

LE TUTORAT

maître-élève

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/721474-cyrenne-lacombe-tutorat-maitre-eleve-merici-PAREA-1997.pdf>
Rapport PAREA, Collège Mérici, 1997.
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

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



LE TUTORAT MAÎTRE-ÉLÈVE : MESURE D'AIDE À LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

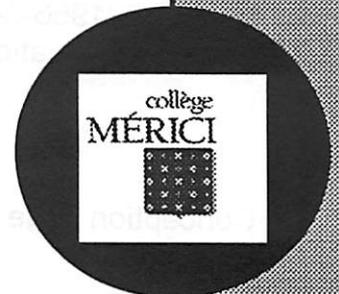
Rapport de recherche

Diane Cyrenne

Henriette Lacombe

Collège Mérici

Octobre 1997



Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège et de ses auteures.

On peut obtenir des copies de ce rapport de recherche au coût de 10,00\$

en s'adressant à: Direction des Études
 Collège Mérici
 755, chemin St-Louis
 Québec (Québec)
 G1S 1C1

DÉPÔT LÉGAL- OCTOBRE 1997
ISBN 2-921966-04-2
Bibliothèque nationale du Québec, 1997

Conception page couverture : *Vizionel Communication*

Résumé

Le présent rapport a pour objet l'étude d'une structure d'encadrement de type tutorat¹ professeur-élève. Selon un protocole quasi expérimental prétest/ post-test avec groupe témoin, cette recherche rejoint soixante-six élèves de 1^{re} session au collégial, répartis en trois groupes. Le premier groupe bénéficie du tutorat et des interventions spécifiques à la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales* (groupe SAI + tutorat), le second bénéficie uniquement du tutorat (groupe «tutorat») et le dernier ne profite d'aucune intervention de ce type (groupe contrôle). Les objectifs poursuivis sont, premièrement, d'évaluer l'impact du tutorat sur l'ajustement collégial et deuxièmement sur la réussite scolaire. Troisièmement, de façon exploratoire, cette recherche tentera d'identifier les motivations et hésitations à s'engager dans un tel suivi, puis de préciser les thèmes abordés par les élèves lors des rencontres ainsi que les types de soutien offert par les tuteurs.

Les résultats démontrent que suite à l'intervention, les élèves du groupe contrôle et du groupe «tutorat» manifestent un meilleur ajustement social que le groupe «SAI+tutorat». De plus, le groupe bénéficiant uniquement du tutorat est plus attaché à l'institution que les élèves du groupe «SAI+tutorat». En considérant cependant la covariable «moyenne générale obtenue au secondaire» dans les analyses, ces différences significatives s'expriment davantage en terme de tendance. Quant à la réussite scolaire, les élèves du groupe «SAI+tutorat» présentent une baisse significative de leur moyenne générale et de leur taux de réussite entre la 1^{re} et la 2^e session au collège; aucun changement dans le temps n'est noté pour les deux autres groupes.

Par ailleurs, les motivations à participer au tutorat, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques, sont reliées à des préoccupations scolaires (suivi scolaire, réussite, méthodes de travail, etc.) et personnelles (inquiétudes quant à la transition secondaire-collégial, besoin d'une relation individualisée avec un professeur, etc.). Les hésitations concernent essentiellement les exigences quant à la disponibilité requise et l'investissement de temps puis la peur du jugement. De plus, les thèmes abordés lors des rencontres sont davantage d'ordre scolaire et concernent plus spécifiquement les méthodes de travail, les examens, les travaux et les cours. Le soutien offert par les tuteurs lors de ces rencontres est principalement de type émotif, à l'estime et informatif.

¹ Le terme «tutorat», après vérification auprès de l'Office de la langue française du Québec, est rejeté dans le vocabulaire de l'éducation; l'Office recommande l'emploi du terme «conseillance» depuis 1990. Cependant, le mot «conseillance» étant peu utilisé dans le vocabulaire des milieux éducatifs alors que le terme «tutorat» est couramment employé, l'utilisation de celui-ci est privilégiée pour la rédaction de ce rapport.

Remerciements

Un tel projet de recherche ne peut s'actualiser sans la participation d'un ensemble de personnes que nous tenons ici à remercier.

Tout d'abord, cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration des élèves sollicités, qui ont bien voulu s'engager dans notre projet. À tous ces élèves qui ont contribué à rendre cette expérimentation à terme, nous leur adressons un merci tout particulier.

Monsieur Gilles Levesque, Directeur des Études du Collège Mérci, a encouragé la mise en oeuvre de ce projet de recherche dès ses premiers balbutiements. L'attention portée tout au cours de l'année à nos travaux, son soutien continu et son intérêt marqué pour la recherche au collégial ne peuvent être passés sous silence. Nous tenons à lui exprimer toute notre reconnaissance.

Nous exprimons aussi notre gratitude à madame Claire Labrecque, responsable de l'organisation scolaire, qui a su répondre à une multitude de questions concernant l'admission et l'accès au système informatique lors de la consultation des résultats scolaires. Les travaux de mise en page de madame Denise Maheux et de correction de madame Denyse Pépin ont été essentiels pour la remise de ce rapport; nous leur en sommes très reconnaissantes.

Monsieur Simon Larose et son équipe de chercheur(se)s de l'Université Laval ont été indispensables dans notre démarche. La disponibilité de monsieur Larose, ses judicieuses recommandations et son expertise ont été des atouts précieux dans ce projet de recherche. Pour sa contribution exceptionnelle, nous tenons donc à le remercier sincèrement.

Nous remercions finalement le ministère de l'Éducation qui, par son Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA), a assuré le soutien financier nécessaire au dégagement des chercheuses et au bon déroulement de la recherche.

*Diane Cyrenne
Henriette Lacombe*

Table des matières

	Page
RÉSUMÉ	i
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 L'OBJET DE LA RECHERCHE	
1. Introduction	7
1.1 La transition: un passage difficile pour certains élèves.....	7
1.1.2 Les mesures d'aide facilitant la transition	9
1.2 La recension des pratiques de tutorat	10
1.2.1 Les pratiques nord-américaines.....	10
1.2.2 Les pratiques québécoises	15
1.3 Le constat quant aux pratiques recensées.....	18
1.4 La Session d'Accueil et d'Intégration au Collège Mérici.....	21
1.5 Le modèle théorique proposé	23
1.6 Les objectifs et les hypothèses de recherche	26
CHAPITRE 2 LA MÉTHODOLOGIE	
2. Introduction	29
2.1 Le devis de recherche et les sujets	29
2.1.1 Le devis de recherche et les variables à l'étude.....	29
2.1.2 La description des sujets	31
2.1.3 La formation du groupe expérimental 1	32
2.1.4 La formation du groupe expérimental 2	32
2.1.5 La formation du groupe contrôle	33

2.2 Le traitement expérimental.....	35
2.2.1 Le tutorat.....	35
2.2.2 Les tuteurs	36
2.3 Les instruments de mesure.....	37
2.3.1 Le questionnaire socio-démographique.....	37
2.3.2 Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)	38
2.3.3 Le Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ-F).....	39
2.3.4 La Mesure des Perceptions de Soutien Social spécifiques aux Événements de la transition (MPSS-É)	40
2.3.5 L'Échelle d'Orientation au Réseau (EOR).....	41
2.3.6 Les indicateurs de réussite scolaire	41
2.3.7 Les fiches d'observation des rencontres de tutorat.....	42
2.4 La procédure	44
 CHAPITRE 3 LES RÉSULTATS	
3. Introduction.....	49
3.1 Les analyses préliminaires.....	49
3.1.1 La vérification des équivalences anticipées par le pairage des groupes	49
3.1.2 La vérification des équivalences sur les variables contrôles.....	50
3.2 Les analyses des résultats.....	52
3.2.1 L'impact du tutorat sur l'ajustement scolaire, personnel- émotif, social et sur l'attachement à l'institution	52
3.2.2 L'impact du tutorat sur la réussite scolaire.....	55
3.3 Les analyses descriptives du processus de tutorat.....	61
3.3.1 Les motivations et hésitations à participer aux rencontres de tutorat.....	61
3.3.2 L'assiduité des élèves et les thèmes abordés lors des rencontres.....	63
3.3.3 Les types de soutien offert lors des rencontres	68

CHAPITRE 4 LA DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LES RECOMMANDATIONS

4. Introduction	75
4.1 La vérification des objectifs et hypothèses de recherche	75
4.2 Les réflexions sur les résultats obtenus	78
4.3 Les limites méthodologiques et les avenues à explorer pour les recherches futures	79
 CONCLUSION	 85
 BIBLIOGRAPHIE	 87

ANNEXE A La batterie de questionnaires

ANNEXE B La fiche d'observation de la rencontre de tutorat

ANNEXE C La lettre de convocation

ANNEXE D La feuille de consentement

Liste des tableaux

Tableau	Page
2.1 Particularités des trois groupes	30
2.2 Description des groupes expérimentaux et du groupe contrôle	34
2.3 Répartition des élèves entre les tuteurs	37
2.4 Instruments de mesure	43
3.1 Moyennes et écarts types des variables contrôles en fonction du groupe étudié	51
3.2 Moyennes et écarts types des mesures d'ajustement et de perception de stress en fonction du groupe étudié	53
3.3 Rendement scolaire au collège en fonction du groupe étudié et du trimestre d'étude	56
3.4 Taux de réussite institutionnel en fonction du groupe étudié et de la nature des cours suivis	59
3.5 Motivations à participer aux rencontres de tutorat	62
3.6 Hésitations à participer aux rencontres de tutorat	62
3.7 Moyennes des pourcentages de temps consacré aux thèmes mentionnés selon l'évaluation des tuteurs et celle des élèves	65
3.8 Thèmes abordés lors des rencontres de tutorat	67
3.9 Moyennes obtenues aux différentes catégories de soutien offert selon l'évaluation des tuteurs pour chacune des rencontres	69
3.10 Moyennes obtenues aux différentes catégories de soutien reçu selon l'évaluation des élèves pour chacune des rencontres	69
3.11 Types de soutien offert lors des rencontres de tutorat	71

Liste des figures

Figure	Page
3.1 Écarts entre les groupes sur les moyennes obtenues à la dimension «ajustement social» du SACQ-F.....	54
3.2 Écarts entre les groupes sur les moyennes obtenues à la dimension «attachement à l'institution» du SACQ-F.....	54
3.3 Écarts entre les groupes de la cohorte d'automne 1996 sur les moyennes générales obtenues à la 1 ^{re} et 2 ^e session	57
3.4 Écarts entre les groupes de la cohorte d'automne 1996 sur les taux de réussite obtenus à la 1 ^{re} et 2 ^e session	57
3.5 Écarts entre les groupes sur le taux de réussite institutionnel en fonction du type de formation suivie	60

Introduction

Depuis plus de quinze ans, les institutions québécoises d'enseignement collégial n'ont cessé de se préoccuper de l'encadrement des nouveaux arrivants «à risque». En 1988, le Conseil des Collèges recommandait la mise en oeuvre de moyens, en particulier lors du 1^{er} trimestre, voire de la 1^{re} année, pour encadrer les élèves et leur fournir un soutien, une assistance dans leur cheminement. Les mesures de renouveau suggérées en 1994 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science constituent ni plus ni moins la continuité de l'orientation privilégiée par le Conseil. Elles ont notamment entraîné l'implantation d'activités d'accueil et d'intégration pour les nouveaux arrivants et ce, dans le but d'accroître leur encadrement lors de la 1^{re} session au collégial. Le développement de mesures d'aide permettant une meilleure réussite aux élèves et facilitant leur adaptation au milieu scolaire est actuellement prioritaire pour plusieurs collèges.

Il apparaît en effet que les élèves ont manifestement des besoins particuliers lors de leur arrivée au collégial (Archambault et Aubé, 1996; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995; Larose et Roy, 1993; Ducharme, 1990). Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1995) rapporte le point de vue de nouveaux arrivants: ils ont dit se sentir perdus, stressés, inquiets quant à leur capacité de réussir, de planifier leur travail et ils craignent l'isolement. L'importance de créer des liens avec les différentes personnes impliquées au sein du milieu collégial est mise en évidence. Le tutorat maître-élève, structure d'encadrement axée sur l'aide à la réussite et à l'intégration, est une des interventions présentes dans plusieurs établissements d'enseignement qui tente de répondre à ces besoins.

Toutefois, cette intervention est relativement nouvelle dans les pratiques d'encadrement au niveau collégial et peu d'études s'y sont attardées de façon spécifique. Bien qu'il semble que le tutorat maître-élève puisse fournir une réponse

aux besoins des élèves à risque de quitter le collège avant la fin de leurs études et puisse les aider dans la résolution de leurs problèmes en leur fournissant un support face aux événements qu'ils rencontrent (Ducharme, 1990; Terrell et Hassell, 1994), peu d'évaluations systématiques de cette pratique ont été réalisées (Jacobi, 1991). Pourtant, bien des collèges expérimentent depuis peu cette forme d'encadrement et des sommes considérables de temps, d'énergie et d'argent y sont investies sans pour autant avoir l'assurance de son efficacité. De plus, cette intervention fait souvent partie d'un regroupement de mesures d'aide à l'élève comme dans le cadre des *Sessions d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales*, ce qui rend difficile l'évaluation de son impact réel.

La question à l'origine de ce projet de recherche est donc de savoir si le tutorat maître-élève peut faciliter l'ajustement des élèves au collégial et favoriser la réussite scolaire. Cette étude tente d'isoler le tutorat afin d'en évaluer l'impact sur l'ajustement collégial et sur la réussite scolaire des élèves de 1^{re} session. De plus, de façon exploratoire, elle veut identifier les motivations et les hésitations des élèves à s'impliquer dans cette structure d'encadrement puis préciser les thèmes abordés par les élèves lors de ces rencontres ainsi que les types de soutien offert par les tuteurs.

Les principales questions à l'étude sont les suivantes: 1) les élèves bénéficiant de tutorat auront-ils un meilleur ajustement scolaire, social, personnel et émotif et seront-ils plus attachés à l'institution qu'un élève n'ayant pas de tutorat? 2) un élève nouvellement arrivé au collège et bénéficiant de rencontres de tutorat réussira-t-il mieux sur le plan scolaire qu'un élève ne bénéficiant pas de cet encadrement? 3) l'apport unique du tutorat influence-t-il l'ajustement collégial et la réussite scolaire des nouveaux arrivants comparativement à l'impact d'un ensemble de mesures d'aide? 4) que se passe-t-il exactement à l'intérieur des rencontres de tutorat?

Le premier chapitre de ce rapport fait état des difficultés inhérentes à la transition secondaire-collégial et présente quelques mesures d'aide facilitant cette transition. Plus spécifiquement, le tutorat maître-élève fait ensuite l'objet d'une recension des

écrits, et ce afin de dégager divers constats quant aux pratiques existantes. Ce chapitre se poursuit par une description de la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales* de l'établissement où s'actualise cette recherche et de la pratique de tutorat effectuée dans ce contexte. Sont finalement présentés le modèle théorique proposé pour guider l'intervention «tutorat maître-élève» dans le cadre du présent projet ainsi que les objectifs et les hypothèses de recherche. Le chapitre suivant décrit la méthodologie retenue pour atteindre les objectifs poursuivis. Il y est mentionné le devis de recherche, la description des sujets et la formation des groupes expérimentaux et contrôle. S'en suit la description du traitement expérimental et des tuteurs participant à cette intervention. La dernière partie du chapitre présente les instruments de mesure retenus pour la cueillette de données et la procédure mise en place pour actualiser le déroulement de ce projet. Le troisième chapitre, consacré à la présentation des résultats, consiste en la vérification des équivalences, premièrement entre les groupes puis sur les variables contrôles. Les résultats concernant l'impact du tutorat sur l'ajustement scolaire, social, personnel-émotif et l'attachement à l'institution puis sur la réussite scolaire sont présentés. Ce chapitre se termine par une analyse descriptive du processus de tutorat. Dans le dernier chapitre, la vérification des objectifs et hypothèses de recherche est effectuée, suivie d'une réflexion sur les résultats obtenus. Les limites méthodologiques et les avenues à explorer pour les recherches futures terminent cette partie.

CHAPITRE



L'objet de la recherche

1. Introduction

Dans ce chapitre, il sera question de la transition secondaire-collégial et de son impact présumé sur l'ajustement et la réussite scolaire des nouveaux arrivants. Quelques mesures d'aide mises en place par les établissements collégiaux pour faciliter cette transition sont identifiées. Plus spécifiquement, le tutorat maître-élève fait l'objet d'une recension des écrits nord-américains et québécois et ce relevé de la littérature permet de dégager divers constats quant aux pratiques présentées. Puisque le tutorat fait partie d'un regroupement de mesures d'aide offertes dans le cadre de la *Session d'Accueil et d'Intégration* du collège où s'effectue cette étude, des données spécifiques à cette session et à la pratique de tutorat en vigueur apparaissent dans cette partie. Enfin, le modèle théorique guidant la pratique de tutorat maître-élève dans le projet actuel ainsi que les objectifs et hypothèses de recherche sont formulés.

1.1 La transition secondaire-collégial

1.1.1 *La transition: un passage difficile pour certains élèves*

Le passage du niveau secondaire au niveau collégial ne se fait pas sans heurt pour tous les élèves. En effet, plusieurs études québécoises et américaines (Larose et Boivin, 1997; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995; Larose et Roy, 1994; Ducharme, 1990; Conseil des Collèges, 1988, Compas, Wagner, Slavin et Vannatta, 1986) suggèrent que cette transition représente un tournant majeur dans la vie des élèves qui traversent, à ce même moment, une période importante de changement. La transition secondaire-collégial implique davantage qu'un changement d'environnement scolaire; les élèves doivent transiger également avec de nombreuses réalités inhérentes à l'âge adulte. Pour certains, entrer au collège signifie une séparation avec la famille et le groupe d'amis puisqu'ils quittent la maison et leur milieu de vie. Lorsque l'élève aménage en résidence ou en appartement, il doit apprendre à gérer une toute autre réalité, bien différente de celle connue auparavant. Les responsabilités matérielles et financières qu'il doit parfois assumer pour une première fois nécessitent donc des ajustements et des adaptations importants de sa part.

Larose et Roy (1994) rapportent plusieurs études confirmant que les nouveaux arrivants éprouvent des difficultés à s'ajuster tant au niveau scolaire qu'au niveau socio-affectif. Tout d'abord, au niveau scolaire, les différences considérables entre le régime pédagogique du secondaire et celui du collégial exigent d'eux certains réajustements. Les nouvelles structures, les modes de fonctionnement scolaire différents et les tâches inhérentes au monde collégial posent un défi de taille aux élèves vivant cette transition. Une mauvaise connaissance, de la part des élèves, des conditions dans lesquelles ils doivent étudier et des exigences des études collégiales semble expliquer le choc vécu par certains lors du passage secondaire-collégial (Conseil des Collèges, 1988).

Au niveau socio-affectif, les événements de vie générant un stress peuvent au moment de la transition excéder les capacités de l'élève et susciter un état de détresse psychologique (Compas, Wagner, Slavin, Vannatta, 1986) alors que ces mêmes situations étaient gérées avec succès antérieurement. Pour les élèves qui ont quitté leur famille pour entrer au collège, le sentiment de solitude et l'anxiété sociale tendent à augmenter (Larose et Boivin, 1997). Cette étude démontre aussi que parallèlement à cette situation, les élèves perçoivent moins de support social de la part des amis, en raison de la rupture avec le réseau social antérieur et que la quantité et la qualité des relations amicales et amoureuses diminuent durant cette phase de transition. Les données rapportées par ces auteurs suggèrent donc que la transition augmente le niveau de stress social vécu par l'élève.

Sur le plan de la réussite, des données indiquent que les élèves réussissent moins bien au premier trimestre (Conseil des Collèges, 1988) alors que les performances obtenues à ce moment sont déterminantes pour la réussite des études collégiales. Selon Ducharme (1990), le pourcentage d'élèves qui quittent le collège durant les deux premières sessions est presque le double du pourcentage des sessions subséquentes; l'abandon complet des études se produit lors de la 1^{re} année, voire même de la 1^{re} session.

Par ailleurs, le manque d'encadrement, de contacts avec des adultes supportants et le peu d'utilisation des ressources offertes aux élèves par les établissements d'enseignement rend la transition secondaire-collégial d'autant plus difficile. Rivière (1996) identifie ce manque d'encadrement comme un des facteurs de décrochage au collégial. Ses travaux suggèrent que les élèves décrochent en plus grand nombre surtout en 1^{re} année. Un encadrement humain insuffisant, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cours, aurait des conséquences importantes. Dans les solutions proposées, la mise en place de service de tutorat professeur-élève au moment de l'accueil des nouveaux arrivants est identifiée. Dans ce

sens, il apparaît pertinent d'instaurer des mesures d'encadrement lors de la 1^{re} session pour assurer aux élèves une meilleure transition dans leur passage au collégial (Larose et Roy, 1993).

1.1.2 Les mesures d'aide facilitant la transition

Dans leur entourage immédiat, les enseignants sont des personnes ressources pouvant contribuer à soulager les sentiments de solitude et d'anxiété vécus par les élèves au moment de la transition. En effet, il semble que les relations informelles maître-élève (Archambault et Aubé, 1996; Gosselin, 1990; Terenzini et Pascarella, 1980) jouent un rôle déterminant auprès des élèves et contribuent à faciliter le passage secondaire-collégial. L'importance des relations entre un adulte extérieur au réseau familial et un jeune adulte confronté à un événement stressant est confirmée dans les travaux de Darling, Hamilton et Niego (1994). Les études rapportées dans ces travaux, sur les jeunes capables de se remettre rapidement d'un événement difficile, suggèrent qu'ils sont souvent guidés d'adultes supportants, les aidant à surmonter les obstacles rencontrés afin de vivre avec succès la transition avec l'âge adulte. Dans le cas où les parents ne sont pas disponibles ou sont incapables de répondre à ce besoin de support, les adultes extérieurs deviennent alors essentiels et peuvent fournir l'aide nécessaire. Selon Terrell et Hassell (1994), les élèves qui tissent des liens significatifs avec le personnel des collèges seraient plus satisfaits de leur expérience collégiale que les autres. Dans le même sens, d'après Aylwin (1997) parmi tout ce qui «... influe sur le développement de l'élève, c'est le professeur qui est, de loin, l'agent principal; en effet, la relation maître-élève prolonge, et parfois dépasse, la relation parent-enfant ...» (Aylwin, 1997, p.3).

Toujours en terme de mesures d'aide, le tutorat est une forme d'encadrement qui a pris un essor particulier depuis ces dernières années. Bien qu'il n'y ait pas au Québec de démonstration de son efficacité, le tutorat entre pairs semble reconnu comme une intervention bénéfique pour les nouveaux arrivants. Ce modèle d'entraide favorisant le soutien et l'encadrement des élèves en transition secondaire-collégial est de plus en plus présent dans les milieux collégiaux (Désy, 1996; Langevin, 1989; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995). L'aide qu'on y offre est centrée davantage sur la matière, sur le développement des connaissances, sur l'apprentissage d'habitudes de travail efficaces et ce, à travers la construction d'une relation socio-affective entre pairs. Le tutorat maître-élève est aussi une mesure d'aide offerte aux élèves et répondant à différents besoins. En

1988, selon l'inventaire de Langevin, deux collèges avaient institutionnalisé cette forme de tutorat. Cette mesure d'aide semble toutefois en pleine croissance dans les collèges du Québec depuis l'implantation des *Sessions d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales* proposée en 1994 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. Du côté nord-américain, cette pratique se retrouve également dans plusieurs établissements d'enseignement et tente d'aider les élèves dans leur réussite scolaire, dans leur persévérance aux études et dans leur intégration au milieu. Une description de quelques unes de ces interventions permettra de mieux circonscrire la pratique de tutorat du présent projet.

1.2 La recension des pratiques de tutorat

La recension présentée ici regroupe des écrits nord-américains et québécois traitant du tutorat maître-élève dans un contexte scolaire. Elle permet de vérifier s'il est possible de conclure à l'efficacité des pratiques de tutorat. Le tutorat maître-élève proposé dans ce projet s'inspire de la contribution de chacune des pratiques recensées tant par leurs forces que par leurs limites. Certains éléments concernant ces pratiques seront considérés plus spécifiquement soit: la précision des buts et des objectifs, le protocole de recherche privilégié pour réaliser l'évaluation de ces programmes, le modèle d'intervention guidant les pratiques, s'il y a lieu, les sujets bénéficiant de ces programmes de tutorat et les tuteurs qui y interviennent et, finalement, les résultats obtenus.

1.2.1 Les pratiques nord-américaines

Parmi les pratiques nord-américaines, celle rapportée par Terrell et Hassell (1994) retient notre intérêt. Ces auteurs évaluent l'impact du tutorat vécu dans le cadre du «Northeastern Illinois University Minority Student Mentoring Program». Le but général de ce programme est d'assurer le succès de la transition école secondaire-environnement universitaire en fournissant à l'élève un support affectif et personnalisé ainsi que l'encouragement et l'assistance nécessaire pour bien vivre cette transition. Onze objectifs spécifiques découlent de ce but. Par exemple, atteindre une meilleure rétention scolaire à la fin de la 1^{re} année, faciliter l'utilisation des ressources mises à la disposition des élèves pour répondre à leurs différents besoins et stimuler une démarche d'orientation et d'exploration des métiers non traditionnels. Le tutorat est défini comme un instrument favorisant à la fois

les relations humaines entre un élève et un adulte plus expérimenté et le succès scolaire. Cette étude compare des élèves participant au programme à d'autres qui n'y participent pas et utilise des mesures en post-test. Leur programme s'adresse à tous les nouveaux élèves provenant de communautés minoritaires (hispaniques et noires) et 25,7 % d'entre eux s'y sont engagés.

La collaboration des tuteurs recrutés parmi les membres des facultés, de l'administration et du personnel professionnel est volontaire. Le pairage tuteur-élève se fait pour une durée d'un an et tient compte premièrement du département dont l'élève fait partie, en lui assignant un tuteur de même provenance, et deuxièmement de ses intérêts. Au moins quatre rencontres par trimestre auront lieu. Par ailleurs, les coordonnateurs du programme ainsi que des professionnels sont responsables de la formation offerte aux tuteurs afin d'en préciser les buts et les procédures d'intervention.

Les résultats démontrent qu'à aptitudes scolaires équivalentes à l'entrée au collégial, 92% des élèves bénéficiant de tutorat sont encore inscrits à leurs programmes à la fin de la 1^{re} année comparativement à 62% des élèves non participants. Un questionnaire distribué à la fin de l'année permet de recueillir les commentaires des élèves et des tuteurs. Bien que les résultats indiquent que le taux de rétention dépasse 80% et que les commentaires formulés dans le questionnaire soient positifs, les auteurs précisent que ces données sont préliminaires et suggèrent la nécessité d'études plus étendues pour confirmer les résultats du programme de tutorat. En effet, un protocole recueillant des données avant et après le traitement permettrait de tirer des conclusions plus fermes quant à l'impact de ce programme. La présente étude tient compte de cet élément et adhère à leur conception du tutorat ainsi qu'aux buts de leur programme. Dans un même ordre d'idée, la formation offerte aux tuteurs apparaît être positive et est retenue pour la présente recherche.

