon (en %)
60 et moins	78.3	10.8	10.9
60 à 69	72.8	18.1	9.1
70 à 79	86.4	6.7	6.9
80 et plus	91.1	3.1	5.8

Remarque Les tableaux 22 à 25 inclusivement montrent aussi la linéarité des résultats scolaires du niveau secondaire au niveau collégial.

Tableau 26
La relation entre les résultats obtenus au test de lecture
et la note finale au cours de philosophie ou d'économie

: nombre de mots : par minute :	taux d'échec (en %)	% d'étudiants dont la note finale est supérieure à 70%	: : :
: moins de 150 mots :	29.3	24.4	: :
: entre 150 et 179 mots :	14.5	48.8	: :
: entre 180 et 224 mots :	17.4	55.4	: :
: 225 mots et plus :	6.1	81.8	: :

Remarque Ce tableau montre que le test de lecture s'avère également un bon indice de dépistage.

Tableau 27
La relation entre les résultats obtenus au test de lecture
et la réussite scolaire pour l'ensemble des cours

: nombre de mots : par minute :	taux de réussite (en %)	taux d'échec (en %)	taux d'abandon (en %)	:
: moins de 150 mots	77.9	13.5	8.6	:
: entre 150 et 179 mots	80.9	11.4	7.7	:
: entre 180 et 224 mots	83.3	9.4	7.3	:
: 225 mots et plus	90.4	4.8	4.8	:

Remarque Ce tableau montre que le test de lecture s'avère également un bon indice de dépistage.

Tableau 28
La relation entre les résultats obtenus au moment du test
disciplinaire et la note finale au cours
de philosophie ou d'économie

notes au test disciplinaire (sur 100)	taux d'échec (en %)	% d'étudiants dont la note finale est supérieure à 70%
65 et moins	35.7	26.8
70 à 80	11.1	51.5
85 et plus	10.0	68.8

Remarque Le test disciplinaire peut être utile pour le diagnostic comme les résultats inscrits à ce tableau l'indiquent.

Tableau 29
La relation entre les résultats obtenus au moment du test disciplinaire et la réussite scolaire pour l'ensemble des cours

: notes au test : disciplinaire : (sur 100)	taux de réussite (en %)	taux d'échec (en %)	taux d'abandon (en %)
: 65 et moins	71.5	17.2	11.3
: 70 à 80	84.1	10.1	5.8
: 85 et plus	88.5	5.0	6.5

Remarque Le test disciplinaire peut être utile pour le diagnostic comme les résultats inscrits à ce tableau l'indiquent.

Tableau 30
Résultats des étudiants au cours de philosophie ou d'économie
Groupe expérimentaux et groupes témoins

notes	groupes expérimentaux (en %)	groupes témoins (en %)
60 et moins	12.8	19.6
60 à 69	33.7	28.6
70 à 84	44.8	41.1
85 et plus	8.7	10.7

Remarque Le taux d'échec est moins élevé pour les étudiants qui ont fait partie des groupes expérimentaux.

Tableau 31
Résultats des étudiants pour l'ensemble des cours suivis
Groupes expérimentaux et groupes témoins

groupes	taux de réussite (en %)	taux d'échec (en %)	taux d'abandon (en %)
expérimentaux	83.4	9.8	6.8
témoins	83.0	8.1	8.9

Remarque Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

TEST DISCIPLINAIRE

Economie 920

-1-

Une économie fait face aux possibilités de production suivantes :

PRODUITS	POSSIBILITES DE PRODUCTION				
	A	B	C	D	E
Blé (cent. de million)	0	2	4	6	8
Tracteur (millier)	30	27	21	12	0

- a) Tracer la courbe des possibilités de production.
- b) Quel est le coût alternatif :
- des 2 premiers blés
 - des 2 suivants
 - des 2 suivants
 - des 2 suivants ?
- c) Imaginer un exemple chiffré qui démontre que le pays a connu une croissance économique. Tracer la nouvelle courbe sur le même graphique.

(L'objectif était de connaître le degré de compréhension par les élèves de ce concept déjà expliqué en classe et d'évaluer l'importance des blocages liés à l'expression plus mathématique d'un problème.)