L'étude de Slicker et Palmer (1993) porte sur les effets d'un programme de tutorat auprès d'élèves de 10^e année de niveau secondaire, identifiés comme étant à risque de quitter l'école avant l'obtention du diplôme. Cette étude vérifie si les élèves bénéficiant d'un programme de tutorat ont un taux de décrochage inférieur, de meilleurs résultats scolaires et une perception d'eux-mêmes supérieure à ceux n'ayant pas de tutorat. Le protocole retenu est de type quasi expérimental avec mesures en prétest et post-test. Une évaluation psychométrique de la perception de soi, la moyenne scolaire des années complétées au secondaire, le statut potentiel de décrocheur et un journal de bord dans lequel les tuteurs notent la fréquence, le type et la longueur des activités réalisées avec

l'élève composent l'ensemble des mesures. Les groupes expérimental et contrôle sont formés à partir d'une population de 86 élèves, provenant de différents milieux socio-économiques et identifiés à risque selon cinq critères précis (ex: avoir déjà doublé une année, échoué deux ou plusieurs cours lors du dernier trimestre...). Un tuteur est assigné à chacun des 22 élèves totalisant le groupe expérimental, identifiés comme étant le plus à risque c'est-à-dire répondant à plusieurs critères. Des élèves de même sexe, ethnique, âge, milieu culturel et moyenne à la fin de leur 1^{er} trimestre sont pairés aux élèves du groupe expérimental, formant ainsi le groupe contrôle.

Le traitement expérimental, d'une durée de 6 mois, consiste en des rencontres de tutorat fréquentes et constantes (3 fois par semaine) avec l'élève, initiées par le tuteur, pendant lesquelles celui-ci lui manifeste un intérêt pour ses projets et ses réussites, des attentions particulières lors de son anniversaire ou d'autres occasions spéciales. Les tuteurs choisis parmi le personnel de l'école (professeurs, directeurs, secrétaires etc.) reçoivent un entraînement d'une heure donné par le superviseur du recrutement et des informations écrites quant aux activités appropriées à réaliser dans un contexte de tutorat. Chaque tuteur choisit un élève dans le groupe expérimental et établit un 1^{er} contact individuel afin de faire connaissance et d'expliquer le programme.

Les résultats démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes et ce tant sur le taux de décrochage, les résultats scolaires et la perception de soi. Le protocole de départ de cette recherche permettant d'évaluer les effets du programme de tutorat sur les variables ci-haut mentionnées par des mesures en prétest et post-test présente une certaine rigueur. Le pairage des élèves, palliant les effets d'une assignation non-aléatoire, vient contribuer à la qualité de la démarche et sera retenu dans cette recherche. Mentionnons qu'un nombre important d'heures en contact avec certains élèves est noté tandis que d'autres n'ont eu qu'une seule rencontre; cet élément représente une limite majeure de cette étude car, puisque le traitement n'est pas équivalent, aucune conclusion quant à l'efficacité du tutorat ne peut être tirée. Ce constat a permis, dans le projet actuel, de prévoir une certaine équivalence dans le traitement par un nombre de rencontres préétabli et par une formation offerte aux tuteurs.

Howard et Grosset (1992) ont évalué l'impact d'un programme de tutorat implanté au «Community College of Philadelphia» auprès d'élèves de 1^{re} année étudiant en administration. Les objectifs de ce programme sont d'aider les élèves à développer un sentiment d'appartenance au collège, de faciliter l'accès aux services mis à leur disposition

par l'établissement, de clarifier leurs buts personnels et scolaires et d'identifier les domaines potentiels de difficultés scolaires ou personnelles. À partir d'un protocole préexpérimental, 18% des élèves sollicités et 53% des tuteurs participants ont complété un questionnaire après avoir vécu l'expérience de tutorat. Des comparaisons entre les sous-groupes d'élèves formés à partir des variables sexe, âge et groupe ethnique ont été effectuées.

Les tuteurs, volontaires et recrutés parmi les membres des facultés, doivent principalement aider l'élève à se fixer des buts et à se familiariser avec le milieu. Les six heures par semaine pendant lesquelles les tuteurs sont disponibles à leur bureau sont utilisées, en tout ou partiellement, pour rencontrer les élèves qui leur ont été assignés. Toutefois, aucune donnée précise les critères d'assignation des tuteurs.

Les résultats de cette étude démontrent que tous les tuteurs ont discuté des buts fixés avec leurs élèves; 94% affirment connaître les besoins et les habiletés des élèves qu'ils ont suivis et 89% sentent avoir contribué au développement de leur sentiment d'appartenance. L'évaluation des tuteurs démontrent une atteinte générale des objectifs visés par le programme. Les élèves, quant à eux, évaluent l'efficacité du tutorat en regard à l'aide apportée au développement du sentiment d'appartenance au collège et à l'utilisation des services offerts. Toutefois, ils jugent le tutorat moins efficace pour les aider à clarifier leurs buts. Bien que les objectifs poursuivis par ce programme sont destinés à promouvoir le succès, aucun d'entre eux ne concerne directement la réussite des élèves. Lorsqu'interrogés à savoir si le tutorat «fait la différence dans leur succès», 22 élèves affirment que le contact avec leur tuteur a eu un impact direct. Les auteurs s'entendent pour dire que le nombre est peu élevé mais ne peut être passé sous silence. Les faiblesses méthodologiques, plus particulièrement l'absence d'un groupe témoin, le faible taux de réponses et la diversité dans le nombre de contacts avec les tuteurs représentent des limites importantes à cette évaluation de programme. Cependant, les buts et objectifs de ce programme rejoignent la présente étude.

Une autre expérience de tutorat auprès d'élèves à risque de 1^{re} année, de milieu rural et socio-économiquement faible, inscrits au Brewton-Parker College, est axée sur les besoins d'orientation et de rétention de ces élèves et décrite par Wilson (1994). Les objectifs du programme de tutorat sont de permettre aux élèves de s'ajuster à la vie scolaire et à ses stress, d'apprendre des stratégies de gestion du temps, de développer l'estime de soi, de se fixer des buts et des priorités pour réussir au niveau scolaire. Tous les élèves de 1^{re} année, tant ceux inscrits aux programmes de jour ou de soir que ceux offerts par des

établissements carcéraux sont ciblés pour participer au tutorat. Suite à une invitation, 58 nouveaux arrivants ont accepté de participer au programme. Ce programme de tutorat n'a toutefois pas été évalué avec un protocole formel.

Les tuteurs sont recrutés parmi le personnel du collège, les membres des facultés et de la communauté. La participation de ces derniers permet d'élargir le bassin de volontaires agissant à titre de tuteur et d'étendre la réputation du collège dans le milieu. Une rencontre avant le début du programme vise à familiariser les tuteurs avec les buts poursuivis et un partage de l'expérience vécue est, par la suite, effectuée une fois par trimestre. Les dyades sont formées majoritairement en tenant compte de la compatibilité vocationnelle entre l'élève et le tuteur; les similarités quant au sexe, la religion et l'ethnie sont également prises en considération dans la formation des dyades. Les tuteurs agissant comme modèles, personnes ressources, guides, «agents de changement» auprès des élèves les rencontrent quatre heures par mois pour le premier trimestre.

Un taux de persévérance scolaire de 88% des élèves bénéficiant du programme est rapporté comparativement à 53% pour les nouveaux arrivants non inscrits dans le programme. De plus, dans la perspective de développer davantage ce programme, l'auteur note l'importance d'un support administratif, de la formation des tuteurs, de l'entraînement des élèves à utiliser efficacement le programme de tutorat et de la nécessité d'évaluer les pratiques à court et à long terme. Cette étude confirme la nécessité d'un protocole rigoureux afin de tirer des conclusions quant à l'efficacité d'une pratique. Les objectifs de la présente intervention vont dans le même sens que ceux rapportés par Wilson (1994), bien que la clientèle rejointe dans leur programme présente des différences majeures avec celle de l'actuel projet.

En somme, les études nord-américaines recensées n'apportent pas d'éclairage spécifique à la question de l'impact du tutorat sur l'ajustement collégial. Aussi, certaines d'entre elles traitent de la réussite ou du succès scolaire mais les résultats obtenus vont dans différentes directions compte tenu des orientations méthodologiques retenues, fort variables d'une étude à l'autre. De plus, il est difficile de généraliser au contexte québécois puisque des différences importantes quant à la structure scolaire et aux particularités des clientèles sont notées. Cette situation confirme donc la nécessité d'examiner dans le contexte québécois les diverses pratiques de tutorat maître-élève. Toutefois, la contribution importante de ces études au projet actuel se traduit par le souci de mettre en place un protocole de recherche rigoureux, d'utiliser des instruments possédant de bonnes qualités métriques, de choisir un

modèle d'intervention pouvant guider la pratique de tutorat ainsi que d'habiliter les tuteurs à ce type d'intervention.

1.2.2 Les pratiques québécoises

Parmi les études québécoises, les recherches de Larose et Roy (1993) portant sur un programme d'intégration aux études collégiales rapportent des données concernant l'impact de ce programme sur l'intégration aux études collégiales des élèves de 1^{re} année et sur la réussite scolaire. Un protocole quasi expérimental prétest/ post-test avec groupe témoin est utilisé pour mesurer les effets de ce programme. Des instruments évaluant les attitudes et compétences personnelles des élèves vis-à-vis l'apprentissage, leur orientation scolaire et professionnelle, leur intégration sociale sont utilisés; des indicateurs de rendement et de cheminement scolaires ainsi que des données qualitatives sont également recueillis. Ce programme offert à 81 nouveaux arrivants à risque, dépistés préalablement, comprend trois cours spécifiques, un suivi en tutorat, la formation de groupes stables à effectif réduit et la présence d'une concertation entre tous les intervenants oeuvrant dans le programme.

Les rencontres de tutorat ont lieu à toutes les deux semaines et sont obligatoires pour les élèves participant au programme. Les échanges portent essentiellement sur le cheminement personnel de l'élève et son intégration à la vie collégiale. Le tutorat est centré sur les composantes socio-affectives de l'apprentissage et vise à contribuer au bien-être de l'élève sur les plans cognitif, affectif et social. Aucune aide dans les matières scolaires n'est fournie. Le tuteur effectue également le suivi du dossier scolaire de l'élève. Six enseignants encadrent respectivement 14 élèves chacun. Ces enseignants sont reconnus pour leur capacité à travailler dans une équipe multidisciplinaire, à mener des entrevues individuelles et à établir des contacts chaleureux avec les élèves, pour leur motivation, leur rigueur et leur désir de se perfectionner. Les rencontres pédagogiques visant la concertation entre tous les intervenants du programme ont lieu sur une base hebdomadaire. Celles-ci procurent un soutien à chaque intervenant et permettent grâce aux personnes ressources présentes (psychologue, conseiller d'orientation, aide pédagogique) de se sensibiliser à des moyens d'intervention sur les plans cognitif, affectif, social et comportemental.

L'évaluation du programme indique que les élèves ayant bénéficié de l'intervention sont intégrés à un réseau social plus grand et sont plus actifs vis-à-vis leur réseau que les élèves du groupe contrôle. De plus, ils réussissent mieux leurs deux premiers trimestres que les élèves du groupe témoin. Ces interventions ont donc un impact positif sur l'intégration sociale au collège et sur la réussite scolaire. De plus, «les élèves encadrés ressentent moins d'anxiété en fin de trimestre, ont de meilleures stratégies d'étude, adhèrent moins aux croyances irrationnelles, sont un peu plus motivés et se sentent plus compétents à réussir leurs cours collégiaux» (Larose et Roy, 1993, p.74). Des données qualitatives sur la satisfaction des élèves face aux rencontres de tutorat rapportent que 79% des élèves sont très satisfaits des rencontres. De plus, l'analyse des bilans du trimestre des élèves réalisés lors de la dernière rencontre de tutorat et des rapports d'expérience rédigés par les enseignants permet de dégager qu'il y a beaucoup plus d'opinions positives que négatives formulées à l'égard du tutorat, tant chez les enseignants que chez les élèves. La rigueur du protocole utilisé et la qualité des instruments de mesures sont des éléments retenus dans la présente recherche. De plus, la clientèle rejointe possède des caractéristiques similaires à celle visée par ce projet. Cette recherche n'a toutefois pas permis d'isoler l'impact du tutorat de l'ensemble des mesures d'aide offertes dans le cadre de leur programme d'accueil et d'intégration, ce que le projet actuel permet. En effet, aucune donnée n'est rapportée sur l'impact spécifique du tutorat quant à l'ajustement collégial et la réussite scolaire.

Afin de pallier cette lacune, Archambault et Aubé (1996) ont réalisé une étude auprès d'élèves définis comme à risque, en transition du secondaire au collégial. Le volet expérimental de leur recherche porte sur l'impact d'un suivi personnalisé sur la réussite scolaire et sur l'évolution des perceptions des élèves à l'égard de certains facteurs influençant la réussite. Ce suivi est effectué auprès d'un groupe expérimental composé de 76 élèves. Une comparaison avec un groupe contrôle, identique au groupe expérimental quant au nombre d'élèves, au programme, au sexe et aux cotes finales obtenues au secondaire, et qui ne bénéficie pas du suivi personnalisé, est réalisée pour évaluer l'impact de cette intervention. L'ensemble des mesures comprend: a) des instruments recueillant des données sur les dispositions personnelles de l'élève vis-à-vis l'apprentissage et sur ses perceptions quant aux résultats obtenus suite à un premier examen; b) un questionnaire psychosociologique; c) des rapports suite aux rencontres de suivi personnalisé; d) des rapports d'entrevues d'évaluation de l'expérience menées auprès des élèves participants ainsi que des professeurs responsables du suivi et des décrocheurs.

Le suivi personnalisé est défini comme une mesure d'aide ponctuelle s'inscrivant dans l'exercice quotidien des fonctions pédagogiques dévolues à un professeur. Il consiste en des rencontres entre un enseignant et un élève, rencontres que le professeur initie au moins à trois reprises dans le trimestre mais aussi souvent que nécessaire selon les difficultés des élèves dans les cours de français et de philosophie. Les deux premières rencontres sont relativement stables dans le temps pour tous les élèves: à l'entrée scolaire et suite aux résultats d'un 1^{er} examen dans l'un des deux cours; les autres dépendent du cheminement personnel de l'élève. Quatre enseignants, responsables du suivi, ont reçu une formation préalable sur l'approche privilégiée, soit celle de Yves St-Arnaud (1992, 1994, 1995) et afin de répondre aux besoins de support théorique et pratique, de courtes rencontres périodiques de suivi ont lieu.

Les résultats indiquent que les élèves à risque, qui n'ont pas de travail rémunéré, ayant bénéficié du suivi personnalisé réussissent mieux leurs cours que ceux dans la même situation n'ayant pas eu de suivi et ce, pour l'ensemble des trois premières sessions d'étude au cégep. De plus, les comportements scolaires favorisant la réussite soit la préparation aux examens, la qualité de l'attention, le recours à l'aide des professeurs, l'entraide entre pairs et la priorité donnée aux études s'améliorent pour les élèves du groupe expérimental, qui n'ont pas de travail rémunéré, et se détériorent pour ceux du groupe contrôle vivant la même situation au niveau du travail. Toutefois, la variable intervenante «présence ou non du travail rémunéré» vient interférer dans les résultats. Bien que cette variable ne soit pas la «centration de départ», tous les résultats sont formulés en fonction d'elle. D'autre part, sur 283 rencontres menées auprès de 71 élèves pour le premier trimestre, 208 (73,5%) sont d'une durée inférieure à 5 minutes, ce qui se compare difficilement à l'intervention proposée dans le cadre de cette recherche. Toutefois, la clientèle rejointe est comparable à celle de ce projet et présente des caractéristiques communes. Le protocole retenu et les instruments de mesures utilisées dans cette étude présentent des avantages qui seront considérés dans les orientations privilégiées.

Cantin et Dubuc (1995) évaluent dans leur étude l'impact du programme Exigence-Intégration sur la réussite, la persévérance et l'intégration sociale d'élèves de 1^{re} session au collégial. Le protocole quasi expérimental utilise des instruments en prétest et post-test mesurant l'adaptation sociale, les liens entre les élèves et le sentiment d'appartenance au cégep. La réussite scolaire soit la proportion d'échecs, d'abandons et la moyenne collégiale sont également recueillies. Les élèves sont recrutés pour participer au programme en fonction de l'école secondaire de laquelle ils proviennent, du programme

collégial dans lequel ils sont inscrits, programme caractérisé par une structure d'accueil formelle inexistante et par leur appréhension face à leurs capacités de réussite scolaire. Ceux-ci sont volontaires et doivent s'engager pour participer au programme à ne pas avoir de travail rémunéré en semaine, à participer à une activité parascolaire, socioculturelle ou sportive et à accepter l'accompagnement d'un membre du personnel et des rencontres de groupe.

Plus spécifiquement, l'accompagnement comprend une activité d'accueil au début de la session, des rencontres hebdomadaires formelles ou informelles avec un membre du personnel, un dîner communautaire à la mi-session et une remise de diplômes à la fin de la session. Le personnel accompagnateur doit avoir suivi une formation de 15 heures dans le cadre du programme Performa les habilitant ainsi à mieux connaître la situation des élèves de 1^{re} session afin de les aider dans leur intégration.

Les résultats suggèrent que les élèves arrivant directement du secondaire ayant été accompagnés par un membre du personnel du cégep ne se démarquent pas de façon plus significative quant à leur réussite, leur adaptation sociale et aux liens développés avec les autres élèves que ceux n'ayant pas profité de l'accompagnement. Les analyses indiquent que seule la variable «sentiment d'appartenance» est significative: les élèves accompagnés témoignent d'une plus grande appartenance au milieu d'études que le groupe témoin.

Les recherches québécoises traitant du tutorat, de l'accompagnement ou du suivi individualisé ne permettent pas de conclure à l'efficacité de cette mesure d'aide sur l'ajustement collégial et la réussite scolaire. Les résultats présentés ne permettent pas de garantir qu'ils sont obtenus uniquement grâce au tutorat. Aussi, ce qui se passe à l'intérieur de ces rencontres n'est pas clairement précisé. L'orientation privilégiée dans le cadre de cette recherche tient compte de ces limites mais s'inspire de ces travaux quant au choix méthodologique, aux instruments de cueillette de données et à la clientèle ciblée.

1.3 Le constat quant aux pratiques recensées

Telle que mise en évidence dans cette recension, l'évaluation des pratiques de tutorat pose problème. Certaines pratiques ne sont tout simplement pas évaluées alors que d'autres présentent dans leurs protocoles d'évaluation des faiblesses méthodologiques qui

compromettent la valeur des résultats obtenus. Des schémas de type préexpérimentaux ou sans groupe témoin, avec des données recueillies uniquement à la fin de l'intervention ne permettent pas de conclure à l'efficacité et à l'impact de cette structure d'encadrement qu'est le tutorat maître-élève. Dans deux recensions des pratiques de tutorat, il est mentionné également que les protocoles de recherches de type *ex post facto* peuvent introduire des biais dans les données et que la taille des échantillons de sujets à l'étude est souvent restreinte (Jacobi, 1991; Wunsch, 1994). Aussi, les effets des programmes de tutorat sont parfois «contaminés» par d'autres interventions d'aide à l'élève (Larose et Roy, 1993; Cantin et Dubuc, 1995; Jacobi, 1991) et on ne peut affirmer que seul le tutorat est intervenu dans les résultats attendus. Comme le mentionne Jacobi, «The concept of mentoring remains unclear and imprecise, and the effectiveness of informal or formal mentoring in promoting undergraduate academic success is assumed rather than demonstrated.» (Jacobi, 1991, p.526). Afin de pallier les limites identifiées dans les études effectuées sur le tutorat, la présente recherche isolera la variable tutorat des autres interventions d'aide à l'élève, et ce afin d'évaluer son impact sur l'ajustement collégial des élèves de 1^{re} session et sur la réussite scolaire. Un protocole quasi expérimental avec groupe témoin et des mesures en prétest et post-test permettront d'assurer la qualité des résultats obtenus.

L'évaluation systématique des pratiques est aussi problématique en raison de la diversité importante dans les composantes des programmes de tutorat (Ducharme, 1990; Jacobi, 1991; Terrell et Hassell, 1994). Par exemple, le volontariat ou l'obligation quant à la participation des élèves au programme, le recrutement des élèves, le nombre de rencontres, la durée et la fréquence de celles-ci, la variété des critères orientant le pairage tuteur-élève, etc. traduisent bien l'hétérogénéité des pratiques. Les formules de tutorat varient donc selon un continuum allant d'une structure informelle à une plus structurée. En effet, les auteurs s'entendent pour dire que le tutorat n'est pas clairement défini et conceptualisé (Bahniuk, Dobos et Hill, 1990; Howard et Grosset, 1992; Jacobi, 1991; Wunsch, 1994). Plusieurs types d'intervention se regroupent sous cette terminologie sans toutefois traduire une même réalité. Par ailleurs, les buts des programmes de tutorat sont tout aussi variés. Certains programmes assument des mandats très spécifiques axés sur l'intervention pédagogique tels que référer l'élève aux ressources appropriées, enseigner des stratégies de gestion de temps, habiliter les élèves à mieux travailler en équipe etc.; d'autres se centrent sur une intervention plus complexe telle que développer l'estime de soi d'élèves à risque, augmenter la confiance de l'élève et l'encourager.

Des fonctions fort différentes sont également confiées aux tuteurs. Selon les orientations privilégiées dans les programmes de tutorat, le tuteur peut représenter pour l'élève un modèle, un guide, un conseiller ou une personne ressource. Il peut avoir le mandat d'accompagner les élèves dans les situations de vie qu'ils rencontrent et de lui offrir un soutien informatif, instrumental, émotif, à l'estime. Les auteurs s'entendent cependant pour dire que les tuteurs doivent posséder certaines caractéristiques: habileté d'écoute active, empathie, intérêt véritable pour l'interaction avec des individus possédant diverses expériences, flexibilité, enthousiasme, capacité à communiquer clairement ses idées, volonté de partager ses connaissances, de donner des rétroactions à l'élève (Brunet et Quesnel, 1987; Otto, 1994; Terrell et Hassell, 1994). Jacobi (1991) identifie 15 fonctions ou rôles pouvant être attribués au tuteur, ce qui confirme le vaste champ d'intervention possible dans le contexte de tutorat.

Le constat quant au modèle guidant les pratiques de tutorat est sensiblement le même que pour l'évaluation, la définition, les buts et les rôles confiés aux tuteurs. L'absence de modélisation dans les pratiques recensées apparaît clairement. En fait, les pratiques de tutorat sont rarement articulées autour d'un cadre théorique précis et défini. Jacobi (1991) souligne qu'une des faiblesses dans les recherches traitant du tutorat est le manque de base conceptuelle ou théorique permettant d'expliquer le lien entre la réussite scolaire et le tutorat. Cet auteur répertorie dans sa recension des écrits quatre approches théoriques possibles permettant l'étude du tutorat soit celle de l'engagement dans l'apprentissage (Astin, 1977, 1984), l'intégration scolaire et sociale (Tinto, 1975), celle du support social (Cobb, 1976; House, 1981) et celle du développement social et cognitif (Chickering, 1969). Ces approches théoriques sont présentées de façon à dégager les fonctions du tuteur qui prédominent dans ces modèles. Afin d'assurer une certaine uniformité de l'intervention dans le cadre de ce projet de recherche, un modèle théorique est élaboré pour guider la pratique de tutorat (voir section 1.5).

Cependant, avant de présenter ce modèle théorique, la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales* implantée au Collège Mérci est brièvement décrite afin de bien saisir le contexte dans lequel la pratique de tutorat s'est toujours effectuée dans cet établissement et de cerner l'origine de ce projet.

1.4 La Session d'Accueil et d'Intégration au Collège Mérici

Dans la perspective d'offrir un support spécifique aux élèves vivant la transition secondaire-collégial, des Sessions d'Accueil et d'Intégration (SAI) ont été mises en place dans tous les établissements collégiaux depuis 1994, suite aux mesures de renouveau suggérées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. L'orientation ministérielle axée sur la réussite des études, une des cibles visées par le renouveau, prescrit des modalités favorisant l'encadrement pédagogique et la présence auprès des élèves, y compris une aide accrue en matière d'orientation pour les nouveaux arrivants de 1^{re} session au collégial. Un soutien spécial doit depuis ce temps être offert à ceux qui en expriment le besoin ou à qui il serait indiqué de le conseiller.

Dans l'établissement participant à cette recherche, la *Session d'Accueil et d'Intégration* est implantée depuis 1993 et est considérée comme un programme avec une structure et des caractéristiques qui lui sont propres, entre autres au niveau de la durée qui n'est que d'une session. Elle veut d'une part permettre aux élèves de s'adapter à des études de niveau collégial et de s'intégrer à leur milieu de vie. D'autre part, elle permet aux élèves de préciser leur choix d'orientation et de consolider leurs acquis scolaires. La SAI rejoint les élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires et qui présentent un dossier scolaire faible. Pour pouvoir qualifier ainsi le dossier scolaire, les responsables du secteur de l'admission calculent la moyenne obtenue dans les cours figurant sur le relevé de notes du ministère (en excluant les cours de formation personnelle et sociale, d'éducation choix de carrière et d'éducation physique). Lorsque l'élève a à son actif des sessions au collégial, la moyenne obtenue dans tous ses cours est aussi comptabilisée. Généralement, un élève présentant une moyenne au secondaire de 70% et moins et choisissant un programme technique se voit offrir cette session. Le contingentement de certaines formations techniques explique la présence d'exigences quant aux résultats scolaires. Cependant, des candidats peuvent choisir d'eux-mêmes la SAI comme premier ou deuxième choix lors de leur demande d'admission.

Les motivations rencontrées le plus souvent pour justifier une demande dans ce programme sont les besoins de préciser l'orientation scolaire et professionnelle, de consolider le dossier scolaire afin de pouvoir être admissible dans le programme souhaité et d'être mieux encadré dans la transition secondaire-collégial ou marché du travail-collégial. Ces besoins sont évalués lors d'une entrevue individuelle, préalable à l'admission

définitive dans le programme, réalisée avec chaque élève admissible. Lors de cette rencontre, l'orientation envisagée par l'élève est vérifiée et les activités spécifiques de la session sont présentées; à la lueur de ces informations, l'élève choisit ou non de s'inscrire.

En plus de la formation générale commune offerte à tous les élèves fréquentant le niveau collégial, ces élèves suivent une formation spécifique. Celle-ci comprend une démarche d'orientation individualisée, un cours traitant des techniques d'apprentissage, une mise à niveau en mathématique si nécessaire, la fréquentation du Centre d'Apprentissage en Français et le tutorat. Les élèves de la SAI sont intégrés dans tous leurs cours avec les élèves inscrits dans les divers programmes offerts au collège, à l'exception du cours portant sur les méthodes de travail, spécifique au groupe d'élèves de la SAI. Le tutorat est assumé majoritairement et de façon volontaire par des professeurs qui complètent leur tâche en effectuant ce suivi et à l'occasion par des professionnels non enseignants. Aucune formation de base n'est offerte et il n'existe pas de cadre théorique commun guidant l'intervention auquel les tuteurs se rallient; le présent projet propose des orientations quant à la formation des tuteurs et à la modélisation de l'intervention, ce qui différera de la pratique actuelle. Les rencontres ont lieu tous les quinze jours pour une durée de cinquante minutes. Le pairage tuteur-élève se fait en début de session par la coordonnatrice du programme et tient compte principalement de la compatibilité des horaires et du contact que l'élève a avec le tuteur dans le cadre d'un cours. Les intervenants composant l'équipe et les tuteurs se rencontrent à toutes les trois semaines afin de se concerter quant aux actions à poser face à certaines situations rencontrées avec les élèves. La possibilité de pouvoir échanger sur les problèmes vécus et de trouver un support auprès des membres de l'équipe est également offerte par le biais de ces rencontres.

Des évaluations de la SAI ont été réalisées depuis son implantation, et ce à la fin de chacune des sessions de fonctionnement. Un questionnaire distribué aux élèves a été élaboré afin de mesurer leur niveau de satisfaction quant aux activités spécifiques, leurs perceptions par rapport à leur intégration au collège et leurs suggestions pour améliorer la *Session d'Accueil et d'Intégration*. Bien que certaines données générales aient été recueillies sur le tutorat, son impact sur l'ajustement collégial et la réussite scolaire des élèves n'a jamais été évalué.

1.5 Le modèle théorique proposé

Les travaux de Larose et Roy (1996) portant sur les situations de vie potentiellement stressantes rencontrées par l'élève lors de la transition secondaire-collégial sont à la base de notre orientation théorique. L'inventaire de ces situations a fait l'objet d'une étude de validité menant au développement d'une mesure portant sur les situations stressantes des collégiens en regard à la transition secondaire-collégial; ces situations sont classées sous quatre domaines: scolaire, social, affectif et matériel. Pour le domaine scolaire, cette étude démontre que les problèmes quant à l'orientation scolaire, la gestion du temps, la préparation aux examens, l'insuccès scolaire, l'inquiétude face à l'avenir sont jugés stressants pour les élèves vivant la transition. Concernant le domaine relié au matériel, il semble que les difficultés à trouver un emploi sont sources de préoccupation. Sachant donc que des situations spécifiques à la transition sont perçues comme plus stressantes et préoccupantes, il importe de connaître la perception des élèves face à ces situations afin de pouvoir leur offrir le soutien répondant à leurs besoins.

Pour ce faire, le modèle proposé pour l'étude du tutorat maître-élève s'inspire des théories sur le soutien social et de celles traitant de l'évaluation cognitive des événements stressants et des efforts comportementaux et cognitifs de la personne pour faire face à ces situations (Sarason, Sarason et Pierce, 1996; Jacobi, 1991; Cutrona et Russell, 1990; Vaux, 1988; Lazarus et Folkman, 1984). Les théories du soutien social propose qu'une relation de support contribue tout d'abord à prévenir le stress vécu dans certaines situations, puis à réduire ses effets nuisibles et finalement à augmenter les habiletés individuelles pour y faire face efficacement. Puisque la relation établie dans un contexte de tutorat vise à fournir un soutien à l'élève lui permettant, entre autres, d'être en mesure de faire face aux demandes de l'environnement collégial et aux situations pouvant générer un stress pour lui, cette intervention sera efficace dans la mesure où les situations de vie rencontrées par l'élève dans sa transition secondaire-collégial et l'évaluation cognitive qu'il en fait sont prises en considération lorsqu'un tuteur lui offre du soutien.

Toutefois, comment expliquer qu'un événement puisse être perçu stressant pour un élève donné et non pour un autre? D'une part, les caractéristiques tels le type et la sévérité de l'événement, la fréquence à laquelle il survient, sa durée, peuvent contribuer au stress engendré. Généralement, le stress perçu sera d'autant plus grand que les situations sont nombreuses et qu'elles surviennent en même temps (Sarason, Sarason et Pierce, 1996).

D'autre part, selon la théorie de l'évaluation cognitive du stress (Sarason, Sarason et Pierce, 1996; Larose et Roy, 1995; Jacobi, 1991; Vaux, 1988; Lazarus et Folkman, 1984), les différences individuelles de l'expérience de stress sont dues aux différences dans les processus d'évaluation cognitive. Tout d'abord, l'élève s'engage dans une situation donnée, avec un processus d'évaluation primaire qui lui est propre. Un événement susceptible d'améliorer le bien-être personnel, sans que l'élève ait à fournir d'effort, est perçu habituellement comme peu préoccupant et même positif. De même, si l'élève détermine qu'il possède les ressources personnelles ou sociales pour anticiper ou surmonter une menace imminente, la situation vécue n'est alors pas définie comme stressante. Par contre, l'événement peut être perçu stressant ou négatif s'il implique : 1) un défi exigeant que l'élève investisse des efforts; 2) une menace potentielle à son intégrité physique ou psychologique; 3) une blessure ou une perte physique ou psychologique. Par exemple, l'élève peut percevoir la réussite de sa première session, le changement de structure scolaire, l'adaptation à de nouveaux enseignants comme un défi tandis que des échecs scolaires, l'éventualité d'une rupture amoureuse peuvent être perçus comme une menace pour lui. Par ailleurs, la dissolution du réseau d'amis, la séparation avec la famille peuvent représenter une perte psychologique pour l'élève. Ce processus d'évaluation primaire permet en quelque sorte d'analyser ce qui est en jeu dans la situation et de déterminer les gains ou les pertes engendrés par l'événement.

Ensuite, un processus d'évaluation secondaire détermine ce qui peut être fait dans la situation et permet d'estimer les habiletés, les ressources personnelles et l'énergie disponible de la part de l'élève pour le faire. Grâce à l'évaluation cognitive de ses ressources personnelles et environnementales, l'élève pourra conclure soit que la situation dépasse ses ressources personnelles et que celles de l'environnement sont insuffisantes pour l'aider à y faire face, soit qu'il est apte à la gérer. Dans la mesure où l'événement génère un stress pour l'élève, le soutien disponible et offert dans le contexte de tutorat maître-élève peut contribuer à prévenir, à diminuer ce stress et aider l'élève à mieux composer avec les situations de vie rencontrées dans la transition collégiale.

Par ailleurs, le modèle de Cutrona et Russell (1990) contribue à enrichir cette orientation théorique en prescrivant des types de soutien appropriés aux situations. L'évaluation de la situation vécue par l'élève indique, selon ce modèle, le contenu du soutien à lui fournir pour optimiser le support. Le soutien émotif dans un contexte de tutorat se traduit par un tuteur qui reconforte, qui sécurise, avec qui l'élève peut discuter de ses problèmes personnels, par exemple de ses difficultés familiales ou du fait qu'il soit inscrit à un

programme ne faisant pas partie de ses premiers choix; l'écoute et l'empathie caractérisent ce type de soutien. Le soutien à l'estime, approprié dans une situation d'échec scolaire, implique que l'élève reçoive une rétroaction positive quant à sa capacité de réussir, se voit encouragé à croire en ses propres capacités. Le soutien social veut stimuler le sentiment de faire partie d'un groupe dont les membres ont des intérêts et des préoccupations communes en encourageant l'élève à s'impliquer dans des activités sociales, des équipes sportives. Ce soutien est opportun par exemple, dans une situation de perte du réseau social suite à l'arrivée dans un nouveau milieu. Le soutien informatif consiste à donner des conseils à l'élève concernant les solutions possibles à un problème, par exemple dans le cas d'une remise en question quant à son orientation scolaire. Des informations données par un tuteur sur certaines stratégies d'études appropriées à la situation de l'élève se classent dans cette catégorie de soutien. Finalement, le soutien matériel consiste à procurer à l'élève une assistance concrète instrumentale telle que lui prêter un volume ou lui donner du support dans un problème avec le matériel informatique.

Le modèle guidant l'intervention dans ce projet de recherche prédit que le soutien sera optimal s'il est spécifique à la situation vécue c'est-à-dire si l'on tient compte de la nature même des situations de vie se présentant à l'élève et de l'évaluation cognitive qu'il en fait dans le type de soutien qui lui sera offert. Une situation peut être cependant associée à plus d'un type de soutien. Par exemple, le soutien informatif et le soutien à l'estime peuvent être pratiquement utilisés dans toutes les circonstances de stress (Cutrona et Russell, 1990). Il n'en demeure pas moins que ce modèle peut permettre une intervention plus efficace dans le contexte de tutorat maître-élève s'il est utilisé comme cadre de référence pour l'analyse des situations de vie relatées par l'élève et ce, afin d'orienter le choix du type de soutien approprié à offrir.

Le modèle est intégré au projet de recherche tout d'abord dans la formation des tuteurs; les événements de vie rencontrés le plus souvent par les élèves vivant la période de transition entre le secondaire et le collégial seront ciblés ainsi que les différents types de soutien possible à offrir en réponse aux besoins des élèves. Le suivi offert aux tuteurs permettra d'intégrer graduellement les attitudes sous-jacentes et les caractéristiques des différents types de soutien. Une auto-observation de la rencontre de tutorat demandera aux tuteurs d'effectuer un retour sur les types de soutien apportés à l'élève pendant la période d'échanges avec lui.

1.6 Les objectifs et les hypothèses de recherche

Il se dégage trois objectifs principaux dans le cadre de cette recherche, suite aux constats établis précédemment quant aux pratiques de tutorat. Cette étude vise à :

- 1) évaluer l'impact d'une structure d'encadrement de type tutorat professeur-élève sur l'ajustement scolaire, social, personnel et sur l'attachement à l'institution des élèves de 1^{re} session au collégial.

L'hypothèse découlant de cet objectif se formule ainsi :

Les élèves de 1^{re} session bénéficiant d'une structure d'encadrement de type tutorat maître-élève auront un meilleur ajustement scolaire, social, personnel et seront plus attachés à l'institution que ceux ne profitant pas de cette mesure d'aide.

- 2) évaluer l'impact d'une structure d'encadrement de type tutorat professeur-élève sur la réussite scolaire des élèves de 1^{re} session au collégial.

L'hypothèse formulée suite à cet objectif est :

Les élèves de 1^{re} session bénéficiant d'une structure d'encadrement de type tutorat maître-élève auront une meilleure réussite scolaire que ceux ne profitant pas de cette mesure d'aide pour les deux premiers trimestres d'étude.

- 3) de façon exploratoire, identifier les motivations et hésitations des élèves à s'impliquer dans ce type d'encadrement, avant que celui-ci ne débute puis décrire les thèmes abordés par les élèves lors de ces rencontres tout en précisant les types de soutien offert par le tuteur.

CHAPITRE

2

2. Introduction

L'objet de ce deuxième chapitre consiste en la présentation du choix méthodologique fait dans le cadre de cette recherche. Après avoir fait état du devis de recherche et des variables à l'étude, les sujets, la formation des groupes expérimentaux et de contrôle de même que le modèle de tutorat appliqué et les tuteurs responsables de l'intervention sont décrits. Le chapitre se termine par la présentation des instruments de mesures servant aux cueillettes de données et par la procédure d'expérimentation.

2.1 Le devis de recherche et les sujets

2.1.1 Le devis de recherche et les variables à l'étude

Le protocole appliqué dans cette recherche est de type quasi expérimental (prétest/post-test avec groupe témoin). Comme le tutorat est une mesure d'aide obligatoire dans la SAI selon les pratiques institutionnelles en vigueur dans le cadre de cette session, la répartition aléatoire des élèves dans les groupes expérimentaux et de contrôle s'avère impossible, d'où le choix d'un protocole quasi expérimental. Il se distingue cependant du protocole quasi expérimental classique par la présence de deux groupes expérimentaux. Le premier bénéficie uniquement du traitement soit le tutorat, alors que le second bénéficie à la fois du tutorat et de la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales (SAI)*, décrite à la section 1.4 du chapitre précédent. Le tableau 2.1 présente les particularités de chacun des groupes.

Puisque ce type de protocole n'assure pas une équivalence entre les groupes de comparaison, une procédure de pairage avec les élèves inscrits à la SAI sur les variables sexe, âge, moyenne générale obtenue au secondaire et présence ou non de cours suivis au niveau collégial est appliquée afin rendre optimale l'équivalence entre les groupes. Différentes raisons justifient le choix d'exercer un pairage sur ces variables. Premièrement, les études sur la transition secondaire-collégial confirment que la moyenne générale obtenue au secondaire est un bon indice de prédiction de la réussite au collégial (Lavoie, 1987; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, 1993; Conseil des Collèges, 1988; Larose et Roy, 1993) et que les garçons et les filles diffèrent quant à leur ajustement

Tableau 2.1

Particularités des trois groupes		
GRUPE EXPÉRIMENTAL 1	GRUPE EXPÉRIMENTAL 2	GRUPE CONTRÔLE
<p><u>Programme:</u> SAI</p> <p>Traitement : TUTORAT +</p> <ul style="list-style-type: none"> • démarche d'orientation individualisée • cours sur les techniques d'apprentissage + groupe stable pour ce cours • mise à niveau en mathématique (si nécessaire) • Centre d'apprentissage en Français • concertation entre les intervenants du programme 	<p><u>Programme:</u> divers</p> <p>Traitement : TUTORAT</p>	<p><u>Programme:</u> divers</p> <p>pas de Traitement : pas de TUTORAT</p>

et leur réussite lors de la 1^{re} session (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, 1993; Conseil des Collèges, 1988; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995). Deuxièmement, l'âge a été retenu dans la procédure de pairage en raison de son influence potentielle sur la réussite scolaire (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, 1993) et dans le souci de maximiser le contrôle de variables nuisibles. Finalement, puisque nos objectifs de recherche portent sur la 1^{re} session au collégial, l'expérience antérieure à ce niveau d'étude a été considérée lors du pairage.

En plus de procéder à ce pairage, les **variables contrôles** suivantes sont incluses dans le protocole afin d'isoler l'effet tutorat et de s'assurer que les groupes ont des dispositions comparables au point de départ: le revenu et la scolarité du père et de la mère, la situation familiale de l'élève (parents vivant ensemble ou parents séparés-divorcés-décédés), la

séparation d'avec le milieu familial pour des raisons d'études, les croyances générales en regard du soutien social, les capacités d'entraide et de recours aux professeurs, le soutien de la famille, des ami(e)s, des professeurs et des tuteurs s'il y a lieu. De plus, les motivations intrinsèques et extrinsèques à participer au tutorat de même que les perceptions d'utilité de ce type d'encadrement sont mesurées auprès des deux groupes expérimentaux. Finalement, **les variables dépendantes** à l'étude dans ce protocole sont l'ajustement collégial, la réussite scolaire et les perceptions de stress pendant la transition collégiale.

2.1.2 La description des sujets

Les sujets de la présente recherche proviennent tous du Collège Mérici, un établissement d'enseignement privé de niveau collégial, qui accueillait à l'automne 1996, 963 élèves âgés en moyenne de 20,2 ans. Cinq programmes de formation technique, dont trois nécessitent une sélection des candidats en raison du nombre contingenté de places disponibles, et deux programmes préuniversitaires y sont offerts. Une clientèle majoritairement féminine (79%) est inscrite dans des programmes de formation technique (82%). De la population étudiante totale, 36% ne résident plus avec leur famille et la moitié bénéficie d'une aide financière gouvernementale sous forme de «Prêts et Bourses». Une autre caractéristique importante de la clientèle inscrite au Collège Mérici est que 54% des élèves ont une expérience du milieu collégial.

Parmi les nouveaux arrivants de 1^{re} session inscrits au Collège soit 412 élèves à l'automne 1996 et 42 à l'hiver 1997, environ 300 élèves constituent le bassin dans lequel sont sélectionnés ceux ayant un profil correspondant aux élèves de la SAI, en fonction des variables retenues dans la procédure de pairage. Les élèves inscrits dans des programmes de formation intensive, exigeant un diplôme d'études collégiales comme préalable, n'ont pas été retenus puisque ceux-ci avaient déjà vécu la transition au collégial. Ceux inscrits en Sciences de la Nature (200.01), présentant donc des résultats du secondaire nettement supérieurs aux élèves inscrits dans la SAI, ont également été retirés de notre population-cible puisque la moyenne générale obtenue au secondaire est une des variables considérées dans la procédure de pairage. Finalement, les élèves du programme de Techniques de Recherche, Enquête et Sondage (384.01) ont tous été exclus du bassin de sujets potentiels puisqu'aucun des élèves de la SAI n'envisageait de s'orienter vers ce programme suite à cette session. Bien que l'orientation n'ait pas été une variable de

pairage, seuls les programmes pour lesquels les élèves manifestaient leur intérêt dans leur choix de formation futur ont été retenus.

2.1.3 La formation du groupe expérimental 1

Le groupe expérimental 1, formé uniquement des élèves de la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales*, comprend vingt-cinq élèves dont sept garçons et dix-huit filles, ayant une moyenne d'âge de 18,6 ans (quinze élèves sont acceptés dans la SAI à l'automne 96 et dix à l'hiver 1997). Trois filles, ayant abandonné après une ou deux rencontres le suivi offert en tutorat, sont placées dans le groupe contrôle; le groupe expérimental 1 totalise donc vingt-deux élèves. L'analyse de leur situation scolaire démontre que la moyenne générale obtenue au secondaire est de 68,7% et que 22,7% ont déjà suivi des cours de niveau collégial. De plus, il apparaît que 81,8% n'ont jamais bénéficié de tutorat ou d'autres formes d'encadrement qui ne se présentent pas sous une forme personnalisée, mais qui visent à soutenir les élèves dans leur vie ou à les aider dans leur apprentissage (77,3%). Concernant la situation familiale, 68,2% de ces élèves vivent dans un milieu familial biparental; le revenu moyen du père se situe dans la catégorie 40,000\$-49,999\$ selon les regroupements effectués lors du traitement des données, 75% d'entre eux ayant complété des études de niveau secondaire ou collégial² tandis que le revenu moyen de la mère est classé dans la catégorie 20,000\$-29,999\$, 76,2% d'entre elles ayant fait des études de niveau secondaire ou collégial. Aussi, 81,8% n'ont pas eu à quitter le milieu familial pour étudier au collège. Tous ces élèves bénéficient de tutorat, ainsi que de d'autres interventions d'aide telles que présentées au tableau 2.1; ce groupe sera nommé ultérieurement, pour faciliter la lecture du texte, groupe «SAI + tutorat».

2.1.4 La formation du groupe expérimental 2

Le deuxième groupe expérimental est composé de dix-huit élèves dont quatre garçons et quatorze filles, âgés en moyenne de 19 ans, inscrits dans différents programmes offerts au collège (onze élèves participent au projet à l'automne 1996 et sept à l'hiver 1997). Neuf d'entre eux proviennent d'un programme préuniversitaire et les autres de programmes techniques. L'analyse de leur dossier scolaire démontre que la moyenne générale du secondaire est de 71,3% et que 50% d'entre eux ont déjà suivi des cours de niveau

² Le niveau de scolarité a fait l'objet d'un regroupement en deux catégories lors du traitement des données. La première catégorie inclut les gens qui ont suivi des cours de niveau secondaire ou collégial et la seconde, ceux qui ont complété des études universitaires.

collégial. De plus, la totalité du groupe n'a jamais eu d'expérience de tutorat et 77,8 % d'entre eux n'ont jamais participé à de l'encadrement offert sous une autre forme que personnalisée. La situation familiale indique que les parents de ces élèves vivent ensemble dans une proportion de 44,4%, que le revenu moyen du père se situe dans la catégorie 40,000\$-49,999\$ et celui de la mère, dans la catégorie 10,000\$-19,999\$. Les pères ont suivi des cours de niveau secondaire ou collégial dans une proportion de 73,3% tandis que 78,6% des mères ont fréquenté ces mêmes niveaux d'études. Une majorité des élèves de ce groupe soit 94,4% n'a pas eu à quitter le foyer familial pour des raisons d'étude au collège. Rappelons que ceux-ci ont volontairement accepté de participer aux rencontres de tutorat et ne sont pas en contact avec d'autres interventions telles qu'on en retrouve dans la SAI; toujours dans le but de faciliter la lecture du rapport et pour bien dissocier ce groupe du premier groupe expérimental, il sera dorénavant appelé groupe «tutorat».

2.1.5 La formation du groupe contrôle

Le groupe contrôle est formé de vingt-six élèves dont huit garçons et dix-huit filles, âgés en moyenne de 17,7 ans, inscrits dans divers programmes. Trois d'entre eux sont inscrits à la SAI, ceux-ci ayant abandonné le programme de tutorat après quelques rencontres, cinq au programme préuniversitaire et dix-huit appartiennent aux programmes techniques. Au niveau scolaire, ce groupe présente une moyenne générale du secondaire de 71,7% et 26,9% ont déjà suivi des cours de niveau collégial. Quant à l'expérience antérieure en tutorat, 96,2% n'en ont jamais eu et 80,8% n'ont eu de contact avec de l'encadrement se présentant sous une autre forme que personnalisée. Concernant la situation familiale, 84,6% de ces élèves vivent dans un milieu familial biparental. Le revenu moyen du père se situe dans la catégorie 30,000\$-39,999\$, 65,2% d'entre eux ayant complété des études de niveau secondaire ou collégial et le revenu moyen de la mère se classe dans la catégorie 10,000\$ à 19,999\$, 76% d'entre elles ayant fait des études de niveau secondaire ou collégial. La plupart des élèves soit 57,7% vivent toujours avec leurs parents tandis que les autres ont quitté le milieu familial. Le groupe contrôle reçoit le soutien naturel de son réseau social mais ne bénéficie pas de tutorat.

Le tableau 2.2 présente une synthèse des différentes caractéristiques des trois groupes. Bien que le pairage ait été effectué le plus systématiquement possible, la différence dans le nombre de sujets entre les groupes s'explique par le fait que d'une part, parmi le bassin

Tableau 2.2

Description des groupes expérimentaux et du groupe contrôle				
Variables utilisées lors du pairage		Gr. exp. 1 SAI + tutorat; n=22	Gr. exp.2 + tutorat; n=18	Gr. contrôle tutorat; n=26
SEXE	masculin	31,8%	22,2%	30,8%
	féminin	68,2%	77,7%	69,2%
ÂGE	moyenne	18,6 ans	19 ans	17,7 ans
MOYENNE SECONDAIRE	(écart type)	68,7 (5,3)	71,3 (5,9)	71,7 (3,5)
ONT DÉJÀ FAIT DES ÉTUDES COLLÉGIALES	oui	22,7%	50%	26,9%
	non	77,3%	50%	73,1%
Variables descriptives		Gr. exp. 1	Gr. exp.2	Gr. contrôle
PROGRAMME	préuniversitaire	0%	50%	19,2%
	techniques	0%	50%	69,2%
	SAI	100%	0%	11,5%
EXPÉRIENCE DE TUTORAT	oui	18,2%	0%	3,8%
	non	81,8%	100%	96,2%
Variables contrôles		Gr. exp. 1	Gr. exp.2	Gr. contrôle
MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE³				
	revenu moyen du père	5	5,27	4,54
	revenu moyen de la mère	3,35	2,88	2,78
	scolarité père : secondaire-collégial	75%	73,3%	65,2%
	universitaire	25%	26,7%	34,8%
	scolarité mère : secondaire-collégial	76,2%	78,6%	76%
	universitaire	23,8%	21,4%	24%
SITUATION FAMILIALE				
	parents ensemble	68,2%	44,4%	84,6%
	parents séparés- divorcés- décédés	31,8%	55,5%	15,4%
SÉPARATION AVEC LE MILIEU FAMILIAL				
	oui	18,2%	5,5%	42,3%
	non	81,8%	94,4%	57,7%

³ Certains élèves n'ayant pas complété ces questions, le nombre de répondants est donc moindre que celui identifié dans chacun des groupes. Aussi, le revenu annuel des parents a été regroupé selon les catégories suivantes : 1- moins de 9,999\$; 2- de 10,000\$ à 19,999\$; 3- de 20,000\$ à 29,999\$; 4- de 30,000\$ à 39,999\$; 5- de 40,000\$ à 49,999\$; 6- 50,000\$ et plus. Les résultats du tableau indiquent les moyennes obtenues en fonction des catégories identifiées.

d'élèves ayant un profil semblable aux élèves de la SAI, un plus grand nombre parmi ceux sollicités ont accepté de s'engager dans la recherche en complétant uniquement des questionnaires. D'autre part, certains élèves ont manifesté au départ leur volonté d'avoir des rencontres de tutorat mais se sont désistés suite à la 1^{re} ou 2^e rencontre. Ces différences ont cependant été contrôlées statistiquement et les résultats sont rapportés ultérieurement au chapitre 3, section 3.1.

2.2 Le traitement expérimental

2.2.1 Le tutorat

Pour répondre aux objectifs de ce projet, les élèves des groupes expérimentaux reçoivent, en plus de l'aide informelle offerte par leur réseau social, un soutien structuré de la part d'un tuteur. Cette pratique de tutorat se définit comme un «encadrement socio-affectif et scolaire hors classe à travers lequel l'enseignant interagit avec un élève sur une base régulière et individuelle dans le but de lui fournir le soutien dont il a besoin» (Bahniuk, Dobos et Hill, 1990, p.432). Les élèves discutent lors de ces rencontres de situations de vie rattachées aux aspects scolaire, social, familial et personnel qui sont sources de préoccupation pour eux. Le tuteur intervient selon les besoins spécifiques des élèves et dans certains cas, l'élève est référé aux ressources appropriées tels le Centre d'Apprentissage en Français, les conseillères d'orientation, les laboratoires de langue anglaise. Le tuteur peut suggérer également des outils concernant les méthodes de travail soit pour la gestion du temps, la prise de notes, le stress aux examens. Le suivi du dossier scolaire est effectué régulièrement par le tuteur afin de pouvoir soutenir l'élève s'il rencontre des difficultés dans sa réussite scolaire. De plus, l'écoute du vécu émotif et personnel prend une place importante dans le suivi offert en tutorat. L'encouragement, la valorisation, le renforcement sont des interventions visant à soutenir émotivement l'élève, ce qui est privilégié dans cette pratique.

La formule retenue voit à assigner un tuteur à chaque élève en début de session. Sept rencontres, en raison de cinquante minutes aux deux semaines, sont déterminées entre le tuteur et l'élève lors du 1^{er} rendez-vous, en respectant les contraintes de chacun. Dans la mesure du possible, les dyades formées tiennent compte du contact que l'élève a avec le tuteur dans le cadre d'un cours. De plus, les limites syndicales et organisationnelles de l'établissement ont aussi été considérées dans le pairage tuteur-élève.

2.2.2 Les tuteurs

Une équipe de cinq tuteurs dont deux hommes et trois femmes se répartissent les élèves bénéficiant du traitement. Un professionnel non-enseignant (conseiller à l'apprentissage) et quatre professeurs dégagés de leur enseignement pour cette tâche composent l'équipe. Trois de ces intervenants rencontrent également certains élèves dans le cadre de leur cours. Également, trois d'entre eux en sont à leur première expérience d'encadrement de type tutorat bien que la majorité (4 tuteurs/ 5) ont une expertise dans d'autres formes de suivi individualisé en raison de leur formation. Deux tuteurs ont une formation universitaire de premier cycle tandis que les autres ont un diplôme de deuxième cycle. L'âge des tuteurs varie entre trente-deux et cinquante-neuf ans et le nombre d'années d'expérience en enseignement, entre quatre et vingt ans.

En raison de contraintes liées à la répartition des tâches, le groupe «tutorat» est réparti entre deux tuteurs dont un n'intervient qu'auprès de ce groupe. Le groupe «SAI + tutorat» est partagé entre quatre tuteurs. Le tableau 2.3 décrit la répartition des élèves entre les tuteurs.

En terme d'encadrement, les quatre tuteurs intervenant auprès du groupe «SAI + tutorat» profitent de réunions aux trois semaines avec l'équipe de la SAI pour échanger sur leur expérience en tutorat et solliciter l'aide et l'avis des autres membres, si cela leur semble nécessaire. Le tuteur intervenant dans le groupe «tutorat» n'assiste pas aux réunions de l'équipe de la SAI mais rencontre régulièrement la coordonnatrice de ce programme, responsable également de l'actuel projet de recherche, pour échanger sur le suivi offert à ses élèves. En fait, tous peuvent se référer en tout temps à la coordonnatrice de la SAI pour échanger sur ce qu'ils vivent en tutorat tant pour les situations problématiques que pour un questionnement face à une intervention à privilégier.

Tableau 2.3

Répartition des élèves entre les tuteurs	
Groupe «SAI + tutorat»	Groupe «tutorat»
Tuteur A (femme) : 4 élèves Tuteur B (homme) : 6 élèves Tuteur C (homme) : 10 élèves Tuteur D (femme) : 3 élèves	Tuteur D (femme) : 8 élèves Tuteur E (femme) : 10 élèves

Afin d'amorcer la standardisation de l'aide offerte par les tuteurs dans le contexte de tutorat, ceux-ci ont reçu une demi-journée de formation de 4 heures sur le modèle d'optimisation du soutien social. Les types d'événements préoccupants vécus par des élèves de niveau collégial au moment de la transition ainsi que les types de soutien à associer aux situations liées par l'élève ont été présentés et discutés lors de cette formation.