A partir du schéma illustrant le problème économique, décrire le fonctionnement de notre société.

- a) D'où origine la croissance économique?
- b) Pourquoi parle-t-on de société de consommation?

(En plus de permettre d'évaluer le degré de connaissance par les élèves des grands traits de notre réalité économique, la réponse à cette question permettrait de juger des habiletés intellectuelles générales requises au niveau collégial: expression, rigueur, analyse, synthèse...)

TEST DISCIPLINAIRE

Philosophie 101

QUELLE EST VOTRE THEORIE DE LA RAISON HUMAINE?

- a) du point de vue des conditions d'apparition (origine) de la raison;
- b) du point de vue du fonctionnement (propriétés) de la raison;
- c) du point de vue des avantages (succès) et des désavantages (échecs) de la raison à travers l'histoire.

Consigne En trente minutes, donnez votre théorie de la raison en élaborant l'un des trois aspects suggérés.

EVALUATION

Nous avons établi la pondération suivante:

A = 90 B = 75 C = 60

Nous avons évalué la forme à partir des critères suivants:

- syntaxe, orthographe;
- construction du texte à l'aide d'une introduction, d'un développement, d'une conclusion;

Nous avons évalué le contenu à partir des critères suivants:

- l'unité du sujet;
- la cohérence des propos;
- la force du questionnement.

**QUESTIONNAIRE
SUR LES ATTITUDES FACE AUX ETUDES**

-1-

Dans les cinq dernières années, votre expérience de l'école a été: (encerclez la bonne réponse)

- a) très satisfaisante
- b) satisfaisante
- c) peu satisfaisante

-2 a-

Dans les cinq dernières années, vos résultats scolaires ont été: (encerclez la bonne réponse)

- a) très satisfaisants
- b) satisfaisants
- c) peu satisfaisants

-2 b-

Pourquoi?

- | | oui | non |
|---|-----|-----|
| a) j'ai mis beaucoup de travail et d'études | ___ | ___ |
| b) mes résultats sont un mauvais indicateur de mes possibilités | ___ | ___ |
| c) Je n'ai jamais bien réussi à l'école | ___ | ___ |
| d) autres: _____ | | |
| _____ | | |

Dans les cinq dernières années, est-ce que vous avez éprouvé des difficultés?

	oui	non
a) en français	___	___
b) en mathématiques	___	___
c) en éducation physique	___	___
d) en économique	___	___

De plus en plus de personnes fréquentent le cégep. Dans votre cas, actuellement, pourquoi êtes-vous inscrit(e) au cégep? (choisissez 2 raisons selon leur importance en les indiquant par les chiffres 1 et 2)

- | | |
|---|-----|
| a) entrée à l'université ou marché du travail | ___ |
| b) j'ai le sentiment que mon milieu familial valorise les études | ___ |
| c) il n'y a pas d'emploi sur le marché du travail | ___ |
| d) la plupart de mes amis(es) sont également inscrits(es) au cégep | ___ |
| e) je juge que ma formation, sans niveau collégial, serait incomplète | ___ |

Voici une liste d'activités scolaires courantes durant les études collégiales. Indiquez si ces activités sont difficiles pour vous.

	oui	non
a) lecture de textes obligatoires	___	___
b) réflexion écrite sur un thème vu en classe	___	___
c) travail en équipe	___	___
d) les examens	___	___
e) présence régulière aux cours	___	___
f) le travail fait à la maison	___	___
g) présentation orale devant la classe	___	___

-6 a-

Dans quelle concentration de cours êtes-vous inscrit(e) présentement?