2.3 Les instruments de mesure

2.3.1 Le questionnaire socio-démographique

La batterie de mesures (Annexe A) débute par un questionnaire socio-démographique, élaboré par une équipe de chercheurs(ses) de l'Université Laval, en collaboration avec les responsables de ce projet de recherche. Il recueille au prétest des données descriptives sur la situation des élèves participant au projet. Les informations obtenues permettent de tracer un portrait des sujets rejoints par l'étude, de vérifier l'équivalence entre les groupes expérimentaux et contrôle sur les variables utilisées lors de la procédure de pairage et sur les variables descriptives. Des données générales (ex: sexe, âge, programme d'études), des informations sur la famille (ex: niveau socio-économique de la famille, situation familiale, séparation avec la famille pour venir étudier au collège,) et des renseignements

sur la participation antérieure à diverses formes d'encadrement personnalisé, y compris le tutorat, sont recueillis.

De plus, pour les élèves des groupes expérimentaux bénéficiant du traitement, deux questions ouvertes leur demandant de nommer trois raisons les incitant à participer au programme d'encadrement ainsi que les trois raisons ayant pu les faire hésiter font l'objet d'une compilation afin de dresser un portrait de leurs motivations avant l'intervention. Aussi, les perceptions quant à l'utilité du tutorat professeur-élève ainsi que leurs motivations intrinsèques et extrinsèques à s'impliquer dans un tel suivi sont mesurées. Le questionnaire évaluant ces dimensions comprend neuf énoncés se répondant sur une échelle de type Likert en 5 points (1 -pas du tout d'accord- à 5 -tout à fait d'accord-).auprès des participants de la présente recherche, les coefficients de consistance interne exprimés en alpha de Cronbach sont respectivement de 0,61 pour la perception d'utilité du tutorat, de 0,77 pour la motivation intrinsèque et de 0,50 pour la motivation extrinsèque.

2.3.2 Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)

De façon à s'assurer que les élèves ont des dispositions comparables à recourir à l'aide, les deux sous-échelles de la composante comportementale du TRAC "recours à l'aide des professeurs" (5 items) et "entraide entre pairs en classe" (4 items) sont utilisées au prétest et au post-test. Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (Larose et Roy, 1995) regroupe cinquante items évaluant la perception des élèves quant à leurs comportements, croyances et réactions émotives en regard des apprentissages typiques des niveaux secondaire et collégial. L'échelle utilisée pour les items retenus est de type Likert en 7 points (1 -jamais- à 7 -toujours-). Le TRAC présente une structure factorielle claire et des qualités métrologiques satisfaisantes, avec des coefficients de consistance interne, exprimés en alpha de Cronbach, de 0,70 pour «entraide entre pairs en classe» et de 0,82 pour la sous-échelle «recours à l'aide des professeurs».

Auprès des participants du présent projet de recherche, les coefficients de consistance interne, exprimés en alpha de Cronbach, sont respectivement de 0,79 pour «entraide entre pairs en classe» et de 0,83 pour la sous-échelle «recours à l'aide des professeurs» au premier temps de mesure (T1) et au post-test (T2), de 0,80 pour l'entraide et de 0,83 pour

le recours à l'aide des professeurs. La corrélation entre les deux sous-échelles est de 0,61 au T1 et de 0,20 au T2⁴.

2.3.3 Le Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ-F)

Une version française du «Student Adaptation to College Questionnaire» (Baker et Siryk, 1989) est utilisée pour mesurer spécifiquement l'ajustement des élèves au contexte des études collégiales, en tenant compte de son caractère multidimensionnel. Cet instrument comprenant soixante-sept items permet l'évaluation de quatre dimensions sous-jacentes au concept d'ajustement. Dans le projet actuel, utilisé en prétest et post-test, il contribue à l'atteinte du premier objectif soit d'évaluer l'impact d'une structure d'encadrement de type tutorat professeur-élève sur l'ajustement des élèves de 1^{re} session au collégial. Cet instrument se répond sur une échelle de type Likert en 9 points (1 -ne s'applique pas du tout à moi- à 9 -s'applique parfaitement à moi-). Le questionnaire est composé de quatre sous-échelles évaluant respectivement l'ajustement scolaire (ASC: 24 items), l'ajustement social (ASO: 20 items), l'ajustement personnel-émotif (APE: 15 items) et l'attachement à l'institution (AI: 15 items). Certains items qui composent la sous-échelle «attachement à l'institution» appartiennent également à l'une des trois autres sous-échelles. La version française de ce questionnaire (SACQ-F) a fait l'objet d'une validation transculturelle (Larose, Soucy, Bernier et Roy, 1997). Les résultats de cette étude démontrent que les sous-échelles du SACQ-F possèdent une bonne consistance interne avec des coefficients exprimés en alpha de Cronbach variant de 0,79 à 0,87. Le SACQ-F possède également une bonne fidélité test-retest avec des indices de corrélation variant entre 0,75 et 0,87 sur une période de deux semaines. Concernant la validité, les quatre dimensions de l'ajustement collégial de même que l'existence d'une covariance entre l'ajustement social et l'attachement à l'institution ressortent clairement. Les intercorrélations entre les sous-échelles sont positives et modérées, s'étendant de 0,24 à 0,55. L'instrument possède une bonne validité concomitante avec d'autres mesures d'ajustement tels le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (spécifiquement cinq des neuf sous-échelles) et l'Échelle d'Orientation au Réseau.

Auprès des participants du présent projet de recherche, les coefficients de consistance interne sont respectivement de 0,58 (ajustement scolaire et social), 0,66 (ajustement

⁴ Deux autres établissements collégiaux ont fait compléter à des groupes d'élèves ces sous-échelles. La corrélation entre les deux sous-échelles au T2 est de 0,53.

personnel-émotif) et de 0,61 (attachement à l'institution) au T1; au T2, les alpha de Cronbach sont de 0,72 (ajustement scolaire), 0,63 (ajustement social), 0,74 (ajustement personnel-émotif) et de 0,60 (attachement à l'institution)⁵. Les intercorrélations entre les sous-échelles s'étendent de 0,39 (ajustement social-ajustement personnel-émotif) à 0,83 (ajustement social-attachement à l'institution) au T1 et de 0,40 (ajustement social-ajustement personnel-émotif) à 0,78 (ajustement social-attachement à l'institution) au T2.

2.3.4 La Mesure des Perceptions de Soutien Social spécifiques aux Événements de la transition (MPSS-É)

La mesure des perceptions de soutien social spécifiques aux événements de la transition (MPSS-É) permet l'évaluation du soutien perçu en tenant compte du vécu individuel de chaque élève. Dans ce projet de recherche, cet instrument administré en prétest et post-test sert à déterminer le niveau de préoccupation des élèves par rapport à des situations spécifiques à la transition ainsi que leur perception de soutien face à ces préoccupations. Cette mesure (Larose, 1994) regroupe deux questionnaires dont le premier est utilisé dans cette recherche. Dans sa version originale, il comprend trente-six situations de vie ou stressseurs typiques de la transition secondaire-collégial pour lesquels le sujet doit évaluer son niveau de préoccupation. Ces stressseurs se regroupent sous quatre dimensions: scolaire (ex. : problèmes de gestion du temps, d'orientation scolaire, d'anxiété pendant les examens), social (ex. : séparation avec la famille, conflits familiaux, mésententes avec un(e) ami(e)), affectif (ex. : peine d'amour, sentiment d'être isolé, problèmes d'alcool), matériel et liés à la sécurité (ex. : problèmes de transport, de santé, financiers).

Une version légèrement modifiée est proposée dans le cadre de ce projet. Un questionnaire demande à l'élève d'identifier parmi trente-cinq événements ceux qu'il juge préoccupants. Suite à chaque événement, l'élève évalue ensuite l'aide reçue de la part de ses amis et de sa famille en regard de cette préoccupation. Un ajout dans la composition du questionnaire permet au post-test d'évaluer également l'aide reçue de la part du tuteur (groupes expérimentaux) et des professeurs (groupes expérimentaux et contrôle) en regard des préoccupations.

⁵ Les coefficients de consistance interne sont plus faibles au prétest puisque les élèves ont peu d'expérience collégiale à leur actif; mesurer l'ajustement à ce moment-là entraîne cette conséquence.

Dans la présente recherche, les indices de corrélation varient entre 0,40 et 0,85 pour les quatre dimensions des événements typiques de la transition, de 0,73 et 0,93 pour le soutien ami, et de 0,64 et 0,93 pour le soutien famille. En raison de ces résultats extrêmement élevés, un seul score est calculé pour l'ensemble des items se rattachant au stress, au soutien ami et au soutien famille. Les coefficients de consistance interne, exprimés en Alpha de Cronbach, sont au T1 de 0,90 pour la mesure de stress, de 0,95 pour le soutien ami et de 0,96 pour le soutien famille. Au T2, ces coefficients sont de 0,84 pour la mesure de stress, de 0,99 pour le soutien ami et de 0,98 pour le soutien famille.

2.3.5 L'Échelle d'Orientation au Réseau (EOR)

L'Échelle d'Orientation au Réseau évalue les croyances générales en regard du soutien social. Les énoncés permettent d'évaluer l'orientation de l'élève face à son réseau social. Cet instrument permet dans la présente recherche de s'assurer que les sujets rejoints ont des croyances équivalentes au prétest quant au soutien disponible dans leur réseau social. Ce questionnaire unidimensionnel composé de vingt items, se répond sur une échelle de 1 à 4 (1 -entièrement en désaccord- à 4 -entièrement en accord-). Les coefficients de consistance interne, exprimés en alpha de Cronbach, varient de 0,60 à 0,88 et les indices de stabilité sont de 0,87 après deux semaines et de 0,85 après trois semaines (Vaux et al., 1986). Au près des participants du présent projet de recherche, le coefficient de consistance interne est de 0,77 au T1.

2.3.6 Les indicateurs de réussite scolaire

Le 1^{er} indicateur retenu, la moyenne obtenue au secondaire, est utilisé dans la procédure de pairage lors de la formation des groupes et fait l'objet d'analyses pour s'assurer de l'équivalence des groupes sur cette variable. De plus, afin d'évaluer l'impact du tutorat sur la réussite scolaire, deuxième objectif de ce projet de recherche, des indices de rendement scolaire au collégial soit la moyenne générale et le taux de réussite sont recueillis à la fin de chaque session (automne 1996/ hiver 1997) pour chacun des groupes. La moyenne est calculée en incluant les cours d'éducation physique puisque leur réussite est nécessaire

pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Le taux de réussite institutionnel⁶ en fonction du groupe étudié et de la nature des cours suivis (formation générale, spécifique-complémentaire-mise à niveau) est également mesuré.

2.3.7 Les fiches d'observation des rencontres de tutorat

Une fiche d'observation des rencontres de tutorat (Annexe B) permet aux tuteurs et aux élèves d'identifier la nature des événements préoccupants le plus souvent relatés dans le cadre de leurs rencontres ainsi que le type de soutien offert (tuteurs) ou reçu (élèves) et rend possible l'atteinte du troisième objectif de recherche. Dans cet instrument, une évaluation du temps consacré à discuter durant la rencontre de sujets concernant les aspects personnels, sociaux, scolaire-méthode, scolaire-orientation est demandée aux tuteurs et aux élèves. Sur une échelle de type Likert en 5 points (1 -ne s'applique pas du tout- à 5 -s'applique très bien-), les tuteurs évaluent les types de soutien offert parmi les catégories suivantes: soutien émotif, à l'estime, informatif, social et matériel. De leur côté, les élèves évaluent les types de soutien qu'ils ont reçus selon les mêmes catégories. Deux questions ouvertes, réservées aux tuteurs, demandent de décrire brièvement les sujets abordés avec l'élève ainsi que les interventions effectuées lors de la rencontre. Cette fiche est complétée immédiatement à la fin de la rencontre, à trois moments dans la session (2^e-4^e-6^e rencontre), afin d'avoir une vision globale du processus de soutien qui se déroule en tutorat.

Le tableau 2.4 regroupe les différents instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette recherche et précise si l'utilisation de ces mesures s'effectue en prétest et/ou post-test.

⁶ Le taux de réussite institutionnel calculé pour chacun des groupes, correspond au rapport entre le nombre de cours réussis, par exemple en français, et l'ensemble des cours de français suivis, et ce afin de vérifier si la réussite scolaire varie en fonction du type de cours. Chaque cours à l'horaire des élèves a été comptabilisé de cette façon.

Tableau 2.4

Instruments de mesure			
INSTRUMENTS DE MESURE**	Variables	Prétest	Post-test
• Questionnaire socio-démographique	contrôles	X	
• TRAC (2 sous-échelles : «recours à l'aide des professeurs»; «entraide entre pairs en classe»)	contrôles	X	X
• SACQ-F	dépendantes	X	X
• MPSS-É	dépendantes	X	X
• EOR	contrôles	X	
• Indicateurs de réussite scolaire (moyenne générale; cours réussis/ suivis)	dépendantes		X

** Des fiches d'observation des rencontres de tutorat sont également utilisées comme instruments de mesure et complétées tout au cours du processus, plus spécifiquement à la 2^e, 4^e et 6^e rencontre de tutorat.

2.4 La procédure

La procédure de pairage pour la formation des groupes s'est déroulée de la façon suivante. Le profil de chaque élève de la SAI est établi selon les variables sexe, âge, moyenne générale obtenue au secondaire et cours suivis au niveau collégial. Au sein de notre population cible, quatre candidats sont sélectionnés et pairés selon les variables ci-haut mentionnées à chaque élève de la SAI. Un nombre plus grand d'élèves a été recruté afin de s'assurer un nombre suffisant de participants intéressés par le projet et de maximiser les chances d'avoir une répartition de sujets équivalente entre le groupe contrôle et le groupe «tutorat».

Une fois cette procédure terminée, 57 élèves (45 élèves à l'automne 96; 12 élèves à l'hiver 97) sont sollicités pour participer à cette recherche par une lettre (Annexe C) remise lors de la distribution des horaires soit le 14 août 1996 et le 8 janvier 1997. Chaque élève ayant reçu cette convocation est, par la suite, rejoint individuellement par téléphone. Le but de ce contact téléphonique est de leur rappeler les moments fixés pour la première rencontre soit le 21 août 1996 pour les élèves inscrits à l'automne et le 15 janvier 1997 pour ceux admis à l'hiver. De plus, il permet de préciser les deux façons de participer à ce projet de recherche c'est-à-dire en complétant des questionnaires et en participant à un encadrement de type tutorat maître-élève ou en ne complétant que les questionnaires.

Lors de la rencontre, quarante-trois élèves sont présents pour un taux de participation par rapport au nombre d'invitations envoyées de 75,4%. Ils sont accueillis par le Directeur des Études ainsi que par les chercheuses. Une brève explication de la recherche et des objectifs qu'elle vise leur est transmise par le Directeur des Études. Dans un 2^e temps, la responsable du projet précise le but de la recherche, présente les critères de sélection des candidats ainsi que l'implication possible attendue de la part des élèves. Enfin, les consignes pour la passation du questionnaire ainsi que la feuille de consentement (Annexe D) leur sont expliquées. Par la suite, ils complètent la batterie de questionnaires de la première cueillette de données. La feuille de consentement signée à cette même période par les élèves indique ceux et celles désirant obtenir un suivi en tutorat ainsi que les élèves ne désirant que compléter les questionnaires. Les groupes expérimentaux et contrôle sont alors définitivement formés. Les élèves sont informés de la date prévue pour le post-test, fixée à la fin de la session soit le 27 novembre 1996 et le 23 avril 1997. Suite au prétest, une lettre de remerciement personnalisée est envoyée à chaque participant. La semaine

précèdent la deuxième cueillette de données, tous les élèves reçoivent un téléphone de rappel; une invitation à un dîner, offert par les membres de l'équipe de recherche, leur est faite lors de ce contact téléphonique. Les élèves complètent les questionnaires après le dîner.

Quant aux élèves ayant manifesté leur désir d'être suivi en tutorat, ils sont rejoints individuellement par le tuteur désigné pour effectuer le suivi; un premier rendez-vous est alors fixé. Les six autres rencontres sont établies selon une entente entre l'élève et l'enseignant en fonction de la compatibilité de leurs horaires et de leurs disponibilités. Les deux groupes expérimentaux complètent des fiches d'observation suite aux rencontres de tutorat, à trois moments précis, afin de recueillir des données pour répondre au troisième objectif de cette recherche.

Enfin, les indicateurs de rendement scolaire (moyenne générale, taux de réussite) des deux premiers trimestres d'étude sont recueillis pour tous les groupes participant au projet à l'automne. Les résultats scolaires ne sont comptabilisés que pendant une session pour les participants au projet de recherche ayant débuté leurs études en janvier 1997.

CHAPITRE

3

Les résultats

3. Introduction

Ce chapitre fait état des analyses préliminaires effectuées pour vérifier les équivalences tout d'abord entre les groupes puis sur les variables contrôles. Les résultats obtenus suite à l'évaluation de l'impact du tutorat sur l'ajustement scolaire, personnel-émotif, social, sur l'attachement à l'institution et finalement sur la réussite scolaire sont présentés. Pour terminer, des analyses descriptives du processus de tutorat identifiant les motivations et hésitations des élèves à participer aux rencontres de tutorat, puis portant sur l'assiduité aux rencontres, sur les thèmes abordés et les types de soutien offert en tutorat sont exposées.

3.1 Les analyses préliminaires

3.1.1 La vérification des équivalences anticipées par le pairage des groupes

Rappelons que les variables utilisées lors du pairage des sujets sont le sexe, l'âge, la moyenne générale obtenue au secondaire et la présence ou non de cours suivis au niveau collégial. Des analyses effectuées sur les données présentées au tableau 2.2 du chapitre précédent permettent de conclure à l'équivalence entre les trois groupes sur ces variables. En effet, le chi carré de Pearson indique qu'il y a une proportion équivalente de garçons et de filles dans les trois groupes, $\chi^2(2) = 0,53$, n.s., de même que d'élèves ayant à leur actif des cours de niveau collégial, $\chi^2(2) = 3,87$, n.s.. Les analyses de variance univariées indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes sur les variables âge, $F(2,61) = 2,60$, et moyenne générale obtenue au secondaire, $F(2,63) = 2,63$, $p = 0,08$. Toutefois, comme l'indique le seuil de signification, les moyennes générales tendent à varier d'un groupe à l'autre; en conséquence, la moyenne générale obtenue au secondaire sera considérée comme covariable dans les analyses portant sur l'ajustement collégial ainsi que sur la réussite scolaire.

3.1.2 La vérification des équivalences sur les variables contrôles

Des variables autres que celles considérées dans la procédure de pairage ont été mesurées au temps 1 et au temps 2 pour certaines d'entre elles, afin de bien s'assurer d'isoler l'effet tutorat. Toujours en se référant aux données rapportées au tableau 2.2, les résultats des analyses de variance univariées indiquent que les trois groupes ne diffèrent pas proportionnellement sur les variables «revenu du père», $F(2,55) = 1,99$, n.s., et «revenu de la mère», $F(2,53) = 0,91$, n.s.. D'autre part, les résultats des analyses chi carré indiquent que les trois groupes sont également équivalents sur les variables «scolarité du père», $\chi^2(2) = 0,56$, n.s., et «scolarité de la mère», $\chi^2(2) = 0,04$, n.s., mais diffèrent sur la variable «situation familiale de l'élève», $\chi^2(2) = 7,91$, $p < 0,05$. La situation de divorce, de séparation entre les parents ou de décès chez l'un ou l'autre des parents, se retrouve de façon plus importante dans le groupe «tutorat». Des différences significatives sont également remarquées quant au fait d'avoir quitté la famille ou non pour étudier au collège, $\chi^2(2) = 8,48$, $p < 0,05$. En effet, une proportion plus forte d'élèves ont quitté la famille dans le groupe contrôle comparativement aux deux groupes expérimentaux. Finalement, le test «t» indique que les motivations des deux groupes expérimentaux face au tutorat, avant que celui-ci ne débute, sont équivalentes quant à leurs perceptions d'utilité de ce type d'encadrement et leurs motivations intrinsèques. Toutefois, les motivations extrinsèques de ces groupes diffèrent, $t(38) = 2,75$, $p < 0,01$. Le groupe «SAI + tutorat» présente un score plus élevé ($m = 9,55$) que le groupe «tutorat» ($m = 7,72$) au niveau de la motivation extrinsèque. Les variables «croyances générales en regard du soutien social», «recours à l'aide des professeurs», «entraide entre pairs», «soutien ami(e)s», «soutien famille», «soutien enseignant» et «soutien tuteur» ont également été mesurées afin de s'assurer de l'équivalence entre les groupes. Le tableau 3.1 présente les moyennes et écarts types obtenus pour chacun des groupes sur ces variables. Les résultats des analyses de variance univariées indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes sur ces variables.

En somme, nous pouvons conclure que les groupes sont équivalents sur la majorité des **variables contrôles** retenues soit le *revenu* et la *scolarité du père et de la mère*, les *croyances générales en regard du soutien social*, les *capacités d'entraide et de recours aux professeurs*, le *soutien de la famille*, des *ami(e)s*, des *professeurs* et des *tuteurs* puis finalement sur les *perceptions d'utilité du tutorat* et sur les *motivations intrinsèques*.

Tableau 3.1

Moyennes et écarts types des variables contrôles en fonction du groupe étudié						
	Gr.«SAI+tutorat»	Gr.«tutorat»	Gr. «Contrôle»	F	dl	p
	m (ET)**	m (ET)	m (ET)			
EOR Temps 1	3,03 (0,34)	3,10 (0,23)	3,14 (0,36)	0,65	(2,65)	0,53
TRAC						
Entraide :Temps 1	4,95 (1,33)	4,67 (1,07)	4,97 (1,28)	0,37	(2,65)	0,69
Temps 2	5,52 (1,30)	5,47 (1,16)	5,52 (1,04)	0,01	(2,65)	0,99
Recours au prof.						
Temps 1	4,84 (1,34)	5,31 (1,03)	5,01 (1,44)	0,66	(2,65)	0,52
Temps 2	4,97 (1,23)	4,99 (1,61)	5,07 (1,25)	0,03	(2,64)	0,97
Soutien ami						
Temps 1	4,17 (1,95)	4,23 (1,67)	4,19 (1,99)	0,005	(2,62)	1,00
Temps 2	5,10 (2,12)	3,96 (1,66)	4,93 (1,82)	1,79	(2,53)	0,18
Soutien famille						
Temps 1	3,95 (1,64)	4,65 (1,63)	4,66 (2,04)	1,00	(2,62)	0,37
Temps 2	4,78 (2,11)	4,16 (1,87)	5,18 (2,11)	1,17	(2,56)	0,32
Soutien prof.						
Temps 2	2,09 (0,99)	2,53 (1,03)	2,66 (1,62)	0,90	(2,52)	0,41
Soutien tuteur						
Temps 2	3,50 (2,14)	3,82 (1,07)	—————	1,07	(2,32)	0,36

** m = moyenne; ET = écart type

Toutefois, les groupes diffèrent sur les variables *situation familiale, séparation avec le milieu familial et motivations extrinsèques*. Par conséquent, en plus de procéder à la vérification des hypothèses de départ, un croisement avec ces variables sera effectué lors des analyses ultérieures puisque celles-ci peuvent influencer les résultats quant à l'impact du tutorat.

3.2 Les analyses des résultats

3.2.1 L'impact du tutorat sur l'ajustement scolaire, personnel-émotif, social et sur l'attachement à l'institution

Avant de vérifier l'impact du tutorat sur l'ajustement au collégial, premier objectif de cette recherche, des analyses de variance multivariées, en considérant les groupes comme facteur, ont été réalisées sur les données du temps 1 seulement, afin d'évaluer l'équivalence statistique entre les trois groupes au point de départ sur les variables d'ajustement et de perception de stress. Les analyses des données présentées au tableau 3.2 indiquent que les groupes ne diffèrent pas significativement entre eux au niveau de leur ajustement collégial, Pillais = 0,19, $F(10,112) = 1,20$, $p = 0,30$. Aucune des analyses de variance univariées ne présente d'écarts significatifs. L'équivalence est donc établie entre les trois groupes tant sur les variables d'ajustement scolaire, social, personnel-émotif, sur l'attachement à l'institution de même que sur leur perception de stress à leur arrivée au collégial.

Afin de vérifier l'effet de l'intervention sur l'ajustement, une analyse de variance multivariée ayant comme facteur les types de groupe, est pratiquée sur les scores d'ajustement et de stress au temps 2. Les résultats indiquent des différences significatives entre les trois groupes, Pillais = 0,29, $F(10,120) = 2,04$, $p < 0,05$.

Par la suite, des analyses de variance univariées montrent que ces différences sont présentes sur deux variables soit l'ajustement social, $F(2,63) = 4,70$, $p < 0,05$ et l'attachement à l'institution, $F(2,63) = 3,54$, $p < 0,05$. Tel que l'indique le test a posteriori «Student-Newman-Keuls» ainsi que les moyennes inscrites au tableau 3.2, les élèves du groupe «tutorat» et du groupe contrôle manifestent un meilleur ajustement social que ceux du groupe «SAI + tutorat». Rappelons ici, comme le montre le tableau 2.1 du chapitre précédent, que les élèves composant le groupe «SAI + tutorat» font partie de la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales* et bénéficient, en plus du tutorat maître-élève, d'une démarche d'orientation individualisée, d'un cours traitant des techniques d'apprentissage et de la fréquentation obligatoire du Centre d'Apprentissage en Français.

Tableau 3.2

Moyennes et écarts types des mesures d'ajustement et de perception de stress en fonction du groupe étudié						
	Gr. «SAI + tutorat»		Gr.«tutorat»		Gr. «Contrôle»	
	m (ET)		m (ET)		m (ET)	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
Scolaire	6,49 (1,12)	6,13 (1,33)	6,55 (0,87)	6,22 (1,05)	6,63 (0,88)	6,36 (0,94)
Social	5,26 (0,91)	5,81 (1,30)	5,88 (1,39)	6,90 (0,99)	5,82 (1,32)	6,59 (1,20)
Émotif	5,80 (1,54)	5,61 (1,79)	6,02 (1,22)	5,83 (1,48)	5,86 (1,38)	5,90 (1,24)
Attachement	6,76 (0,82)	6,42 (1,60)	7,35 (1,00)	7,54 (1,19)	6,92 (1,27)	7,01 (1,19)
Stress perçu	3,66 (1,60)	2,24 (0,81)	2,84 (0,83)	2,27 (0,88)	3,18 (1,26)	2,62 (0,95)

Au niveau de l'attachement à l'institution, les élèves du groupe «tutorat» sont plus attachés à l'institution que ceux du groupe «SAI + tutorat». Les différences selon les groupes sur les deux variables «ajustement social» et «attachement à l'institution» sont illustrées aux figures 3.1 et 3.2.

Cependant, en considérant la covariable «moyenne générale obtenue au secondaire» dans les analyses des résultats quant à l'ajustement collégial, les résultats n'indiquent qu'une tendance vers un écart significatif entre les trois groupes sur les variables «ajustement social», $F(2,62) = 2,88$, $p = 0,064$, et «attachement à l'institution», $F(2,62) = 2,62$, $p = 0,081$.