-6 b-

Je suis inscrit(e) dans cette concentration de cours parce que:
(choisissez la bonne réponse)

- | | |
|--|-----|
| a) J'ai un projet d'études bien défini | ___ |
| b) Je n'ai pas défini clairement mon projet d'études, mais ce programme de cours me permettra plusieurs possibilités | ___ |
| c) Je n'ai pas de projet d'études mais certaines personnes m'ont suggéré cette concentration | ___ |
| d) Je n'ai pas de projet d'études et je n'ai pas choisi cette concentration | ___ |
| e) J'ai un projet d'études mais je n'ai pas choisi cette concentration | ___ |

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, PIERRE et BOUCHARD, COLETTE (1986)
L'activité éducative, Bellarmin
- BEAUCHAMP, YVES (1985) Vers un meilleur passage secondaire-
cégep: un projet d'encadrement des
étudiants, Cégep André-Laurendeau
- BELANGER, FRANCOIS (1988) L'implantation d'un centre en
français, cégep Joliette-De
Lanaudière
- BLAIN, LUC (1988) Recherche-intervention auprès des élèves de
16 à 18 ans commençant la première session
dans le programme sciences humaines, cégep
Joliette-De Lanaudière
- BLOUIN, YVES (1987) Eduquer à la réussite en mathématiques,
cégep FX Garneau
- BOYER, L. ERNEST (1986) Smoothing the transition from school
to college, in revue Phi Delta Kappan,
vol. 68, no. 4, décembre
- BRUNET, ANDREE et QUESNEL, ROBERT (1987) Le tutorat centré sur
la personne, phase 1, cégep Lionel-
Groulx
- CEGEP LIONEL-GROULX, Comité collégial d'information(?) Le
cégep, cé-tu trippant ou cé-tu pas
trippant?

- CONSEIL DES COLLEGES (1988) **La réussite, les échecs et les abandons au collégial, gouvernement du Québec**
- CONSEIL DES COLLEGES, SECRETARIAT (1989) **Synthèse des tables rondes (document non-officiel)**
- COTE, PIERRE (1985) **Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial: des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions. Québec, Conseil des Collèges**
- DAOUST, JEAN-YVES (1985) **Rapport sur les clientèles, cégep Joliette-De Lanaudière, 3 vol.**
- DANDURAND, PIERRE (1986) **Situation de la formation professionnelle au Québec in Une société des Jeunes?, I.Q.R.C.**
- DESILETS, J. et ROY, Daniel **L'aide aux élèves en difficulté in revue Pédagogie collégiale, février 1989**
- DORAIS, Sophie **L'aide à l'apprentissage: quelle logique suivre? in revue Pédagogie collégiale, février 1989**
- FALARDEAU, LAROSE, ROY (1987) **Intégration aux études collégiales, cégep Ste-Foy**
- GIGUERE, HELENE (1988) **L'entrée au collégial: comment se fait l'adaptation in revue Prospectives, vol. 24. no. 3, octobre**

- GUAY, PIERRE (1981) **Analyse des principales préoccupations d'un groupe d'étudiants de niveau collégial 1. essai, Université Laval, psychologie**
- HABERMAS, JURGEN (1985) **Le discours moderne de la philosophie, Ed. Gallimard, 1988**
- INCHAUSPE, PAUL (1988) **L'étudiant du cégep aujourd'hui, entrevue dans Cégepropos, décembre 1988**
- LACAN, Jacques **Encore, Ed. du Seuil, 1973**
- LANGLOIS, SIMON (1986) **Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise in Une Société des jeunes?, I.Q.R.C.**
- LASNIER, MONIQUE (1987) **S'aider à mieux vivre ses études collégiales, cégep de Sherbrooke**
- LAVOIE, HELENE (1987) **Les échecs et les abandons au collégial, Direction générale de l'enseignement collégial**
- LEVESQUE, MIREILLE (1982) **Poursuivre ou non ses études après le secondaire, Conseil supérieur de l'éducation**
- ROCHAIS, GERARD (1984) **Portrait de l'étudiant de cégep, Cégepropos, décembre**
- RYAN, CLAUDE (1988) **Les cégeps aujourd'hui et demain, extraits du discours prononcé lors du colloque des 20 ans des cégeps, journal Le Devoir, 3 juin 1988**

- TERRILL, RONALD (1988) **L'abandon scolaire au collégial**
- TOURNIER, MICHELE (1978) **Typologie des formules pédagogiques,**
Editions du Griffon d'argile, 1981
- TROTTIER, CLAUDE (1986) **Le système scolaire comme mode de vie
des jeunes, in Une société des jeunes?,**
Institut Québécois de Recherche sur la
Culture

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE



7086139