Figure 3.1

**Écarts entre les groupes sur les moyennes obtenues
à la dimension «ajustement social» du SACQ-F**

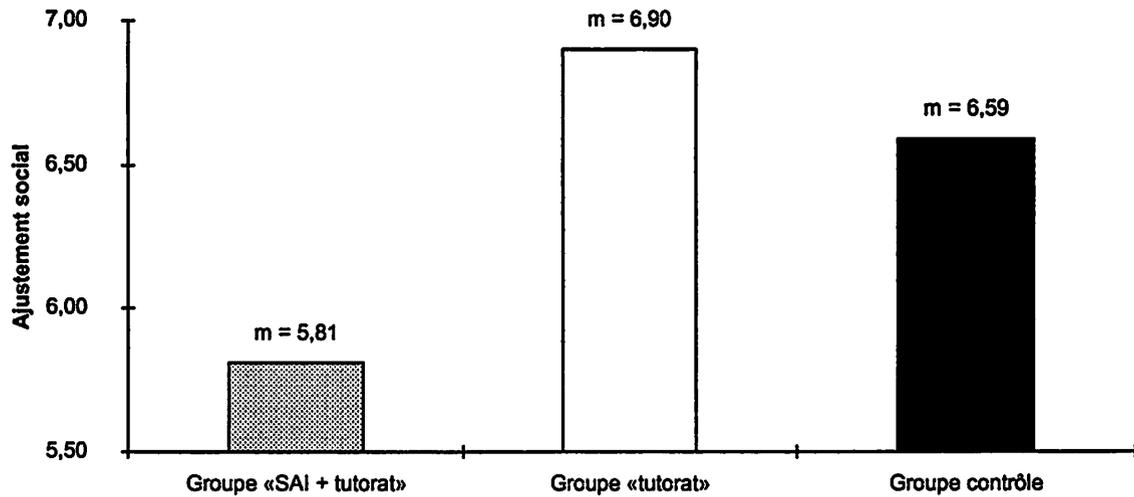
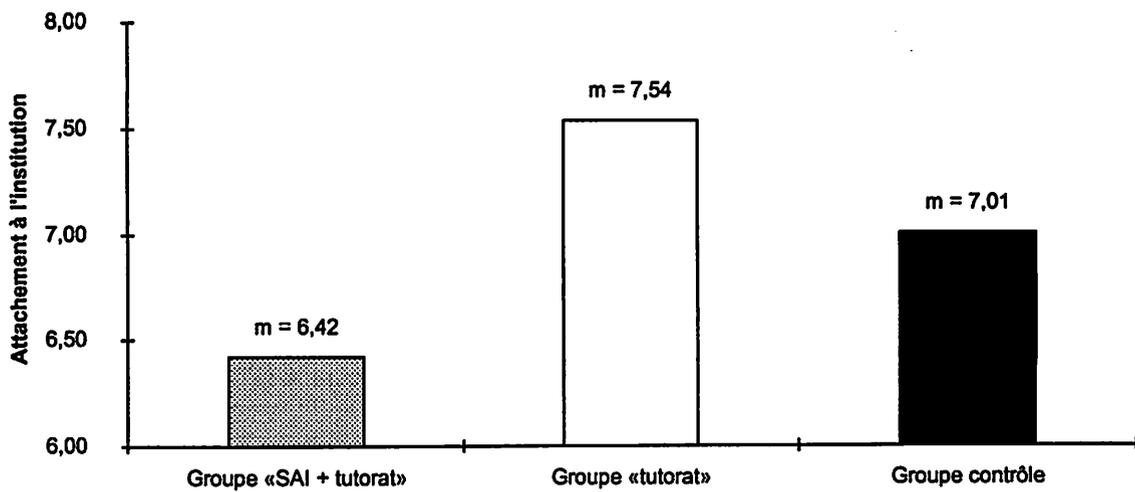


Figure 3.2

**Écarts entre les groupes sur les moyennes obtenues
à la dimension «attachement à l'institution» du SACQ-F**



3.2.2 L'impact du tutorat sur la réussite scolaire

Afin d'évaluer l'impact du tutorat sur la réussite scolaire, deuxième objectif de recherche, les moyennes générales et les taux de réussite individuels obtenus aux 1^{re} et 2^e sessions sont recueillis. Les résultats de la 1^{re} session, présentés au tableau 3.3 sont ceux des élèves de la cohorte automne 1996 et hiver 1997 tandis que les moyennes et taux de réussite indiqués pour la 2^e session sont uniquement ceux des élèves de la cohorte automne 1996. Tel que l'indique le tableau, les écarts entre les trois groupes sont minimes tant au niveau de la moyenne générale que du taux de réussite lors de la 1^{re} session. À la 2^e session, le groupe «SAI+tutorat» obtient une moyenne générale et un taux de réussite inférieurs aux deux autres groupes.

En conséquence, des analyses de variance univariées, ayant comme facteur les types de groupe, sont pratiquées sur les moyennes générales ainsi que sur les taux de réussite obtenus lors de la 1^{re} et de la 2^e session. Les analyses sont réalisées en fonction de la covariable «moyenne générale obtenue au secondaire», et ce afin de contrôler la tendance mentionnée précédemment, soit la non-équivalence entre les groupes sur cette variable. Aucune différence significative n'est relevée entre les trois groupes à la 1^{re} session tant sur la moyenne générale que sur le taux de réussite. Les résultats pour la 2^e session vont dans le même sens: aucune différence significative n'est présente.

Cependant, à titre exploratoire, des analyses de variance univariées à mesures répétées ont été effectuées et confirment un changement dans le temps pour les élèves de la cohorte d'automne 1996. Puisque cette analyse exclut les élèves ayant débuté à l'hiver 1997, ceux-ci n'ayant pas de 2^e session à leur actif au moment de la cueillette des données ainsi que ceux ayant abandonné leurs études à la 2^e session (3 élèves du groupe «SAI + tutorat» ont abandonné leurs études à l'hiver, 1 du groupe «tutorat» et 2 du groupe contrôle), les groupes «SAI + tutorat» et «tutorat» sont formés de 10 élèves chacun tandis que le groupe contrôle est composé de 20 sujets. Les résultats des analyses démontrent qu'il n'y a pas de changement dans le temps pour les groupes contrôle et «tutorat» puisqu'aucune différence significative n'est relevée entre les moyennes et taux de réussite obtenus de la 1^{re} session à la 2^e session. Cependant, les résultats indiquent une différence significative pour le groupe «SAI + tutorat» au niveau de la moyenne, $F(1,37) = 12,4$, $p < 0,001$ ainsi qu'au niveau du taux de réussite, $F(1,37) = 7,89$, $p < 0,05$. La moyenne générale et le taux de réussite diminuent significativement pour ce groupe à la 2^e session. Ces changements dans le temps sont représentés aux figures 3.3 et 3.4.

Tableau 3.3

**Rendement scolaire au collège en fonction
du groupe étudié et du trimestre d'étude**

	Gr.«SAI+tutorat»	Gr. «Tutorat»	Gr. «Contrôle»			
	m (ET)	m (ET)	m (ET)	F	dl	p
1^{re} session	n=22	n=18	n=26			
moyenne générale	68,4% (9,25)	69,1% (10,9)	69,6% (9,73)	0,24	(2,62)	0,79
taux de réussite	84,2% (21,5)	88,7% (23,5)	86,7% (14,2)	0,13	(2,62)	0,88
2^e session	n=10	n=10	n=20			
moyenne générale	62,7% (13,3)	72,5% (6,4)	71,2% (8,17)	1,56	(2,36)	0,22
taux de réussite	72,6% (31,9)	92,8 % (15,7)	91,1% (16,9)	1,34	(2,36)	0,28

Figure 3.3

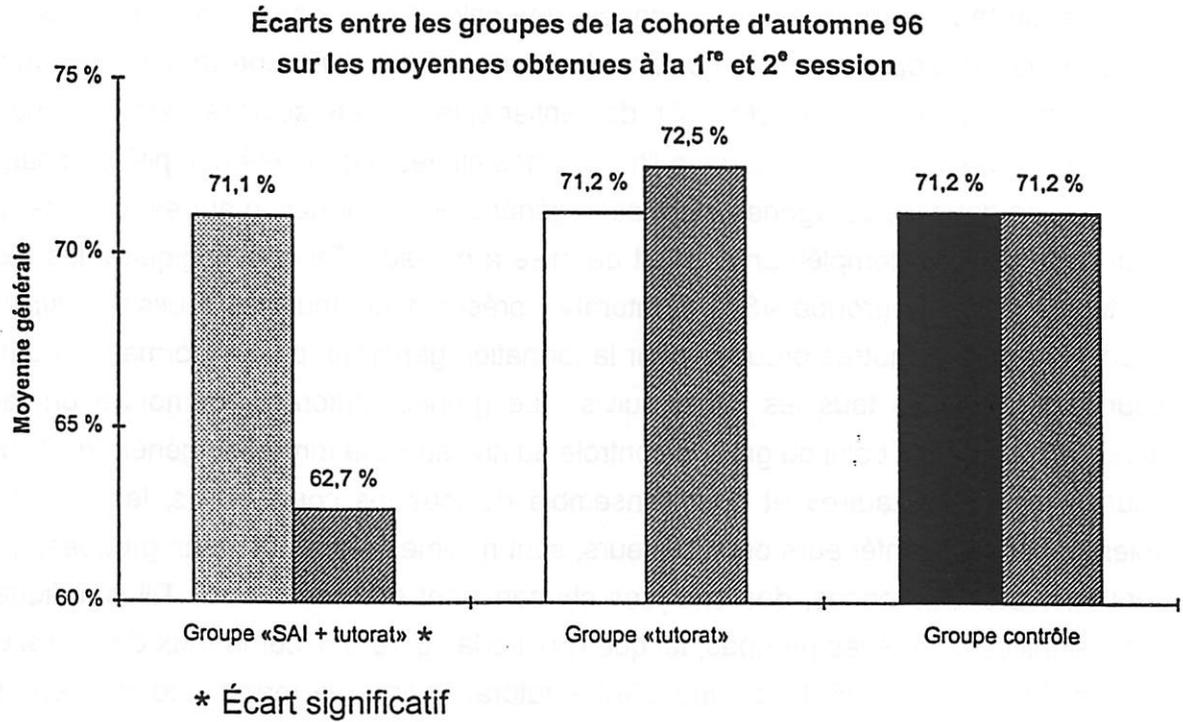
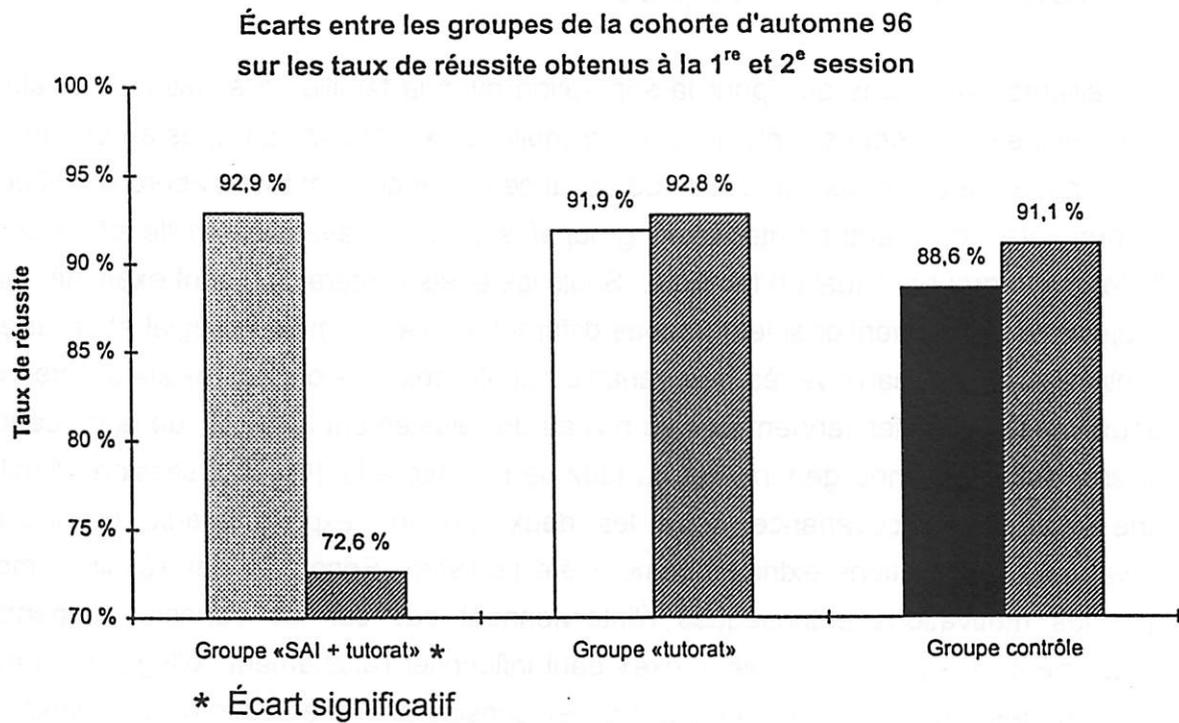


Figure 3.4



N.B. Pour les figures 3.3 et 3.4, la légende suivante s'applique.

■ Pourcentage de chaque groupe pour la 2^e session

De plus, un taux de réussite institutionnel a été calculé pour chacun des groupes; ce taux correspond au rapport entre le nombre de cours réussis dans une matière et l'ensemble des cours de même nature, et ce afin de vérifier si la réussite scolaire varie en fonction du type de cours suivi. Chaque cours à l'horaire des élèves a donc été compilé de cette façon et regroupé dans les catégories «formation générale» et «formation autre», comprenant les cours spécifiques, complémentaires et de mise à niveau. Tel que l'indiquent les résultats du tableau 3.4, le groupe «SAI + tutorat» présente un taux de réussite institutionnel inférieur aux deux autres groupes pour la formation générale, pour la formation «autre» et pour l'ensemble de tous les cours suivis. Le groupe «tutorat» démontre un taux de réussite supérieur à celui du groupe contrôle au niveau de la formation générale. Toutefois, pour la formation «autre» et pour l'ensemble de tous les cours suivis, les écarts, qu'ils soient légèrement inférieurs ou supérieurs, sont minimes entre ces deux groupes. Afin de confirmer ces différences, des analyses chi carré ont été effectuées. Elles indiquent un écart significatif entre les groupes, tel que l'illustre la figure 3.5, sur le taux de réussite total, $\chi^2(2) = 11,12$, $p < 0,005$; le groupe «SAI + tutorat» performe moins que les deux autres groupes. Toutefois, l'analyse des résultats du taux de réussite de la formation générale indique un écart non significatif entre les groupes, $\chi^2(2) = 4,17$, $p = 0,13$, de même que pour la formation «autre», $\chi^2(2) = 4,73$, $p = 0,08$.

Par ailleurs, rappelons que pour la séparation avec la famille, la situation familiale et les motivations extrinsèques, il n'y avait pas d'équivalence entre les groupes au départ. À titre exploratoire, deux séries d'analyses de variance univariées ont tout d'abord été effectuées, la première considérant l'interaction groupe/ séparation avec la famille et la seconde, l'interaction groupe/ situation familiale. Seuls les effets d'interaction sont examinés puisque l'objectif ici est de vérifier si les groupes diffèrent sur l'ajustement collégial et le rendement scolaire à des niveaux variés des variables analysées. Selon les résultats obtenus, ces deux variables n'interviennent pas au niveau de l'ajustement collégial, de la perception de stress, de la moyenne générale et du taux de réussite à la 1^{re} et 2^e session. Également une analyse de covariance entre les deux groupes expérimentaux, considérant la covariable «motivations extrinsèques», a été réalisée. Encore ici, les résultats montrent que les motivations extrinsèques n'interviennent pas sur les variables dépendantes. Finalement, puisque la variable «sexe» peut influencer l'ajustement collégial et la réussite scolaire, des analyses de variance univariées considérant l'interaction groupe/ sexe ont été effectuées. Les résultats obtenus vont dans le même sens que les analyses précédentes.

Tableau 3.4

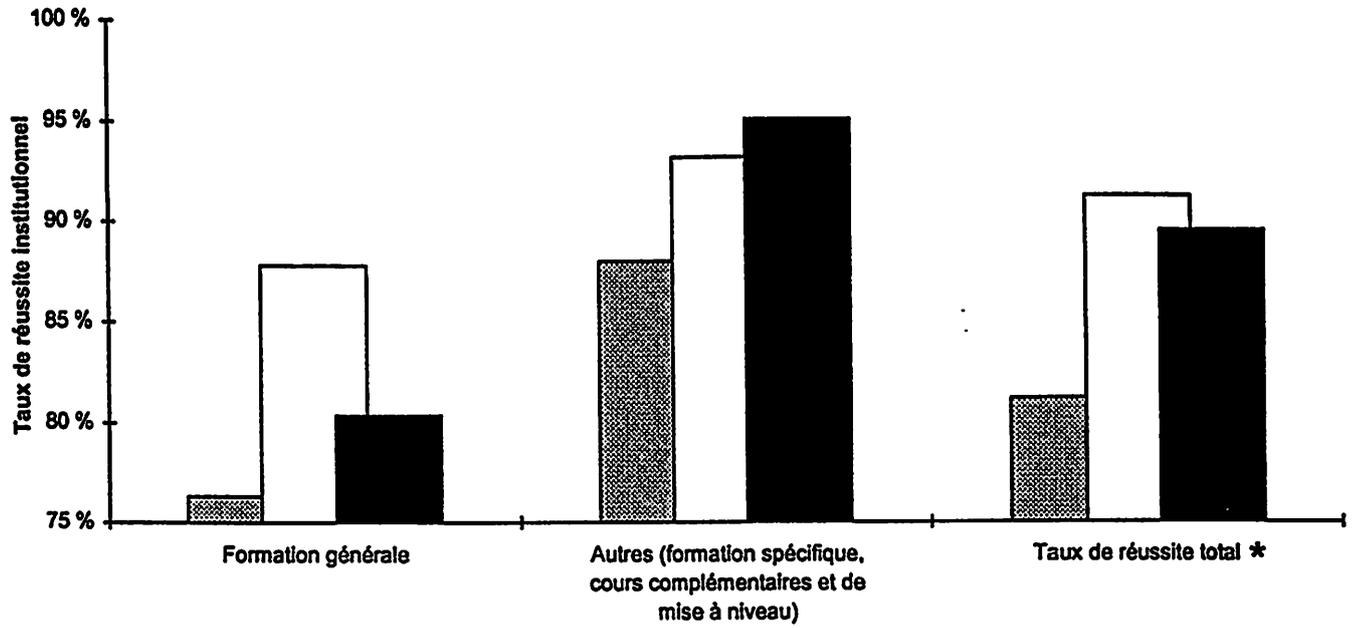
Taux de réussite institutionnel en fonction du groupe étudié et de la nature des cours suivis

	Gr. «SAI + tutorat»	Gr. «Tutorat»	Gr. «Contrôle»
	cours réussis/ cours suivis	cours réussis/ cours suivis	cours réussis/ cours suivis
Français	20/29 (69%)	20/26 (76,9%)	32/ 44 (72,7%)
Philosophie	21/29 (72,4%)	20/23 (87%)	32/38 (84,2%)
Anglais	21/28 (75%)	10/10 (100%)	16/20 (80%)
Éducation physique	25/28 (89,3%)	22/23 (95,7%)	31/36 (86,1%)
Formation générale TOTAL	87/114 (76,3%)	72/82 (87,8%)	111/138 (80,4%)
Formation spécifique	13/19 (68,4%)	98/107 (91,6%)	187/194 (96,4%)
Cours complémentaire	47/51 (92,2%)	25/25 (100%)	21/25 (84%)
Cours de mise à niveau	13/13 (100%)	1/1 (100%)	4/4 (100%)
Autre TOTAL	73/83 (88%)	124/133 (93,2%)	212/223 (95,1%)
Taux de réussite TOTAL	160/197 (81,2%)	196/215 (91,2%)	323/361 (89,5%)

En résumé, en ce qui concerne le premier objectif de recherche, les résultats indiquent que les trois groupes diffèrent quant à leur ajustement social et leur attachement à l'institution. Les élèves du groupe contrôle et du groupe «tutorat» manifestent un meilleur ajustement social que le groupe «SAI + tutorat». De plus, les élèves bénéficiant uniquement du tutorat sont plus attachés à l'institution que le groupe «SAI + tutorat». En considérant cependant la covariable «moyenne générale obtenue au secondaire» dans les analyses, ces différences significatives s'expriment davantage en terme de tendance. Les résultats obtenus quant au deuxième objectif démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes sur les moyennes générales et taux de réussite tant à la 1^{re} qu'à la 2^e session. Un changement dans le temps est toutefois remarqué pour le groupe «SAI + tutorat»; la moyenne générale et le taux de réussite diminuent significativement de la 1^{re} à la 2^e

Figure 3.5

Écarts entre les groupes sur le taux de réussite institutionnel en fonction du type de formation suivi



* Écart significatif



session. De plus, le taux de réussite institutionnel regroupant l'ensemble de tous les cours suivis est également inférieur aux deux autres groupes. Les analyses réalisées à titre exploratoire confirment aussi que les variables sexe, situation familiale, séparation avec la famille et motivations extrinsèques ne modifient en rien les résultats obtenus.

3.3 Les analyses descriptives du processus de tutorat

Le troisième objectif de ce projet de recherche, touchant davantage la description du processus de tutorat, consiste à identifier les motivations et hésitations des élèves à participer à ce type d'encadrement, avant que celui-ci ne débute puis de décrire les thèmes abordés par les élèves lors de ces rencontres et de préciser le type de soutien offert par le tuteur. Pour ce faire, les données recueillies par les deux questions ouvertes du questionnaire socio-démographique, demandant aux élèves désirant du tutorat de nommer les raisons qui les ont incités à participer au programme d'encadrement ainsi que celles ayant pu les faire hésiter ont fait l'objet d'une compilation et sont tout d'abord présentées. Par la suite, quatre des questions de la fiche d'observation portant sur les thèmes abordés ainsi que sur le type de soutien, ont fait l'objet d'analyses. Rappelons que la fiche d'observation était complétée par les tuteurs et les élèves à trois reprises au cours de la session soit à la 2^e, 4^e et 6^e rencontre. L'objectif de cette section n'est pas d'évaluer; elle veut permettre simplement une meilleure connaissance de ce qui se passe dans le processus de tutorat et veut offrir un cadre de référence pouvant orienter les interventions futures.

3.3.1 Les motivations et hésitations à participer aux rencontres de tutorat

Les tableaux 3.5 et 3.6 présentent les motivations et hésitations des élèves avant le début de l'intervention. Un regroupement des motivations a été effectué sous les thèmes «scolaires», «personnelles» et «autres». Au niveau des motivations d'ordre scolaire, les élèves désirent participer aux rencontres de tutorat afin d'avoir un suivi personnalisé leur permettant d'améliorer leurs méthodes de travail, afin d'obtenir des conseils et des réponses à leurs questions, pour avoir un soutien, un encadrement, un suivi scolaire par un professeur attentionné qui peut échanger avec eux sur divers sujets et ultimement, pour améliorer leur réussite scolaire. Au niveau personnel, les motivations justifiant leur participation sont la peur de la transition secondaire-collégial et le fait que cet encadrement peut faciliter l'adaptation et l'intégration au collège, les possibilités de pouvoir échanger et

Tableau 3.5

Motivations à participer aux rencontres de tutorat		
SCOLAIRES	PERSONNELLES	AUTRES
<ul style="list-style-type: none"> • intérêt plus grand pour les études • suivi scolaire, guide, soutien, encadrement • méthodes de travail: gestion du temps, du stress, techniques d'apprentissage • réponses aux questions, conseils • échange sur l'orientation future • réussite scolaire • professeur plus attentionné • facilite le contact avec les enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • relation individuelle avec un professeur • facilite l'adaptation, l'intégration au collège • épanouissement personnel • confiance en soi • relations avec les autres • encouragement • sécurité • échange sur le vécu • intérêt personnel • facilité à s'exprimer • curiosité • conseils lorsque difficultés • référence • peur de la transition secondaire-collégial 	<ul style="list-style-type: none"> • exigences des parents • proposé par le collègue • aime rendre service • aide à la recherche • accompagnement gratuit • nouveau

Tableau 3.6

Hésitations à participer aux rencontres de tutorat	
SCOLAIRES	PERSONNELLES
<ul style="list-style-type: none"> • Exigences : disponibilité nombre de rencontres horaire chargé • peur de perdre son temps • trop d'encadrement 	<ul style="list-style-type: none"> • Peur du jugement : rejet différence exclusion images négatives: «inférieur» , «pas bon», «stupide», «incompétent» • difficulté à parler de soi • obligation à parler des difficultés rencontrées • conflit avec le tuteur • rencontres trop personnalisées avec un professeur • dépendance

vivre une relation individuelle avec un professeur, les sentiments d'encouragement, de sécurité, d'épanouissement personnel pouvant découler d'un tel suivi. L'intérêt personnel et la curiosité sont également mentionnés comme éléments de motivation. La catégorie «autres» regroupe les motivations suivantes: 1) les élèves peuvent ainsi contribuer à la recherche et aiment rendre service; 2) ce suivi proposé par le collège est gratuit et nouveau; 3) le tutorat répond aux exigences des parents.

Les hésitations liées davantage à l'aspect «scolaire» concernent les exigences quant à la disponibilité, au nombre de rencontres, à l'horaire chargé et au fait d'avoir peur de perdre son temps et de se sentir trop encadré. Dans la catégorie «personnelle» entre la peur du jugement se traduisant dans les réponses des élèves par les expressions rejet, différence, exclusion, sentiment d'être «inférieur,» «pas bon», «stupide», «incompétent». L'aspect personnalisé de l'intervention engendre aussi des hésitations en raison de la difficulté et de l'obligation de parler de soi et des problèmes rencontrés, de la possibilité de conflit avec le tuteur et d'une éventuelle dépendance face au tuteur..

Les motivations des élèves, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques sont fort diversifiées. Chacun a une perception propre de ce que peut lui apporter ces rencontres de tutorat et l'intérêt de ce relevé est une sensibilisation éventuelle des futurs tuteurs à ce qui suscite l'investissement des élèves dans ce type de rencontres avant que celles-ci ne débutent. Recourir à l'aide n'est certes pas facile pour les élèves et les hésitations nommées le traduisent bien. L'investissement personnel perçu nécessaire à ces rencontres peut sembler menaçant et exigeant. Les avantages que les élèves voient à ce suivi doivent donc être suffisamment importants pour outrepasser les hésitations mentionnées.

3.3.2 L'assiduité des élèves et les thèmes abordés lors des rencontres

Concernant l'assiduité des élèves aux rencontres prévues pendant la session, une fiche de compilation complétée par les tuteurs, a permis d'établir la fréquence des rencontres pour les élèves des deux groupes expérimentaux. Les rencontres de tutorat avaient lieu théoriquement à sept reprises au cours de la session. Le groupe «SAI + tutorat» présente un taux de participation de 90% (6,3 rencontres/ 7 rencontres) de même que le groupe «tutorat». L'assiduité aux rencontres de tutorat est donc relativement élevée.

En ce qui a trait aux thèmes abordés, la première question fermée de la fiche d'observation demandait aux tuteurs d'évaluer le pourcentage de temps consacré à discuter des sujets suivants durant la rencontre: personnels (santé physique et psychologique), sociaux (amis, famille), scolaire-méthode (examens, travaux, changement d'école, cours etc.) et scolaire-orientation (choix de cours, de programme etc.). Les moyennes des pourcentages de temps évalués par les tuteurs pour l'ensemble des trois rencontres ont été calculées⁷. Les résultats indiquent que le pourcentage de temps consacré aux sujets «personnels» est de 17,4%. Des nuances doivent être apportées à cette évaluation. En effet, la distribution de fréquence révèle que pour 22,2% des évaluations complétées à la 2^e rencontre, les tuteurs mentionnent ne pas avoir traité de ce thème donc n'ayant consacré aucun temps à discuter de ce sujet. La catégorie «sujets sociaux» représente 15,6% du temps de discussion tandis que le temps consacré au «scolaire-méthode» est de 50,6%. Précisons pour cette dernière catégorie, qu'à la 2^e rencontre, 22,2% des évaluations faites par les tuteurs indiquaient que le temps consacré à ce sujet était inférieur à 30% tandis qu'à la 4^e rencontre, 17,5% des évaluations cotaient le pourcentage de temps accordé à ce thème également inférieur à 30%. Les discussions traitant du «scolaire-orientation» représentent 16,3% du temps de rencontre.

Puisque les élèves complétaient également cette question dans leur fiche d'observation, les mêmes analyses ont été effectuées. Les élèves évaluent discuter de sujets «personnels» pendant 16,8% de la rencontre, de sujets «sociaux» pendant 17,3%, des thèmes «scolaire-méthode» pendant 43,2% et finalement la catégorie «scolaire-orientation» représente 23,3% du temps de rencontre. Afin de nuancer ces pourcentages, notons par exemple qu'à la 2^e rencontre, les élèves évaluèrent avoir consacré moins de 30% au sujet «scolaire-méthode» pour 40,9% des fiches d'observation complétées. Les moyennes des pourcentages de temps consacré à discuter de chacun des sujets selon l'évaluation faite par les tuteurs et les élèves, et ce pour l'ensemble des trois rencontres, sont indiquées au tableau 3.7.

⁷ Les moyennes ont d'abord été calculées pour chaque rencontre (2^e, 4^e et 6^e rencontre). Cependant puisque d'une rencontre à l'autre, peu de variations dans les pourcentages moyens de temps alloué à chacun des thèmes étaient notées, la moyenne des trois rencontres a été retenue pour cette présentation. Un seul thème semble évaluer différemment selon les rencontres. En effet, les tuteurs perçoivent traiter davantage du thème «scolaire-orientation» dans la quatrième (18,8%) et sixième (19,4%) rencontre que dans la deuxième (10,6%) rencontre.

Tableau 3.7

Moyennes des pourcentages de temps consacré aux thèmes mentionnés selon l'évaluation des tuteurs et celle des élèves

	Tuteurs m (ET)	Élèves m (ET)
personnels	17,4% (18,62)	16,8% (13,99)
sociaux	15,6% (16,20)	17,3% (15,23)
scolaire-méthode	50,6% (24,37)	43,2% (22,62)
scolaire-orientation	16,3% (19,54)	23,3% (18,69)

Ces données indiquent que les sujets concernant l'aspect «scolaire-méthode» sont discutés plus longuement que les autres sujets lors des rencontres, peu importe que ce soit le tuteur ou l'élève qui évalue le temps. Les autres catégories de sujets de discussion se partagent le reste du temps de rencontre de façon relativement équitable. Toutefois, puisque les évaluations des élèves et des tuteurs se distribuent sur une échelle de 0% à 100%, il faut considérer ces moyennes comme des indicateurs des sujets traités le plus souvent dans les rencontres de tutorat et non comme des données absolues.

Afin d'explorer s'il y a convergence entre l'évaluation faite par les tuteurs et celle des élèves suite à chaque rencontre, la corrélation de Pearson a été utilisée. Les corrélations qui retiennent notre attention sont uniquement celles qui mesurent l'étendue du lien entre les catégories de même nature. Pour la deuxième rencontre, l'évaluation des tuteurs est reliée significativement, positivement et de façon élevée avec celle des élèves pour les thèmes «sociaux», $r=0,69$, $p<0,01$ et «scolaire-méthode», $r=0,57$, $p<0,01$; elle est significative, positive et faible pour la catégorie «scolaire-orientation», $r=0,41$, $p<0,01$. À la 4^e rencontre, seule la catégorie de sujets «sociaux» est corrélée significativement, positivement et de façon élevée, $r=0,68$, $p<0,01$. Pour la dernière rencontre, la corrélation de Pearson est significative, positive et faible pour les sujets «personnels», $r=0,39$, $p<0,05$ et «sociaux», $r=0,41$, $p<0,05$. La corrélation est significative, positive et modérée pour la catégorie «scolaire-méthode», $r=0,49$, $p<0,01$ et «scolaire-orientation», $r=0,47$, $p<0,01$. Il

se dégage donc de ces analyses que l'évaluation des tuteurs et celle des élèves se rejoignent lorsqu'il s'agit de sujets «sociaux» pour les trois rencontres et des sujets traitant du «scolaire-méthode» et du «scolaire-orientation» pour deux rencontres. Le lien, bien qu'il soit faible, entre l'évaluation des tuteurs et des élèves pour les sujets «personnels» n'est présent qu'à la dernière rencontre.

Une analyse de contenu, réalisée à partir de la première question ouverte de la fiche d'observation adressée uniquement aux tuteurs a été effectuée de la façon suivante. En respectant les quatre catégories de sujets de discussion identifiées soit personnels, sociaux, scolaire-méthode et scolaire-orientation, les deux membres de l'équipe de recherche ont, chacune de leur côté, classé les informations recueillies sur les cent vingt fiches d'observation (40 fiches par rencontre X 3 rencontres). Par la suite, une mise en commun a permis de constater que la majorité des éléments avait été classée de façon similaire par les chercheuses et que le niveau d'entente interjuges était élevé; les quelques différences mineures dans ce premier classement ont été discutées et réajustées. Enfin, des regroupements sous trois thèmes soit «personnels», «scolaires», «sociaux-familiaux» ont été effectués; les sujets concernant l'aspect «scolaire-méthode» et «scolaire-orientation» ont été fusionnés sous une seule appellation. Les résultats de ce classement sur les différents sujets discutés en tutorat sont présentés au tableau 3.8. Les analyses précédentes mettaient en évidence que la majeure partie du temps de discussion était consacrée aux sujets à caractère scolaire. En effet, que ce soit par rapport aux enseignants, aux règlements, aux cours et aux stages, aux travaux scolaires et à l'orientation, les sujets traités sont nombreux. L'aspect personnel est également présent dans les thèmes abordés: l'adaptation au milieu collégial, la connaissance de soi, les diverses préoccupations, source d'anxiété et de tristesse pour les élèves, les sentiments d'agressivité, la résolution de problèmes sont au coeur des échanges entre le tuteur et l'élève. Tout ce qui concerne la famille, les amis, le travail et le loisir est également traité dans les rencontres. Cet éventail de sujets discutés permet de conclure que le contexte de tutorat est propice aux échanges sur de multiples sujets et ne peut être restreint qu'à l'une ou l'autre des dimensions établies par cette analyse. Les besoins des élèves sont variés et la diversité des sujets abordés dans les rencontres traduit bien cette réalité.

Tableau 3.8

Thèmes abordés lors des rencontres de tutorat		
PERSONNELS	SCOLAIRES	SOCIAUX-FAMILIAUX
<p>Anxiété - tristesse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • santé • examens • exigences • avenir • décès <p>Adaptation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • collège • exigences des cours • vécu en appartement • projet d'avenir <p>Connaissance de soi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • forces • habiletés • défauts • intérêts • perception • besoins <p>Agressivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pairs • parents • professeurs <p>Résolution de problèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • familiaux • personnels • amicaux 	<p>Enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • rencontres individuelles • relations • conflits <p>Règlements :</p> <ul style="list-style-type: none"> • abandon de cours • absences • refus d'admission • mesure d'aide • plaintes - insatisfaction <p>Cours - stages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • contenu • compréhension • examens • travaux • résultats • choix de cours • admission • horaire • stress • motivation • participation • bilan de session • choix de stage <p>Travail scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • méthodes de travail • habitudes de travail • gestion de temps • objectifs scolaires • techniques d'apprentissage • contrat de travail • temps accordé aux études • lieu d'étude • soutien aux études <p>Orientation future :</p> <ul style="list-style-type: none"> • université • marché du travail 	<p>Familial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • divorce • séparation • recomposition familiale • communication • conflits • besoins • attention - affection • soutien - écoute • confiance • respect • responsabilités • rôle dans la famille • réactions des parents face : échecs, amis, amoureux • déménagement <p>Amis(es) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • relation - communication • fréquentations • rupture • maladie - décès <p>Travail - loisirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • travail estival • travail annuel • recherche d'emploi • entrevue • perte d'emploi • grève • vacances • loisirs - activités

3.3.3 Les types de soutien offert lors des rencontres

La deuxième question ouverte de la fiche d'observation, complétée par les tuteurs, leur demandait «d'indiquer de façon générale, jusqu'à quel point les types de soutien mentionnés correspondait à ce qui avait été offert durant la rencontre». Des exemples de ce que chaque type de soutien signifie sont indiqués sur cette fiche, qui peut être consultée à l'Annexe B. Du fait que les tuteurs cotaient sur une échelle de 1 à 5 (1 -ne s'applique pas du tout- à 5 -s'applique très bien-) le soutien offert, et ce pour chaque catégorie mentionnée, les moyennes et les écarts types de ces évaluations ont été calculées pour chacune des rencontres. Pour la 2^e rencontre, les moyennes obtenues sont de 4,5 (0,90) pour le soutien émotif, 4,3 (1,00) pour le soutien à l'estime, 2,0 (1,31) pour le soutien social, 3,7 (1,00) pour le soutien informatif et de 1,3 (0,97) pour le soutien matériel.

Puisque cette question était posée aux élèves, cette fois en terme de soutien reçu, les mêmes analyses ont été effectuées. Les moyennes obtenues suite à l'évaluation de la 2^e rencontre sont de 3,9 (1,13) pour le soutien émotif, de 4,0 (1,06) pour le soutien à l'estime, de 2,6 (1,18) pour le soutien social, de 3,8 (1,13) pour le soutien informatif et de 2,5 (1,36) pour le soutien matériel. Les moyennes obtenues suite à l'évaluation des tuteurs et à celle des élèves, et ce pour les trois rencontres, sont indiquées aux tableaux 3.9 et 3.10.

Lors de la 4^e rencontre, les moyennes obtenues selon l'évaluation des tuteurs sont de 4,5 (0,64) pour le soutien émotif, 4,6 (0,85) pour le soutien à l'estime, 1,4 (0,74) pour le soutien social, 3,9 (1,01) pour le soutien informatif et de 1,2 (0,82) pour le soutien matériel. Les moyennes obtenues suite à l'évaluation des élèves pour cette même rencontre sont de 3,8 (1,15) pour le soutien émotif, 4,1 (1,11) pour le soutien à l'estime, 2,5 (1,50) pour le soutien social, 3,8 (1,14) pour le soutien informatif et de 2,1 (1,25) pour le soutien matériel.

Les résultats indiquent pour la dernière rencontre des moyennes aux évaluations des tuteurs de 4,5 (0,78) pour le soutien émotif, de 4,4 (1,11) pour soutien à l'estime, de 1,4 (0,71) pour le soutien social, de 3,7 (1,23) pour le soutien informatif et de 1,2 (0,69) pour le soutien matériel. Les moyennes calculées suite à l'évaluation des élèves sont de 3,7 (1,25) pour le soutien émotif, de 4,1 (1,16) pour soutien à l'estime, de 2,4 (1,34) pour le soutien social, de 3,7 (1,02) pour le soutien informatif et de 2,2 (1,39) pour le soutien matériel.

Tableau 3.9

Moyennes obtenues aux différentes catégories de soutien offert selon l'évaluation des tuteurs pour chacune des rencontres			
	2^e rencontre m (ET)	4^e rencontre m (ET)	6^e rencontre m (ET)
émotif	4,5 (0,90)	4,5 (0,64)	4,5 (0,78)
à l'estime	4,3 (1,00)	4,6 (0,85)	4,4 (1,11)
social	2,0 (1,31)	1,4 (0,74)	1,4 (0,71)
informatif	3,7 (1,00)	3,9 (1,01)	3,7 (1,23)
matériel	1,3 (0,97)	1,2 (0,82)	1,2 (0,69)

Tableau 3.10

Moyennes obtenues aux différentes catégories de soutien reçu selon l'évaluation des élèves pour chacune des rencontres			
	2^e rencontre m (ET)	4^e rencontre m (ET)	6^e rencontre m (ET)
émotif	3,9 (1,13)	3,8 (1,15)	3,7 (1,25)
à l'estime	4,0 (1,06)	4,1 (1,11)	4,1 (1,16)
social	2,6 (1,18)	2,5 (1,50)	2,4 (1,34)
informatif	3,8 (1,13)	3,8 (1,14)	3,7 (1,02)
matériel	2,5 (1,36)	2,1 (1,25)	2,2 (1,39)

Ces données démontrent que les types de soutien le plus souvent offert en tutorat selon l'évaluation des tuteurs et également le plus souvent reçu selon les élèves sont les soutiens émotif, à l'estime et informatif. Afin de vérifier s'il y a convergence entre l'évaluation des tuteurs quant au soutien offert et celle des élèves quant au soutien reçu, la corrélation de

Pearson a été utilisée. Les corrélations qui retiennent notre attention sont uniquement celles qui mesurent l'étendue du lien entre les catégories de soutien de même nature. Pour la 2^e rencontre, l'évaluation des tuteurs est reliée significativement, positivement et de façon modérée avec celle des élèves pour les catégories soutien émotif, $r=0,53$, $p<0,01$ et soutien matériel, $r=0,46$, $p<0,01$. À la 4^e rencontre, aucun lien n'est établi entre l'évaluation des tuteurs et celle des élèves. Pour la dernière rencontre, seule une corrélation significative, positive et faible est établie pour le soutien à l'estime, $r=0,42$, $p<0,05$. Il se dégage donc de ces données que les liens entre l'évaluation des tuteurs quant au soutien offert et celle effectuée par les élèves quant au soutien reçu sont presque inexistantes à l'exception de ceux mentionnés. Ce constat sera discuté dans le chapitre suivant.

Une analyse de contenu a été réalisée à partir de la deuxième question de la fiche d'observation, qui demandait aux tuteurs de décrire brièvement les interventions effectuées auprès de l'élève lors de la rencontre. Les chercheuses ont de nouveau procédé de façon individuelle à un premier classement en respectant les cinq catégories de soutien établies préalablement. Une mise en commun de leur travail leur a permis de constater qu'encore là, la majorité des éléments avait été classée de façon similaire, donc que le niveau d'entente interjuges était élevé; les réajustements appropriés ont été faits par rapport aux quelques différences relevés. Puisqu'il existe dans les écrits un classement plus général qui regroupent les catégories de soutien retenues dans cette recherche, les interventions mentionnées par les tuteurs ont été classées sous deux appellations soit le soutien émotif et instrumental. De plus, comme il était parfois difficile de dissocier ce qui était spécifique au soutien émotif et au soutien à l'estime dans les interventions nommées, la fusion de ces deux types de soutien en un seul a simplifié le traitement des données. Les différentes interventions réalisées en contexte de tutorat sont présentées au tableau 3.11.

Le soutien émotif se traduit concrètement par de l'écoute active, de l'évaluation, de la confrontation, de l'encouragement, de la valorisation et du renforcement, des échanges entre l'élève et le tuteur. Lorsque le tuteur invite l'élève à poser certains gestes, lorsqu'il explique, informe, précise, suggère, échange ses perceptions, détermine des objectifs, la nature du soutien apportée est davantage instrumental. Les élèves vivant la transition secondaire-collégial semblent donc avoir besoin tant de soutien émotif que de soutien instrumental.

Tableau 3.11

Types de soutien offert lors des rencontres de tutorat	
ÉMOTIF	INSTRUMENTAL
<p>Écoute active :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflet • reformulation: des sentiments, des attentes, des objectifs • prise de conscience <p>Évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du vécu • des attentes • des objectifs <p>Confrontation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • travail versus objectifs fixés et rendement scolaire • besoins versus attitudes <p>Encouragement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sécurise, reconforte <p>Valorisation - renforcement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des forces • des habiletés • du travail <p>Échange :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des perceptions • des préoccupations tuteur-élève 	<p>Invitation à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • consulter les enseignants • travailler en laboratoire • travailler à la bibliothèque • rencontrer les moniteurs en anglais • bénéficier des services d'aide • poser des questions • planifier, gérer son temps <p>Explication - Information - précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'un contenu scolaire • des stratégies d'étude (ex: prise de notes) <p>Suggestion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de lecture • cours de relaxation <p>Détermination :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des objectifs <p>Échange des perceptions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sur le contenu scolaire • sur les exigences de cours

En somme, les analyses descriptives du processus de tutorat ont permis de nommer les motivations intrinsèques et extrinsèques des élèves avant le début de l'intervention ainsi que leurs hésitations à s'impliquer dans un tel suivi. Une fois engagé dans le processus, les résultats démontrent que les élèves sont très assidus (90%) aux rencontres et discutent principalement de leurs préoccupations scolaires. Le tuteur et l'élève vont dans le même sens lorsqu'ils évaluent le temps consacré à discuter de ce sujet, et ce pour deux rencontres sur trois. Finalement, il apparaît que les soutiens émotif, à l'estime et informatif sont le plus souvent offerts selon les tuteurs et reçus selon les élèves; toutefois, des corrélations sont présentes entre l'évaluation des tuteurs et celle des élèves pour le soutien émotif et le soutien matériel à la 2^e rencontre et uniquement pour le soutien à l'estime lors de la dernière rencontre.

CHAPITRE

4

La discussion des résultats et les recommandations

4. Introduction

Ce dernier chapitre présente tout d'abord les objectifs et les hypothèses de recherche afin de vérifier s'ils sont confirmés ou infirmés puis propose des éléments de réflexion quant aux résultats obtenus. Suite à cette réflexion, les limites méthodologiques de la présente étude sont soulevées et des avenues suggérées pour des recherches éventuelles.

4.1 La vérification des objectifs et hypothèses de recherche et discussion générale

Les résultats de cette recherche ne permettent pas de conclure à une atteinte satisfaisante des deux premiers objectifs et à une confirmation des hypothèses. Le premier objectif portait sur l'évaluation de l'impact du tutorat sur l'ajustement scolaire, personnel-émotif, social et sur l'attachement à l'institution. Les résultats ont montré que le groupe bénéficiant uniquement de tutorat ainsi que le groupe contrôle manifestent un meilleur ajustement social que le groupe profitant de la SAI et du tutorat. Également, le groupe «tutorat» est plus attaché à l'institution que le groupe «SAI + tutorat». Toutefois, ces mêmes analyses, effectuées en considérant la covariable «moyenne générale obtenue au secondaire», indiquent seulement une tendance vers une différence significative pour ces deux variables. En tenant compte de la présence d'un écart au départ entre les trois groupes sur les moyennes obtenues au secondaire, même si celui-ci est faible, il apparaît que l'intervention n'influence pas significativement l'ajustement au collégial. L'hypothèse découlant de cet objectif, c'est-à-dire que les élèves de 1^{re} session bénéficiant d'un suivi en tutorat auront un meilleur ajustement scolaire, personnel-émotif, social et seront plus attachés à l'institution, n'est pas confirmée par les résultats obtenus.

Ces résultats s'éloignent de ceux rapportés par Larose et Roy (1993); les élèves du programme d'intégration bénéficiant d'un ensemble de mesures d'encadrement, étaient d'une part, intégrés à un réseau social plus grand et d'autre part, plus actifs vis-à-vis leur réseau et moins anxieux. Ils semblent donc manifester un meilleur ajustement social que les élèves non encadrés. Dans l'étude actuelle, le groupe «SAI + tutorat» serait, en terme de tendance, moins bien ajusté socialement que les deux autres groupes. La divergence des résultats s'expliquent peut-être en partie par les particularités quant à l'admission des élèves, en vigueur dans chaque établissement. Le cégep dans lequel l'étude de Larose et

Roy (1993) s'est déroulée reçoit essentiellement des élèves présentant des dossiers scolaires de qualité supérieure. En effet, des différences importantes quant à la moyenne obtenue au secondaire sont notées entre les groupes élèves ciblés par chacun des projets. Les dossiers scolaires des élèves de la présente recherche sont plus faibles que ceux des sujets sélectionnés dans leur étude. Puisque les critères de dépistage pour identifier ces élèves «à risque» diffèrent d'un établissement à l'autre, les groupes d'élèves sont difficilement comparables. De plus, dans une population dite «à risque», certains sont possiblement peu «à risque» tandis que d'autres sont très «à risque». L'impact de l'intervention pourrait alors différer selon le niveau de risque présenté par la population-cible; les élèves rejoints par ce projet sont peut-être plus «à risque» que ceux participant à l'étude de Larose et Roy.

Par ailleurs, les travaux de Cantin et Dubuc (1995) vont en partie dans le sens de nos résultats; les élèves bénéficiant de leur programme ne manifestent pas une meilleure adaptation sociale et n'ont pas créé davantage de liens avec les autres élèves que ceux n'ayant pas profité de l'intervention; seule la variable «sentiment d'appartenance» est significativement différente, ce qui n'est pas le cas dans les résultats présentés. D'autres études nord-américaines traitant du sentiment d'appartenance ou de l'ajustement à la vie scolaire et à ses stress avancent des résultats positifs. Toutefois, puisque les données rapportées sont recueillies par des questionnaires d'évaluation administrés uniquement suite à l'intervention (Terrell et Hassell, 1994) et qu'il y a absence de groupe témoin (Howard et Grosset, 1992), plusieurs biais peuvent être introduits dans les résultats présentés comme positifs.

Le deuxième objectif de cette recherche portant sur l'évaluation de l'impact du tutorat sur la réussite scolaire n'a pas été atteint tel que prévu. Aucune différence significative entre les trois groupes n'est présente sur les moyennes générales obtenues en 1^{re} et 2^e session et sur les taux de réussite. Toutefois, un changement significatif dans le temps est noté pour les élèves de la cohorte d'automne 1996 appartenant au groupe «SAI + tutorat»; une baisse sur les moyennes obtenues et le taux de réussite entre la 1^{re} et la 2^e session est observée. L'hypothèse affirmant que les élèves de 1^{re} session bénéficiant d'un suivi en tutorat auront une meilleure réussite scolaire pour les deux premiers trimestres d'études

que ceux ne profitant pas de cette mesure d'aide est infirmée par les résultats obtenus. D'autre part, une différence significative est également remarquée pour le groupe «SAI + tutorat» en ce qui concerne le taux de réussite institutionnel, calculé en fonction de la nature des cours suivis. Lorsqu'on comptabilise l'ensemble de tous les cours c'est-à-dire la formation générale, spécifique, complémentaire et de mise à niveau, les élèves de ce groupe présentent un taux de réussite inférieur aux élèves du groupe contrôle et du groupe «tutorat».

Quelques études (Cantin et Dubuc, 1995; Slicker et Palmer, 1993) concluent également à une absence d'écart sur les résultats scolaires obtenus entre les élèves bénéficiant d'un suivi et ceux n'en ayant pas. Archambault et Aubé (1996) arrivent eux aussi à cette même conclusion dans leurs analyses portant sur le suivi personnalisé; cependant, la variable «présence de travail rémunéré ou non» modifie sensiblement leurs résultats. Ceux-ci indiquent une meilleure réussite scolaire, lors des trois sessions considérées dans leur recherche, pour les élèves ayant profité du suivi et n'ayant pas de travail rémunéré. À la lumière de ces études et de nos résultats, il est donc difficile d'affirmer que le tutorat a un impact sur la réussite scolaire des élèves. Larose et Roy (1993) démontrent cependant que les élèves profitant du programme d'intégration aux études collégiales réussissent mieux les deux premiers trimestres d'études comparativement aux élèves ne bénéficiant pas de ce programme. Puisque l'apport spécifique du tutorat à ces résultats n'est pas identifié, on peut croire que les résultats auraient pu différer si seule la contribution de cette structure d'encadrement à la réussite scolaire avait été mesurée.

Finalement, le troisième objectif, de type exploratoire, voulant identifier les motivations et hésitations des élèves à s'impliquer dans ce type d'encadrement, avant que celui-ci ne débute, puis décrire les thèmes abordés par les élèves lors de ces rencontres tout en précisant les types de soutien offert par les tuteurs, est atteint. En effet, les analyses qualitatives permettent de mieux cerner ce qui se passe entre les tuteurs et les élèves dans le cadre des rencontres de tutorat, ce que peu d'études ont mis de l'avant. Les sujets concernant l'aspect «scolaire-méthode» sont discutés plus longuement que les autres thèmes lors des rencontres de tutorat. Outre le temps consacré à ce sujet, les autres catégories soit «personnels», «sociaux» et «scolaire-orientation» se répartissent assez

équitablement dans le temps. Les travaux de Archambault et Aubé (1996) vont dans ce sens; les thèmes abordés dans le suivi personnalisé à l'étude dans cette recherche sont essentiellement liés, pour la plupart, à la performance des élèves en classe; les échanges portent «surtout sur des méthodes de travail, sur la compréhension et l'expression des savoirs traités en classe» (Archambault et Aubé, 1996, p.67). La corrélation entre la perception des tuteurs et celle des élèves par rapport au temps alloué à ce sujet confirme la présence d'une relation dans leur évaluation. D'autre part, le type de soutien apporté par les tuteurs est davantage émotif, lié à l'estime ou informatif. Ces résultats suggèrent que les élèves ont besoin d'écoute, de support, d'encouragement, de réconfort, de valorisation, de renforcement et que le contexte en tutorat est propice à obtenir ce type de soutien. Toutefois, la corrélation entre l'évaluation du tuteur et celle de l'élève par rapport au soutien laisse croire qu'il y a des divergences de perceptions. Le nombre de catégories présentées pour classer le soutien offert ou reçu expliquent possiblement cette divergence. Dans la mesure où deux seules catégories auraient été retenues soit le soutien instrumental et émotif, la corrélation entre l'évaluation du tuteur et de l'élève aurait probablement été établie.

4.2 Les réflexions sur les résultats obtenus

Ce qui suscite entre autres une réflexion dans les résultats obtenus, c'est la présence d'une diminution, entre la 1^{re} et la 2^e session, de la moyenne générale et du taux de réussite pour le groupe «SAI + tutorat». Puisque les mesures d'aide offertes à ces élèves s'échelonnent sur une session et qu'ensuite, ils profitent des mêmes services que tous les élèves du collège, il est possible de croire que ceux qui ont besoin d'aide en 2^e session sont peut-être réticents à en demander, comme certaines études ont avancé (Archambault et Aubé, 1996, Larose et Roy, 1993; Désy, 1991; Duranleau, 1991). L'encadrement en tutorat doit peut-être se poursuivre au-delà de la 1^{re} session pour pallier les difficultés précédemment identifiées et permettre à l'élève d'intégrer les changements. Ceux-ci, bien qu'ils soient inhérents à la période de transition entre le secondaire et le collégial, sont importants dans la vie des élèves et exigent d'eux une adaptation à plusieurs niveaux (Baker et Siryk, 1984). Le soutien dont ils ont besoin est possiblement nécessaire pendant plus d'une session pour pouvoir en évaluer l'impact.

D'autre part, la baisse au niveau de la réussite scolaire en 2^e session pour le groupe «SAI + tutorat» est peut être liée à une diminution de leur motivation face aux études en général. Une grande majorité d'entre eux désirent se diriger vers le secteur technique, pour lequel les admissions ne se font qu'à l'automne. À l'hiver, suite à la SAI, ils poursuivent leurs cours de formation générale et sont inscrits temporairement dans le programme de sciences humaines; ils font une demande de changement de programme pour l'automne suivant lors de cette session. Des réponses de refus sont parfois envoyées aux élèves alors que leur session d'hiver n'est pas terminée. Cette réalité joue directement sur la motivation à poursuivre et à s'engager dans les dernières semaines de cours, souvent déterminantes au niveau de la réussite. Il peut donc en résulter une baisse de leur rendement.

4.3 Les limites méthodologiques et les avenues à explorer pour les recherches futures

En analysant le protocole retenu, il faut noter que malgré une procédure de pairage se voulant optimale et qui a favorisé l'équivalence sur la majorité des variables, les groupes tendent vers une différence sur quatre variables dont une de pairage, soit la «moyenne générale obtenue au secondaire». Ceci semble influencer les résultats d'une façon déterminante. Rappelons que les autres variables pour lesquelles des différences significatives ont été notées, soit la «séparation avec la famille», la «situation familiale de l'élève», les «motivations extrinsèques» face au tutorat, ont fait l'objet d'analyses statistiques; les résultats indiquent qu'elles n'interviennent pas au niveau de l'ajustement collégial et de la réussite scolaire. Cependant, en ce qui concerne la moyenne générale du secondaire, les élèves de la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales* présentent des dossiers scolaires plus faibles à leur arrivée que la majorité des autres élèves fréquentant le collégial. Il était impossible de trouver des candidats admis dans un programme autre que la SAI qui présentaient des dossiers scolaires identiques. Si tel avait été le cas, ceux-ci se seraient vus refuser l'entrée dans le programme de leur choix tout comme pour les élèves de la SAI. Cette différence au niveau de la moyenne semble avoir un impact sur les résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Elle se manifeste par exemple, par le taux de réussite institutionnel de ce groupe, calculé en fonction de la nature de tous les cours suivis qui est inférieur aux deux autres groupes. Cela confirme donc ce

que bien d'autres études ont mis de l'avant soit que la moyenne générale obtenue au secondaire est un excellent indice de prédiction de la réussite au collégial (Larose et Roy, 1993; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, 1993; Conseil des Collèges, 1988; Lavoie, 1987). De plus, toujours pour ce groupe d'élèves, la question de volontariat au tutorat peut être soulevée. Ces élèves se voient offrir un programme dans lequel ce type d'encadrement est obligatoire. Refuser le tutorat signifie peut-être ne pas être admis dans un programme qui représente leur unique chance d'accéder au collégial pour la plupart d'entre eux. Ont-ils vraiment le choix de dire oui à cette structure d'encadrement, même si sincèrement, ils n'y voient aucun avantage? La volonté de participer et de tirer le maximum d'un tel suivi influence assurément tout le déroulement des rencontres et l'impact qu'elles peuvent avoir.

Ces deux constats permettent de conclure qu'une étude sur le tutorat est plus complexe lorsque celui-ci est intégré à une autre structure, comme par exemple la *Session d'Accueil et d'Intégration aux études collégiales*.

Par ailleurs, cette étude s'est déroulée sur deux sessions pour les élèves de la cohorte d'automne 1996 et sur une session pour les élèves ayant débuté au collège en janvier 1997. La cueillette des résultats scolaires a été effectuée pour une deuxième session seulement pour un groupe. Il serait approprié de pouvoir poursuivre la cueillette des résultats scolaires pendant toute la durée de la fréquentation scolaire des élèves composant les groupes.

Suite à ces constatations, il est recommandé :

- qu'un protocole de recherche soit élaboré pour étudier le tutorat en terme de mesure d'aide unique, non rattachée à une structure et choisie volontairement par les élèves après qu'elle leur ait été présentée et expliquée;
- qu'un protocole de recherche à long terme soit mis en place lors d'études portant sur l'impact d'une intervention telle le tutorat.

En ce qui concerne les tuteurs, dans le contexte de la présente recherche et tel que mentionné dans la méthodologie, des contraintes syndicales et organisationnelles ont orienté le choix des tuteurs. Il apparaît toutefois essentiel de pouvoir effectuer une sélection des tuteurs. Plusieurs études confirment que les tuteurs doivent manifester des habiletés spécifiques en relation d'aide entre autres, un sens de l'écoute, de l'empathie, du respect (Brunet et Quesnel, 1987; Otto, 1994; Terrell et Hassell, 1994; Jacobi, 1991); des critères spécifiques pour choisir les intervenants travaillant auprès des élèves à qui le tutorat est offert, devraient être élaborés car une sélection apparaît nécessaire. Des ententes doivent être prises auprès des syndicats et des employeurs afin de s'assurer de leur soutien dans ces processus de sélection. Par ailleurs, les élèves n'ont pas été répartis aléatoirement entre les tuteurs dans la recherche actuelle. Afin de s'assurer que l'impact possible de l'intervention ne soit pas fonction de la personne assumant le tutorat, une distribution au hasard des élèves entre les tuteurs serait à privilégier.

Aussi, les quatre heures de formation offerte aux tuteurs en début d'intervention a favoriser le développement de leurs connaissances des situations rencontrées par les élèves de 1^{re} session au collégial, situations potentiellement sources de préoccupation pour eux. La sensibilisation faite également à ce moment-là quant aux différents soutiens possibles à offrir aux élèves est également indispensable. Cependant, ce survol favorise l'amorce d'une standardisation de l'intervention; une formation plus complète semble nécessaire pour assurer une orientation commune entre les tuteurs. En regard à ces éléments, il est recommandé :

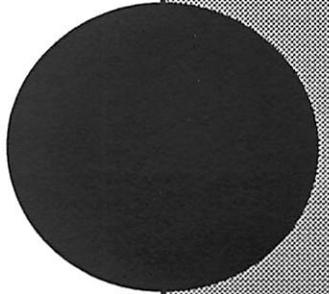
- que des critères de sélection des tuteurs soient précisés et qu'un choix des meilleurs candidats en fonction de ces critères soit effectué;
- que le protocole d'une recherche future prévoit une répartition aléatoire des élèves entre les tuteurs;
- qu'une formation continue soit donnée aux tuteurs d'une part, de façon à ce qu'ils améliorent leurs connaissances des situations de vie spécifiques à la transition

secondaire-collégial et des besoins de soutien qui en découlent et d'autre part, afin d'uniformiser l'intervention.

En ce qui concerne les analyses qualitatives qui ont permis d'explorer ce qui se passe dans le cadre des rencontres, des limites sont également à mentionner. Tout d'abord, les données recueillies sur les élèves des deux groupes bénéficiant de tutorat ont été traitées sans dissocier les groupes. Il serait intéressant, ce qui n'a pas été fait considérant les limites de cette recherche, de traiter les motivations et hésitations à s'impliquer dans le suivi proposé et les thèmes abordés lors des rencontres selon le groupe d'appartenance des élèves. Les élèves participant au projet et pleinement volontaires traitent-ils des mêmes thèmes que ceux appartenant au groupe SAI, puisque celui-ci semble présenter des particularités spécifiques? D'autre part, la corrélation établie entre le soutien offert par les tuteurs et reçu par les élèves ne confirme pas qu'il existe une relation étroite entre ces deux évaluations. Il y aurait un intérêt certain à établir la corrélation entre l'évaluation des tuteurs et celle des élèves sur deux grandes catégories de soutien soit émotif et instrumental plutôt que sur les cinq utilisées dans la recherche; peut-être qu'ainsi, les perceptions suite à chacune des rencontres auraient été dans le même sens entre les tuteurs et les élèves. Ces analyses ont permis d'en savoir un peu plus sur les rencontres de tutorat mais beaucoup reste à connaître et pour cela il est recommandé :

- qu'un protocole de recherche éventuelle mette l'accent sur ce qui se passe dans le contexte de tutorat et sur les mécanismes d'ajustement entre les tuteurs et les élèves.

Conclusion



Conclusion

Cette recherche portant sur une structure d'encadrement de type tutorat professeur-élève mesurait l'impact de cette pratique sur l'ajustement collégial et la réussite scolaire des élèves de 1^{re} session. Il apparaît suite à ces travaux que des conclusions fermes ne puissent être encore tirées quant à l'efficacité de cette mesure d'encadrement. Il semble complexe d'étudier le tutorat lorsque celui-ci fait partie d'un regroupement de mesures d'aide et s'adresse au point de départ à des clientèles particulières. Une orientation à privilégier serait de reconduire une étude de ce type sans contrainte quant aux élèves soumis à l'intervention. Il demeure que cette étude a permis de mieux cerner ce qui se passe dans le contexte de tutorat et de mettre en lumière que ce type d'encadrement représente une alternative aux élèves de 1^{re} session au collégial désirant obtenir de l'aide pour mieux vivre cette période de transition. L'accueil, l'écoute, le support et l'accompagnement sont des besoins ressentis par les nouveaux arrivants au collégial et le tutorat permet d'y répondre.

Bibliographie

Aylwin, A. (1997). Les croyances qui nous empêchent de progresser. Conférence d'ouverture des ateliers pédagogiques de l'Association des Collèges Privés du Québec. Orford.

Archambault, G. et Aubé, R. (1996). Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial. Rapport de recherche. Ville de Saint-Georges : Cégep Beauce-Appalaches.

Bahniuk, M.H., Dobos, J. et Kogler Hill, S.E. (1990). The impact of mentoring, collegial support, and information adequacy on career success: A replication. Journal of Social Behavior and Personality, 5, 431-451.

Brunet, A. et Quesnel, R. (1987). Le tutorat centré sur la personne phase 1. Montréal : Collège Lionel-Groulx.

Cantin, A. et Dubuc, S. (1995). Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session. Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière.

Compas, B.E., Wagner, B.M., Slavin, L.A. et Vannatta, K. (1986). A prospective study of live events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. American Journal of Community Psychology, 14, 241-257.

Conseil des Collèges (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1995). Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de point de vue étudiants. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Crépeau, M. et Gagnon, A. (1996). Soutien social et réussite scolaire des garçons. Actes du colloque de l'Association pour la Recherche au Collégial. Québec : Collège Mérici.

Cutrona, C.E. et Russell, D.W. (1990). Type of social support and specific stress : toward a theory of optimal matching. In B.R. Sarason, I.G. Sarason et G.R. Pierce (Eds.). Social support: an interactional view (pp.319-361). New-York : John Wilson & Sons.

Darling, N., Hamilton, S.F., Niego, S. (1994). In R. Montemayor, G.R. Adams, et T.P.Gullota (Eds.). Personal relationship during adolescence (pp.216-235). New Delhi : Sage Publications.

Désy, J. (1996). Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Duranleau, I., Bourdeau-Lavoie, M. et Pelletier, V. (1991). Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.

Ducharme, R. (1990). L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et interventions). Montréal: Fédération des cégeps.

Gosselin, M. (1990). Récension des écrits concernant l'influence de la relation informelle professeur/étudiant sur le développement de l'étudiant de niveau post-secondaire. Essai de maîtrise. Faculté des Sciences de l'Éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Howard, J. et Grosset, J. (1992). Students Responses to a Community College Faculty Mentoring Program. Community College Review, 20, 48-53.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. Review of Educational Research, 61, 505-532.

Langevin, L. (1989). Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec. Montréal: Collège de Bois-de-Boulogne.

Larose, S. (1996). Le tutorat maître-élève en milieu collégial : Vers une optimisation du soutien social. Communication présentée au 16^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Montréal.

Larose, S. et Boivin, M. (Sous presse). Attachment to parents, social support expectations, and socio-emotional adjustment during the high school-college transition. Journal of Research on Adolescence.

Larose, S. et Roy, R. (1996). Les événements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégiale. Actes du colloque de l'Association pour la Recherche au Collégial. Québec : Collège Mérici.

Larose, S. et Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC) : A new measure of learning propensity for college students. Journal of Educational Psychology, 87, 293-306.

Larose, S. et Roy, R. (1994). Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégiale. Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Ste-Foy.

Larose, S. et Roy, R. (1993). Le programme d'intégration aux études collégiales : Problématique, dépistage, intervention et évaluation. Rapport de recherche. Sainte-Foy: Cégep de Ste-Foy.

Larose, S., Soucy, N., Bernier, A. et Roy, R. (à paraître) Exploration des qualités métriques de la version française du «Student Adaptation to College Questionnaire». Mesure et Évaluation en Éducation.

Lavoie, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. Québec : Gouvernement du Québec.

Lazarus, R.S. et Folkman S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New-York : Springer.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. (1993). L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. (1993). La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989. Québec : Gouvernement du Québec.

Otto, M.L. (1994) Mentoring : An Adult Developmental Perspective, In Wunsch, M.A. (Eds) Mentoring Revisited : Making an Impact on Individuals and Institutions (pp.15-24.). Jossey-Bass Publishers.

Pierce, G.R., Sarason, B.R. et Sarason I.G. (1996). Handbook of Social Support and the Family. New-York: Plenum Press.

Rivière, B. (1995). Dynamique psychosociale du décrochage au collégial. Montréal : Collège de Rosemont.

Rivière, B. (1996). Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir. Laval : Éditions Beauchemin.

Slicker, E.K. et Palmer, D.J. (1993). Mentoring At-Risk High School Students : Evaluation Of a School-Based Program. The School Counselor, 40, 327-334.

Terrell, M.C. et Hassell, R.K. (1994). Mentoring Undergraduate Minority Students : An Overview, Survey, and Model Program, In Wunsch, M.A. (Eds) Mentoring Revisited : Making an Impact on Individuals and Institutions (pp.35-45). Jossey-Bass Publishers.

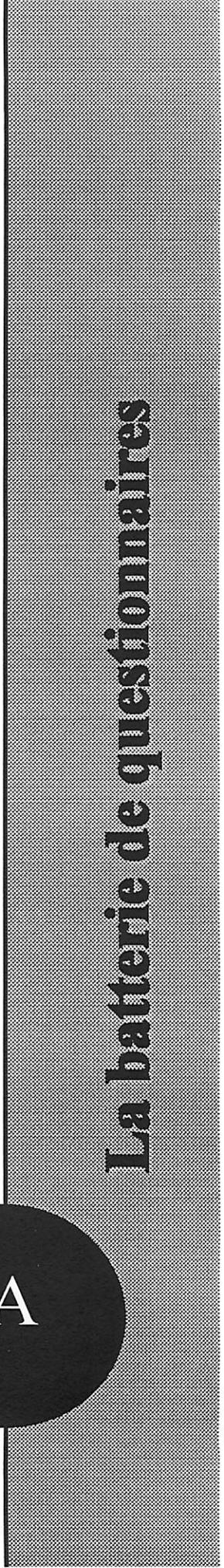
Van der Maren, J.M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Vaux, A. (1988). Social Support: Theory, Research and Intervention. New-York : Praeger Publishers.

Wilson, K.B. (1994) Developing a Freshman Mentoring Program : A Small College Experience. In Wunsch, M.A. (Eds) Mentoring Revisited : Making an Impact on Individuals and Institutions (pp.47-52). Jossey-Bass Publishers.

Wunsch, M.A. (1994). Developing Mentoring Programs : Major Themes and Issues. In Wunsch, M.A. (Eds) Mentoring Revisited : Making an Impact on Individuals and Institutions (pp.27-33) Jossey-Bass Publishers.

ANNEXE



La batterie de questionnaires

SECTION 1

QUELQUES INFORMATIONS

TON CODE: _____

1) Sexe: Masculin Féminin

2) Âge: _____

3) Dans quel programme d'études es-tu inscrit-e?

- sciences de la nature
- sciences humaines
- techniques d'éducation spécialisée
- techniques de tourisme
- techniques de gestion hôtelière
- techniques administratives
- techniques de recherche enquête et sondage
- programme d'intégration aux études collégiales

4) Quel est ton rang dans la famille? Coche un des items suivants.

- je suis le plus vieux des enfants
- je suis entre le plus vieux et le plus jeune des enfants
- je suis le plus jeune des enfants
- je suis enfant unique

5) Combien de frère(s) et soeur(s) as-tu?

- nombre de frère(s): _____
- nombre de soeur(s): _____

6) Est-ce que tu as quitté la famille pour venir étudier au collège?

- oui
- non

7) Actuellement, où habites-tu?

- chez mes deux parents
- chez mon père
- chez ma mère
- seul-e (résidence, appartement, etc)
- avec d'autres personnes que mes parents (amis, frères, soeurs, etc.)

8) **Qu'est-ce qui décrit le mieux la situation actuelle de tes parents?**

- mes parents vivent ensemble et ils ne sont ni divorcés, ni séparés
- mes parents sont divorcés ou séparés et ils ne vivent plus ensemble
- mes parents sont divorcés ou séparés et ils vivent encore ensemble
- mon père ne vit plus avec ma mère puisqu'il est décédé
- ma mère ne vit plus avec mon père puisqu'elle est décédée
- mes deux parents sont décédés
- autre situation (préciser): _____

9) **Quel est approximativement le revenu annuel de tes parents?**

	père	mère
•moins de 9 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•de 10 000\$ à 19 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•de 20 000\$ à 29 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•de 30 000\$ à 39 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•de 40 000\$ à 49 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•50 000\$ et plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10) **Quel est le niveau de scolarité de tes parents?**

père: _____ (nombre d'années)

mère: _____ (nombre d'années)

11) **Avant ton arrivée au collège, as-tu déjà participé à un encadrement de type tutorat maître-élève? Si oui, répond aux questions #12 #13 et #14, si non, poursuis à partir de la question #15.**

- oui
- non

12) **Combien de session(s) as-tu participé à cet encadrement de type tutorat maître-élève?**

- _____ session(s)

13) **Combien d'heures(s) d'expérience as-tu approximativement en rencontres individuelles de type tutorat maître-élève?**

- _____ heure(s)

14) As-tu déjà participé, à titre d'aidé, à d'autres formes d'encadrement personnalisé que celle existante dans le programme dans lequel tu es actuellement impliqué? (ex.: thérapie, orientation scolaire, counseling, etc) Fais exception de la disponibilité offerte par les enseignants pour les cours que tu suis.

- oui _____ (spécifier)
•non

15) As-tu déjà participé, à titre d'aidant, à d'autres formes d'encadrement personnalisé? (ex.: tutorat par les pairs)

- oui _____ (spécifier)
•non

16) As-tu déjà participé à des formes d'encadrement qui ne se présentent pas sous une forme personnalisée mais qui visent à soutenir les élèves dans leur vie ou à les aider dans leur apprentissage? (ex.: groupe de soutien, groupe de récupération, etc)

- oui _____ (spécifier)
•non

17) As-tu accepté de participer au tutorat maître-élève dans le cadre de cette recherche ? (si oui, complète les questions #18 à #20; si non, passe à la section 2).

- oui
•non

18) Fais la liste des trois raisons principales, par ordre d'importance, qui t'ont incité à participer à ce programme d'encadrement et plus particulièrement au tutorat maître-élève.

- 1) _____
2) _____
3) _____

19) Fais la liste des trois raisons principales (s'il y a lieu) qui ont pu te faire hésiter à participer à ce programme d'encadrement et plus particulièrement au tutorat maître-élève.

- 1) _____
2) _____
3) _____

20) En utilisant l'échelle suivante, répond aux questions a) à i).

pas du tout d'accord	1	2	3	4	5	tout à fait d'accord
----------------------	---	---	---	---	---	----------------------

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| a) | Le tutorat est un encadrement aidant pour une majorité d'élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) | Le tutorat permet aux enseignants d'intervenir plus efficacement auprès des élèves en difficultés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) | Plusieurs problèmes discutés lors de rencontres de tutorat ne pourraient pas être résolus sans un encadrement de ce type. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) | Je participe à cet encadrement de type tutorat maître-élève (et au programme d'intégration, s'il y a lieu) parce que je crois profondément que cela fera de moi un-e meilleur-e étudiant-e. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) | Je participe à cet encadrement de type tutorat maître-élève (et au programme d'intégration, s'il y a lieu) parce que cela maximise mes chances de pouvoir m'épanouir et me dépasser en tant qu'étudiant-e. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) | Je participe à cet encadrement de type tutorat maître-élève (et au programme d'intégration, s'il y a lieu) parce que j'ai le sentiment que cela me valorisera sur le plan personnel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) | Je participe à cet encadrement de type tutorat maître-élève (et au programme d'intégration, s'il y a lieu) parce que j'ai le sentiment que cela va améliorer mes chances de me trouver un emploi plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) | Je participe à cet encadrement de type tutorat maître-élève (et au programme d'intégration, s'il y a lieu) parce que j'ai le sentiment que cela va améliorer mes notes scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) | Je participe à cet encadrement de type tutorat maître-élève (et au programme d'intégration, s'il y a lieu) parce que des amis et/ou des membres de ma famille m'ont convaincu que ce serait bon pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SECTION 2

Les items suivants portent sur l'importance des relations interpersonnelles dans la vie des gens. Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants en les cotant sur cette échelle:

**1. totalement en désaccord 3. légèrement en désaccord 5. fortement en accord
2. fortement en désaccord 4. légèrement en accord 6. totalement en accord**

1.	Globalement, je suis quelqu'un de bien, qui a de la valeur.	1	2	3	4	5	6
2.	On peut plus facilement apprendre à me connaître que la plupart des gens.	1	2	3	4	5	6
3.	Je sais que les autres seront là pour moi quand j'aurai besoin d'eux.	1	2	3	4	5	6
4.	Je préfère compter sur moi-même plutôt que sur les autres.	1	2	3	4	5	6
5.	Je préfère me tenir à l'écart.	1	2	3	4	5	6
6.	Demander de l'aide revient à admettre que l'on est un ou une raté-e.	1	2	3	4	5	6
7.	La valeur d'une personne devrait surtout être jugée en fonction de ses succès.	1	2	3	4	5	6
8.	Réussir des choses dans la vie est plus important que développer des relations.	1	2	3	4	5	6
9.	Faire de son mieux est plus important que bien s'entendre avec les autres.	1	2	3	4	5	6

1. totalement en désaccord 3. légèrement en désaccord 5. fortement en accord
 2. fortement en désaccord 4. légèrement en accord 6. totalement en accord

10. Peu importe les personnes que l'on risque de blesser, le travail à faire doit être complété.	1	2	3	4	5	6
11. Il est important, à mes yeux, que les autres m'aiment.	1	2	3	4	5	6
12. Il est important à, mes yeux, d'éviter de faire des choses que les autres n'aimeraient pas.	1	2	3	4	5	6
13. Je trouve difficile de prendre une décision à moins de savoir ce que les autres en pensent.	1	2	3	4	5	6
14. Mes relations avec les autres sont généralement superficielles, elles ne sont pas très intimes ou profondes.	1	2	3	4	5	6
15. Parfois je pense que je suis bonne à rien.	1	2	3	4	5	6
16. Je trouve difficile de faire confiance aux gens.	1	2	3	4	5	6
17. Je trouve difficile de dépendre des autres.	1	2	3	4	5	6
18. Je trouve que les autres hésitent à devenir aussi proches de moi sur le plan affectif que je l'aimerais.	1	2	3	4	5	6
19. Je trouve relativement facile de m'approcher des gens sur le plan affectif.	1	2	3	4	5	6
20. Je trouve qu'il est facile de faire confiance aux gens.	1	2	3	4	5	6
21. L'idée de dépendre des autres personnes ne me dérange pas.	1	2	3	4	5	6
22. Je m'inquiète à l'idée que les autres ne m'accordent pas autant d'importance que je leur en accorde.	1	2	3	4	5	6

1. totalement en désaccord 3. légèrement en désaccord 5. fortement en accord
 2. fortement en désaccord 4. légèrement en accord 6. totalement en accord

23.	Je m'inquiète à l'idée que des gens veuillent trop s'approcher de moi sur le plan affectif.	1	2	3	4	5	6
24.	Je m'inquiète à l'idée de ne pas être à la hauteur par rapport aux autres.	1	2	3	4	5	6
25.	Je ne suis pas certain-e de vouloir être proche des autres sur le plan affectif.	1	2	3	4	5	6
26.	Bien que je veuille me rapprocher des autres, je me sens mal à l'aise de le faire.	1	2	3	4	5	6
27.	Je me demande pourquoi des gens désireraient s'engager dans une relation avec moi.	1	2	3	4	5	6
28.	Il est très important pour moi d'avoir une relation amicale intime.	1	2	3	4	5	6
29.	Je m'inquiète beaucoup au sujet de mes relations interpersonnelles.	1	2	3	4	5	6
30.	Je me demande comment je pourrais me débrouiller dans ma vie future si je n'avais pas de conjoint-e pour m'aimer.	1	2	3	4	5	6
31.	Je me sens en confiance quand je suis en relation avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6
32.	Je me sens souvent seul-e ou mis-e de côté.	1	2	3	4	5	6
33.	Je suis souvent inquiet-ète de ne pas cadrer avec les autres personnes.	1	2	3	4	5	6
34.	Les autres ont leurs propres problèmes, je ne les dérange donc pas avec les miens.	1	2	3	4	5	6

1. totalement en désaccord 3. légèrement en désaccord 5. fortement en accord
2. fortement en désaccord 4. légèrement en accord 6. totalement en accord

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 35. Lorsque je parle de mes problèmes avec les autres, je me sens généralement honteux-euse ou ridicule. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36. Je suis trop occupé-e avec mes autres activités pour consacrer beaucoup de temps aux relations interpersonnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. Si quelque chose me dérange, généralement les autres sont au courant et s'en préoccupent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. J'ai confiance que les autres m'aimeront et me respecteront. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39. Je deviens frustré-e quand les autres ne sont pas disponibles alors que j'ai besoin d'eux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. Les autres me déçoivent souvent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

SECTION 3

Laquelle des trois descriptions suivantes caractérise le mieux tes sentiments? Nous te demandons de choisir une seule description.

- 1. Je trouve qu'il est relativement facile de se rapprocher des gens et il m'est agréable de penser que je peux compter sur eux et qu'ils peuvent compter sur moi. Je m'inquiète rarement du fait qu'on puisse me laisser tomber ou que quelqu'un se rapproche trop de moi.

- 2. Je me sens quelque peu embarrassé-e lorsque je suis près des gens. J'ai de la difficulté à leur faire totalement confiance, à compter sur eux. Je suis intimidé-e lorsque quelqu'un se rapproche trop de moi et souvent, en amour, mes partenaires veulent que je sois plus intime que je n'arrive à l'être.

- 3. Je sens les gens réticents à se rapprocher de moi comme je le voudrais. Je me questionne souvent à savoir si mon-ma partenaire m'aime vraiment ou s'il-elle voudrait me quitter. Je veux m'unir complètement à quelqu'un mais ce désir effraie parfois les gens.

SECTION 4

Les questions suivantes se rapportent à des situations qui peuvent te préoccuper dans ta vie d'étudiant. Pour chaque item, encerclez le chiffre de 1 à 8 qui indique jusqu'à quel point cette situation est préoccupante pour vous actuellement (voir exemples 00 et 0).

Les chiffres 1 à 8 signifient:

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement

Exemples

00. La passation de questionnaires; 1 2 3 4 (5) 6 7 8

0. La température; 1 (2) 3 4 5 6 7 8

À l'item 00, j'écris 5 parce que actuellement, je suis moyennement préoccupé-e par la passation de questionnaires;

À l'item 0, j'écris 2 parce que actuellement je suis un peu préoccupé-e par la température

Si vous choisissez la cote 1-pas du tout préoccupé- à la lecture de l'énoncé, passez à l'énoncé suivant.

ACTUELLEMENT, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :

1. Des problèmes d'orientation scolaire (ex.: le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude); 1 2 3 4 5 6 7 8

Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ... a) d'amis 1 2 3 4 5 6 7 8

b) de ma famille 1 2 3 4 5 6 7 8

	1	2	3	4	5	6	7	8					
	pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement					
2.	Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
3.	La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant l'orientation scolaire (ex.: choix de carrière et choix du programme d'étude);					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
4.	La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant les notes scolaires (le parent manifeste du mécontentement, il tient à ce que vous ayez de meilleures notes).					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
5.	Le peu d'encouragements des parents dans vos études;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
6.	Des problèmes de motivation à fréquenter l'école;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
7.	Le fait d'avoir choisi le bon collège pour étudier;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8

	1	2	3	4	5	6	7	8					
	pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement					
7.	Le fait d'avoir choisi le bon collègue pour étudier;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
				a) d'amis		1	2	3	4	5	6	7	8
				b) de ma famille		1	2	3	4	5	6	7	8
8.	Des problèmes de gestion du temps; un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
				a) d'amis		1	2	3	4	5	6	7	8
				b) de ma famille		1	2	3	4	5	6	7	8
9.	Des problèmes d'anxiété pendant les examens;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
				a) d'amis		1	2	3	4	5	6	7	8
				b) de ma famille		1	2	3	4	5	6	7	8
10.	Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
				a) d'amis		1	2	3	4	5	6	7	8
				b) de ma famille		1	2	3	4	5	6	7	8
11.	Des problèmes avec un professeur à l'école;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
				a) d'amis		1	2	3	4	5	6	7	8
				b) de ma famille		1	2	3	4	5	6	7	8
12.	Le fait que certains ou plusieurs de vos amis ne sont pas dans le même cégep que vous;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
				a) d'amis		1	2	3	4	5	6	7	8
				b) de ma famille		1	2	3	4	5	6	7	8

	1	2	3	4	5	6	7	8					
	pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement					
13. Une peine d'amour ou le fait de mettre fin à une relation amoureuse;						1	2	3	4	5	6	7	8
Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...						1	2	3	4	5	6	7	8
a) d'amis						1	2	3	4	5	6	7	8
b) de ma famille						1	2	3	4	5	6	7	8
14. Des mécontentes avec un(e) ami(e);						1	2	3	4	5	6	7	8
Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...						1	2	3	4	5	6	7	8
a) d'amis						1	2	3	4	5	6	7	8
b) de ma famille						1	2	3	4	5	6	7	8
15. Des conflits avec la famille (parents, frères, soeurs), la parenté, ou la belle-famille;						1	2	3	4	5	6	7	8
Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...						1	2	3	4	5	6	7	8
a) d'amis						1	2	3	4	5	6	7	8
b) de ma famille						1	2	3	4	5	6	7	8
16. Un manque de soutien affectif, faible réseau d'ami-e-s ou de parenté; la difficulté à se faire des amis;						1	2	3	4	5	6	7	8
Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...						1	2	3	4	5	6	7	8
a) d'amis						1	2	3	4	5	6	7	8
b) de ma famille						1	2	3	4	5	6	7	8
17. Le sentiment d'être isolé(e) et seul(e) à l'école ou dans votre famille;						1	2	3	4	5	6	7	8
Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...						1	2	3	4	5	6	7	8
a) d'amis						1	2	3	4	5	6	7	8
b) de ma famille						1	2	3	4	5	6	7	8
18. Une vie sexuelle insatisfaisante;						1	2	3	4	5	6	7	8
Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...						1	2	3	4	5	6	7	8
a) d'amis						1	2	3	4	5	6	7	8
b) de ma famille						1	2	3	4	5	6	7	8

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement

19. La présence continuelle de quelqu'un à vos côtés, le manque de solitude, l'absence de moments seul-e, ou le manque d'intimité; 1 2 3 4 5 6 7 8
- Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...
- a) d'amis 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) de ma famille 1 2 3 4 5 6 7 8
20. Un manque de valorisation personnelle, ou sentiment d'incompétence, ou recevoir des reproches; 1 2 3 4 5 6 7 8
- Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...
- a) d'amis 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) de ma famille 1 2 3 4 5 6 7 8
21. Des difficultés à communiquer vos émotions ou opinions; 1 2 3 4 5 6 7 8
- Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...
- a) d'amis 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) de ma famille 1 2 3 4 5 6 7 8
22. Des problèmes de transport; 1 2 3 4 5 6 7 8
- Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...
- a) d'amis 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) de ma famille 1 2 3 4 5 6 7 8
23. Des problèmes de santé pour vous ou pour quelqu'un près de vous; 1 2 3 4 5 6 7 8
- Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...
- a) d'amis 1 2 3 4 5 6 7 8
- b) de ma famille 1 2 3 4 5 6 7 8

	1	2	3	4	5	6	7	8					
	pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement					
24.	Des problèmes financiers en rapport avec les études; l'attente ou l'éventualité de recevoir un prêt ou une bourse;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
25.	Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir; Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
26.	Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.);					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
27.	La peur pour la santé, la vie, ou la sécurité des personnes proches (parents, ami(e)s, voisins, etc.);					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
28.	La violence à la maison ou dans votre groupe d'amis;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
29.	De très nombreuses activités sociales, culturelles ou sportives, hobby ou sorties (plus de 4 soirs par semaine);					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8

	1	2	3	4	5	6	7	8					
	pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable- ment	beaucoup	extrê- mement					
30.	Des problèmes d'alcool ou de drogues;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
31.	Faire partie d'une équipe d'élite de compétition pendant les études;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
32.	La séparation avec la famille ou avec certains membres de la famille;					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
33.	Le fait d'assumer vous-mêmes certains frais de subsistance (ex.: frais de scolarité, achat de livre, frais de logement, frais de nourriture);					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
34.	Des difficultés d'adaptation à une nouvelle vie (appartement, résidence, déménagement, etc.);					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8
35.	Des difficultés à vous trouver un emploi					1	2	3	4	5	6	7	8
	Présentement, je peux recevoir de l'aide face à cette préoccupation de la part ...					1	2	3	4	5	6	7	8
	a) d'amis					1	2	3	4	5	6	7	8
	b) de ma famille					1	2	3	4	5	6	7	8

SECTION 5

La section suivante porte sur tes expériences passées et présentes avec les enseignant-e-s en général. Évalue jusqu'à quel point les énoncés suivants s'appliquent à ton cas personnel. Ne te concentre pas sur ta relation avec un-e enseignant-e en particulier, mais bien sur l'idée globale que tu as de tes relations avec les enseignant-e-s.

Évalue chacun des énoncés en fonction de l'échelle suivante:

1. ne s'applique pas du tout à moi	2. ne s'applique pas vraiment à moi	3. neutre (je ne suis pas certain-e)	4. s'applique un peu à moi	5. s'applique très bien à moi
------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------	-------------------------------

1.	Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les enseignant-e-s.	1	2	3	4	5
2.	Je suis souvent en conflit avec les enseignant-e-s.	1	2	3	4	5
3.	La présence de mes enseignant-e-s me manque parfois entre les trimestres d'études.	1	2	3	4	5
4.	Je parle spontanément de moi avec les enseignant-e-s.	1	2	3	4	5
5.	Je me mets facilement en colère contre les enseignant-e-s.	1	2	3	4	5
6.	Parfois, j'ai l'impression d'être traité-e injustement par les enseignant-e-s.	1	2	3	4	5
7.	Il m'est habituellement facile de comprendre la façon dont les élèves se sentent.	1	2	3	4	5
8.	Les enseignant-e-s ne me consacrent pas assez de temps comparativement aux autres élèves.	1	2	3	4	5
9.	Il faut beaucoup d'énergie à un-e enseignant-e pour discuter et négocier avec moi.	1	2	3	4	5

1. ne s'applique pas du tout à moi	2. ne s'applique pas vraiment à moi	3. neutre (je ne suis pas certain-e)	4. s'applique un peu à moi	5. s'applique très bien à moi
---	--	---	-----------------------------------	--------------------------------------

- | | | | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 10. | J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les enseignant-e-s. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Il m'arrive de penser à mes enseignant-e-s quand je ne suis pas à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un-e enseignant-e. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Je me sens proche des enseignants-es et je leur fais confiance. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Je me sens écouté-e lorsque je parle de mes préoccupations à mes enseignant-e-s. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Les enseignant-e-s n'écoutent pas ma version des faits quand je tente de justifier mes comportements, mes attitudes ou mes résultats scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | En général, je n'aime pas beaucoup les enseignant-e-s. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Les enseignant-e-s me ridiculisent quand je ne connais pas les réponses aux questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Les enseignant-e-s tiennent compte des suggestions des élèves quand vient le temps de régler des problèmes en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Les enseignant-e-s s'intéressent personnellement à ce que je fais en dehors de leur classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Je ne me sens pas respecté-e par les enseignant-e-s. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Il m'est parfois arrivé de passer un peu de mon temps libre avec un-e enseignant-e. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SECTION 6

Les questions suivantes portent sur la façon dont tu as recours aux gens de ton réseau social lorsque tu as besoin d'aide. Encerle le chiffre indiquant le mieux ton accord (ou ton désaccord) avec les énoncés suivants:

1. entièrement en désaccord	2. plutôt en désaccord	3. plutôt en accord	4. entièrement d'accord
-----------------------------	------------------------	---------------------	-------------------------

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Il est parfois nécessaire de parler de ses problèmes à quelqu'un. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Les ami-e-s ont souvent de bons conseils à donner. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Il faut choisir avec prudence les personnes à qui l'on révèle des choses personnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. J'obtiens souvent, auprès des gens, des informations qui peuvent m'être utiles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Les gens devraient garder leurs problèmes personnels pour eux-mêmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Il m'est facile de parler de sujets personnels ou privés. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Par le passé, des ami-e-s m'ont vraiment aidé-e quand j'ai eu des problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. On ne peut jamais faire confiance aux gens pour garder un secret. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Lorsqu'une personne est bouleversée, elle devrait en parler avec un-e ami-e. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Les autres ne comprennent jamais mes problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |

1. entièrement en désaccord	2. plutôt en désaccord	3. plutôt en accord	4. entièrement d'accord
-----------------------------	------------------------	---------------------	-------------------------

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 11. Presque tout le monde connaît quelqu'un en qui il peut avoir confiance pour garder un secret. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Si je ne suis pas capable de régler mes propres problèmes, personne ne peut m'aider à les régler. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Par le passé, j'ai rarement trouvé utile l'opinion des autres quand j'ai eu des problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Quand on est en colère, ça aide vraiment de raconter à un-e ami-e ce qui s'est passé. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Certaines choses sont tellement personnelles que l'on ne peut en parler à qui que ce soit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Il est assez facile de déterminer les personnes à qui on peut faire confiance, et celles à qui on ne peut pas faire confiance. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Par le passé, j'ai été blessé-e par des gens à qui je m'étais confié-e. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Si on se confie aux autres, ils profiteront de nous. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Il est correct de demander des services à des gens. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Même si j'ai besoin de quelque chose, j'hésite à l'emprunter à quelqu'un. | 1 | 2 | 3 | 4 |

SECTION 7

Les énoncés suivants se rapportent à la vie au collégial. Indique jusqu'à quel point ils correspondent présentement à ta situation personnelle (depuis les derniers jours). Pour chaque item, choisis et encercle le chiffre indiquant jusqu'à quel point l'item s'applique à toi. Encercle un seul chiffre par réponse.

- | | | |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| 1. ne s'applique pas du tout à moi | 4. ne s'applique pas tout à fait à moi | 7. s'applique assez bien à moi |
| 2. ne s'applique pas à moi | 5. neutre (ou je ne sais pas) | 8. s'applique très bien à moi |
| 3. ne s'applique pas très bien à moi | 6. s'applique un peu à moi | 9. s'applique parfaitement à moi |

- | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Je sens que je fais partie de ce collège et que j'y suis à ma place. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2. Je me sens tendu-e ou nerveux-se ces temps-ci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3. Je me tiens à jour dans mon travail scolaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4. Je rencontre autant de gens et me fais autant d'ami-e-s au collège que je le veux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5. Je sais pourquoi je suis au collège et ce que je veux en retirer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6. Je trouve difficile le travail scolaire au collège (devoirs, travaux, étude, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7. Je me sens très triste et maussade ces temps-ci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8. Je suis très impliqué-e dans les activités sociales du collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9. Je m'adapte bien au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

- | | | |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| 1. ne s'applique pas du tout à moi | 4. ne s'applique pas tout à fait à moi | 7. s'applique assez bien à moi |
| 2. ne s'applique pas à moi | 5. neutre (ou je ne sais pas) | 8. s'applique très bien à moi |
| 3. ne s'applique pas très bien à moi | 6. s'applique un peu à moi | 9. s'applique parfaitement à moi |

10. Je ne me sens pas bien quand je fais un examen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Je me suis très souvent senti-e fatigué-e ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Me débrouiller seul-e et m'occuper de moi-même n'est pas toujours facile.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Je suis satisfait-e de mon rendement scolaire au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. J'ai eu des échanges détendus et personnels avec des enseignant-e-s du collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Je suis maintenant satisfait-e de ma décision de faire des études collégiales.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Je suis maintenant satisfait-e de fréquenter ce collège en particulier.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Je ne travaille pas autant que je le devrais à mes travaux scolaires.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes au collège (ex.: élèves, professeurs, personnel de soutien, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Mes buts et objectifs scolaires sont bien définis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions ces derniers temps.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. J'ai l'impression de ne pas être assez intelligent-e pour faire le travail scolaire que l'on attend de moi maintenant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. ne s'applique pas du tout à moi	4. ne s'applique pas tout à fait à moi	7. s'applique assez bien à moi
2. ne s'applique pas à moi	5. neutre (ou je ne sais pas)	8. s'applique très bien à moi
3. ne s'applique pas très bien à moi	6. s'applique un peu à moi	9. s'applique parfaitement à moi

22. Obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) est très important pour moi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. J'ai bon appétit ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Je n'ai pas été très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études ces derniers temps.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. J'aime rédiger les travaux demandés dans mes cours.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. J'ai souvent mal à la tête ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Je n'ai pas eu beaucoup de motivation pour l'étude ces derniers temps.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Je suis satisfait-e des activités parascolaires offertes au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. J'ai beaucoup réfléchi ces derniers temps à la possibilité de demander de l'aide à un-e conseiller-ère d'orientation, un-e psychologue, un-e travailleur-euse social-e ou un-e intervenant-e (au collège ou à l'extérieur du collège).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Ces temps-ci j'ai des doutes quant à la valeur de l'éducation collégiale.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Je souhaiterais être dans un autre collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. J'ai pris (ou perdu) trop de poids récemment.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Je suis satisfait-e de la quantité et de la variété des cours offerts au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. ne s'applique pas du tout à moi	4. ne s'applique pas tout à fait à moi	7. s'applique assez bien à moi
2. ne s'applique pas à moi	5. neutre (ou je ne sais pas)	8. s'applique très bien à moi
3. ne s'applique pas très bien à moi	6. s'applique un peu à moi	9. s'applique parfaitement à moi

34. Je sens que j'ai suffisamment d'habiletés sociales pour bien me débrouiller dans ce collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Je me mets en colère trop facilement ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Récemment, j'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Je ne dors pas très bien ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Je ne réussis pas assez bien considérant la quantité de travail que j'y mets.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Je suis satisfait-e de la qualité des cours disponibles au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Je suis présent-e à mes cours régulièrement.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Parfois j'ai de la difficulté à réfléchir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Je suis satisfait-e de mon degré de participation aux activités sociales du collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Je prévois continuer mes études collégiales jusqu'à l'obtention de mon diplôme (DEC).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Je n'ai pas été très habile dans mes interactions avec les personnes de l'autre sexe récemment.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. J'aime le travail scolaire que j'ai à faire à l'école.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

- | | | |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| 1. ne s'applique pas du tout à moi | 4. ne s'applique pas tout à fait à moi | 7. s'applique assez bien à moi |
| 2. ne s'applique pas à moi | 5. neutre (ou je ne sais pas) | 8. s'applique très bien à moi |
| 3. ne s'applique pas très bien à moi | 6. s'applique un peu à moi | 9. s'applique parfaitement à moi |

- | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 47. Je me sens très seul-e à l'école ces temps-ci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 48. J'ai beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 49. Je sens que j'ai un bon contrôle sur ma vie à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 50. Je suis satisfait-e de mon programme de cours pour cette session. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 51. Je me sens en bonne santé ces temps-ci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 52. Je ne suis pas à l'aise au collège parce que je me sens différent-e des autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 53. La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 54. Ces temps-ci, je réfléchis beaucoup à la possibilité de changer de collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 55. Ces temps-ci, je réfléchis beaucoup à la possibilité d'abandonner définitivement mes études collégiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 56. Il m'arrive de réfléchir sérieusement à la possibilité d'arrêter mes études collégiales et de les reprendre plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 57. Je suis très satisfait-e de mes enseignant-es actuel-le-s. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

1. ne s'applique pas du tout à moi	4. ne s'applique pas tout à fait à moi	7. s'applique assez bien à moi
2. ne s'applique pas à moi	5. neutre (ou je ne sais pas)	8. s'applique très bien à moi
3. ne s'applique pas très bien à moi	6. s'applique un peu à moi	9. s'applique parfaitement à moi

58. J'ai de bon-ne-s ami-e-s ou des connaissances à l'école avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie au collégial.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Je suis plutôt satisfait-e de ma vie sociale au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Je suis plutôt satisfait-e de ma situation scolaire au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Je suis confiant-e de pouvoir relever de façon satisfaisante les futurs défis ici au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63. Le fait de m'ennuyer de la maison est une source de difficulté pour moi présentement (ne pas répondre à cette question si tu n'as pas quitté ta famille pour venir étudier au collège).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64. J'aime habiter en résidence (ne pas répondre cette question si tu n'habites pas en résidence).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Je m'entends très bien avec mon-mes co-locataire-s (ne pas répondre à cette question si tu n'as pas de co-locataire).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Je m'inquiète beaucoup de ce que me coûte financièrement le fait d'être au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
67. Tout compte fait, je préférerais être à la maison plutôt qu'ici (ne pas répondre à cette question si tu n'as pas quitté ta famille pour venir étudier au collège).	1	2	3	4	5	6	7	8	9

SECTION 8

Les énoncés qui suivent se rapportent à des situations scolaires que tu es susceptible de vivre. Lis chacun d'eux et décide jusqu'à quel point ils correspondent à ta façon de te comporter. Pour chaque item, encercle le chiffre indiquant jusqu'à quel point l'item s'applique à toi. Encercle un seul chiffre par réponse.

JAMAIS 1 2 3 4 5 6 7 TOUJOURS

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un-e autre étudiant-e capable de me donner un coup de pouce. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'abstiens de demander une explication supplémentaire à mon professeur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je m'abstiens de demander de l'aide à un-e autre étudiant-e quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un-e autre étudiant-e dès que cela est possible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

JAMAIS

1

2

3

4

5

6

7

TOUJOURS

- | | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 7. J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissement sur une partie de la matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Dans les premières semaines de cours, je m'assure de la collaboration d'un-e autre étudiant-e pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

SECTION 9

Laquelle des quatre descriptions suivantes te décrit le mieux? Nous te demandons de choisir une seule description.

- 1. Il est facile pour moi de me rapprocher des gens sur le plan affectif. Je sens que je peux compter sur les gens de mon entourage et que ceux-ci peuvent aussi compter sur moi. Je ne m'inquiète pas du fait d'être seul-e ou du fait que les autres puissent ne pas m'accepter.
- 2. Je me sens à l'aise dans les relations qui n'impliquent pas de rapprochements sur le plan affectif. C'est très important pour moi de me sentir indépendant-e et autonome. Je préfère ne pas compter sur les autres et que les autres ne comptent pas sur moi.
- 3. Je veux être près des gens sur le plan affectif, mais je sens que ceux-ci sont réticents à se rapprocher de moi comme je le voudrais. Je me sens mal à l'aise sans relation intime, mais je suis souvent préoccupé-e par le fait que les gens ne m'apprécient pas autant que je les apprécie.
- 4. Je me sens embarrassé-e lorsque je suis près des gens. Je désire établir des liens affectifs avec les autres, mais il m'est difficile de leur faire totalement confiance. J'ai peur de souffrir si je deviens trop intime avec les autres.

NOUS TE REMERCIONS DE TA PRÉCIEUSE COLLABORATION

ANNEXE



La fiche d'observation de la rencontre de tutorat

Fiche d'observation de la rencontre de tutorat

Votre numéro de code: _____ Le numéro de code de l'élève: _____

De quelle rencontre s'agit-il? (1ère, 2ème...) _____

Combien de temps a duré la rencontre? (minutes) _____

De façon générale, évaluez le pourcentage de temps (100%) consacré à discuter des sujets suivants durant cette rencontre:

- 🍎 personnels (santé physique et psychologique): _____%
- 🍎 sociaux (amis; famille): _____%
- 🍎 scolaires-méthodes (examens; travaux; changement d'école; cours; etc.): _____%
- 🍎 scolaires-orientation (choix de cours, de programme, etc.): _____%

En utilisant l'échelle suivante, indiquez, de façon générale, jusqu'à quel point les types de soutien suivants correspondent à ce que vous avez offerts durant votre rencontre:

1 . ne s'applique pas du tout **2 . ne s'applique pas vraiment** **3 . neutre (je ne suis pas certain)** **4 . s'applique un peu** **5 . s'applique très bien**

soutien émotif **1** **2** **3** **4** **5**
(j'écoute, je reconforte, je console, j'encourage, je sécurise)

soutien à l'estime **1** **2** **3** **4** **5**
(je renforce les compétences, je le valorise, je le félicite, je lui fais prendre conscience de ses forces)

social **1** **2** **3** **4** **5**
(j'intègre l'élève à des activités sociales, je l'invite à participer à des soirées, des spectacles, des clubs, des équipes sportives etc.)

informatif **1** **2** **3** **4** **5**
(je donne des informations, je conseille, je précise certaines choses, je prépare des références, etc.)

matériel **1** **2** **3** **4** **5**
(je prête des choses, je rends service, etc.)

Les thèmes abordés lors de la rencontre

Décrivez brièvement les sujets abordés avec l'élève lors de cette rencontre.

Décrivez brièvement vos interventions auprès de l'élève durant cette rencontre.

(ex: donner des conseils; faire un plan de travail; inviter l'élève à consulter l'orienteur; etc.)

FICHE D'OBSERVATION DE LA RENCONTRE DE TUTORAT

Partie I: Indiquez jusqu'à quel point les énoncés suivants s'appliquent À VOS COMPORTEMENTS ET ATTITUDES lors de cette rencontre.

1. ne s'applique pas du tout	2. ne s'applique pas vraiment	3. neutre (je ne suis pas certain-e)	4. s'applique un peu	5. s'applique très bien
------------------------------	-------------------------------	---	----------------------	-------------------------

DURANT CETTE RENCONTRE:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. ... j'ai eu le sentiment d'avoir écouté avec attention ce que l'élève a exprimé concernant ses besoins, ses inquiétudes et ses réussites. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ... j'ai eu le sentiment de comprendre les besoins, les inquiétudes et les questionnements de l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ... j'ai eu le sentiment de savoir quoi faire pour aider l'élève à faire face à ses besoins, ses inquiétudes et ses problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ... c'est surtout moi qui ai commencé la discussion sur un thème particulier. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ... c'est surtout moi qui ai posé les questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ... j'ai parlé plus souvent qu'a pu le faire l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ... j'ai dit à l'élève quoi faire et comment le faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ... j'ai pris des décisions pour l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. ... j'ai dit à l'élève quand faire les choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ... j'ai souvent été préoccupé-e par ce que l'élève m'a raconté. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ... je me suis inquiété-e de ce qui pourrait arriver à l'élève ensuite. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ... je me suis senti-e affecté-e par ce que vivait l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ... je n'ai jamais regardé l'élève dans les yeux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ... j'ai touché physiquement l'élève (mettre la main sur l'épaule, serrer la main de l'élève à son arrivée et/ou à son départ, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ... j'étais assis près de l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Partie II: Indiquez jusqu'à quel point les énoncés suivants s'appliquent aux comportements et attitudes DE L'ÉLÈVE lors de cette rencontre.

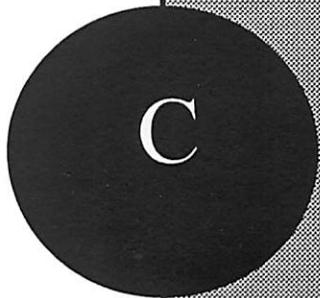
1. ne s'applique pas du tout	2. ne s'applique pas vraiment	3. neutre (je ne suis pas certain-e)	4. s'applique un peu	5. s'applique très bien
-------------------------------------	--------------------------------------	---	-----------------------------	--------------------------------

DURANT CETTE RENCONTRE, L'ÉLÈVE:

16. ... a exprimé plusieurs émotions (craintes, inquiétudes, joie, colère, etc.).	1	2	3	4	5
17. ... s'est senti mal à l'aise de parler de ses difficultés.	1	2	3	4	5
18. ... a semblé nier des difficultés qu'il pourrait avoir.	1	2	3	4	5
19. ... s'attendait à ce que je lui dise quoi faire.	1	2	3	4	5
20. ... s'est fié beaucoup à moi.	1	2	3	4	5
21. ... semblait dépendre de mes conseils et de mes décisions.	1	2	3	4	5
22. ... était préparé sachant quelles questions me poser et quels sujets il voulait abordés.	1	2	3	4	5
23. ... avait déjà pensé à une solution lorsqu'il m'a parlé d'un problème.	1	2	3	4	5
24. ... s'est montré autonome (il a pris des décisions; il a fait des suggestions; etc.).	1	2	3	4	5
25. ... a été évitant dans son regard.	1	2	3	4	5
26. ... s'est senti mal à l'aise face à la proximité.	1	2	3	4	5
27. ... semblait vouloir terminer l'entretien le plus rapidement possible.	1	2	3	4	5

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION

ANNEXE



La lettre de convocation



Québec, le 9 août 1996

Cher élève,

Comme vous le savez, l'entrée au collégial est une expérience nouvelle et souvent très excitante tant intellectuellement que socialement. Vous y découvrirez un mode différent de fonctionnement et vous formerez, pour la plupart, de nouveaux réseaux d'ami(e)s et de connaissances. Une équipe de deux professeurs du Collège Mérici s'intéressant aux mesures d'aide à la réussite au niveau collégial, plus précisément au suivi offert par un professeur-tuteur à des élèves, effectue présentement une étude scientifique qui nécessite la précieuse collaboration de ceux et celles qui entreront au Collège à l'automne 1996.

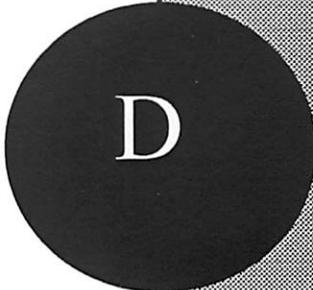
La participation à cette recherche implique, entre autres, que vous complétiez certains questionnaires portant sur les facteurs facilitant votre adaptation au collégial. Dans quelques jours, vous recevrez l'appel d'un des membres de l'équipe de recherche qui vous invitera à participer à une réunion qui se tiendra le 21 août 1996 au local 226 à 12 h 30 dans le but de vous expliquer les objectifs de l'étude et de vous fournir de plus amples informations sur votre participation. Il est important de mentionner qu'un montant symbolique de 15\$ vous sera remis pour vous manifester notre gratitude.

Nous vous félicitons pour votre admission au Collège Mérici et vous attendons à la rencontre du 21 août prochain.

Gilles Levesque, Directeur des études
Diane Cyrenne, chercheuse responsable du projet
Henriette Lacombe, co-chercheuse

Gilles Levesque
Diane Cyrenne
Henriette Lacombe

ANNEXE



La feuille de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

RECHERCHE SUR LE TYPE D'AIDE À APPORTER AUX ÉLÈVES

Objectif du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est d'étudier le type d'aide à apporter aux élèves en fonction des besoins exprimés par ces derniers afin de faciliter leur intégration et leur réussite au collégial.

Les implications si j'accepte de participer à cette recherche :

✪ Compléter les tests en août 96 et novembre 96 (environ 1 h - 1 h 15)

- ▲ les questionnaires que vous complétez ne sont pas des tests de performance. Ils requièrent de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez ou de ce que vous ressentez par rapport à des situations scolaires ou sociales ou par rapport à certaines de vos relations;
- ▲ les réponses que vous donnerez aux différents questionnaires constituent des opinions personnelles. Elles n'auront aucune implication ni sur votre cheminement scolaire, ni sur vos résultats scolaires;
- ▲ des comparaisons entre les moyennes de groupe aux différents questionnaires et les résultats scolaires de groupe feront l'objet d'analyse. Aucune analyse individuelle ne sera menée;
- ▲ les résultats seront analysés par les responsables du projet. Ces résultats seront traités de façon confidentielle et anonyme et serviront à améliorer l'aide apportée aux élèves;
- ▲ En tout temps, vous aurez la liberté de vous retirer du projet de recherche.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à la condition que les informations que je fournirai soient traitées confidentiellement. Je m'engage à participer aux deux rencontres prévues tout en sachant que je recevrai un montant de 15\$ pour cette participation.

Signature de l'élève : _____

Date : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

RECHERCHE SUR LE TYPE D'AIDE À APPORTER AUX ÉLÈVES

✿ S'impliquer dans les rencontres de tutorat

- ▲ ces rencontres seront fixées en tenant compte de l'horaire de l'élève et de ses disponibilités;
- ▲ elles se déroulent à la fréquence d'une/15 jours et sont d'une durée de 50 minutes (total 7 rencontres/session);
- ▲ l'élève aura à compléter une fiche d'observation de la rencontre de tutorat. Un montant de 15\$ lui sera versé à la fin de la session pour avoir rempli ces fiches.

Signature de l'élève : _____

Date : _____



Collège
MÉRICI



CODE DE DIFFUSION: 14-1430-15

755, chemin Saint-Louis,
Québec, G1S 1C1 Tél.: (418) 683-1591