

Évaluation quantitative de l'impact du tutorat maître-élève sur la réussite académique (validation du projet Odyssée)

Rapport de recherche ACPQ

Christiane Cinq-Mars

Mathieu Gattuso

François Paquet

Collège Jean-de-Brébeuf

La présente recherche a été subventionnée par l'Association
des collèges privés du Québec dans le cadre du programme
de recherche et d'expérimentation

2007

Remerciements

Nous tenons à remercier l'ACPQ qui a subventionné cette recherche dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation. Nous tenons également à remercier la direction générale et la direction des études du Collège Jean-de-Brébeuf pour leur appui tout au long de la recherche.

Un merci spécial aux étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche. En espérant que le temps investi a été profitable autant au plan personnel que scolaire.

Table des matières

Résumé	1
Problématique	4
Objectifs du projet	9
Retombées du projet	11
Méthodologie	13
Participants	13
Déroulement	14
Instruments	16
Analyses	19
Résultats	20
Profil académique des participants	20
Mesures psychologiques	21
Indicateurs de la réussite académique	36
Interprétation des résultats	40
Conclusion et recommandations	59
Références	64

Résumé

Au cours des dernières années, la réussite est devenue une préoccupation centrale dans le monde de l'enseignement. La réussite du plus grand nombre d'élèves, et particulièrement celle des garçons, constitue un enjeu d'importance. Parmi l'ensemble des mesures utilisées pour favoriser la réussite, le tutorat maître-élève est fréquemment privilégié. Au Collège Jean-de-Brébeuf, le projet Odyssée apporte un support tutoral aux garçons nouvellement admis au programme de DEC en sciences humaines et dont le dossier au secondaire laisse présager des difficultés d'adaptation au collégial. Malgré une perception positive des participants, aucune donnée quantitative ne permet de mesurer l'impact du projet Odyssée sur la réussite académique.

Sur le plan méthodologique, la performance des étudiants qui participent au projet Odyssée a été comparée à celle de sujets d'un groupe contrôle. Pour ce faire, des instruments normés et validés qui évaluent la motivation, le profil psychologique et la réussite académique ont été utilisés. Les participants ont été évalués à deux reprises, soit au début de la session d'automne (mesure de base) et au début de la session d'hiver (mesure expérimentale).

Les résultats obtenus montrent peu de différences en ce qui concerne les variables psychologiques. Les seules différences statistiquement significatives concernent l'évolution de l'amotivation aux études et le niveau de stress. L'évolution de ces variables montre une évolution temporelle positive pour les Odysseens. Malgré l'absence de différences statistiques significatives, une analyse clinique des résultats obtenus à l'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) ainsi qu'à l'inventaire de personnalité NEO PI-R permet de tracer un portrait général des participants.

Au point de vue académique, des tendances significatives se dégagent des différents marqueurs quantitatifs de réussite académique pour la première session des études collégiales. Toutes ces différences sont en faveur des sujets Odysseens. Bien que non significatives sur le plan statistique, ces différences demeurent très importantes au sens où elles influencent directement le cheminement académique à court, moyen et long terme des participants. En effet, les différences obtenues en ce qui concerne la cote R influencent directement l'admission universitaire à un programme contingenté. Le nombre d'échecs à la première session au cégep (ce nombre est presque deux fois plus élevé dans le groupe contrôle) influence directement le cursus collégial en augmentant la durée de celui-ci et en accroissant les risques, pour un élève, de se retrouver sous probation. Une analyse des résultats obtenus au terme de la seconde session montre une augmentation des différences précédemment observées. Les analyses statistiques révèlent alors des différences intergroupes significatives en ce qui

concerne la moyenne, la cote R et le nombre d'échecs. En conclusion, les résultats obtenus suggèrent un effet limité du tutorat maître-élève en ce qui concerne l'induction de changements en profondeur de la façon d'être et de la personnalité. Par contre, cette méthode d'encadrement semble efficace pour ce qui est des résultats académiques en tant que tels. L'encadrement fourni semble avoir un effet positif sur la motivation aux études et le stress.

Problématique

Au cours des dernières années, la réussite est devenue une préoccupation centrale dans le monde de l'enseignement. La réussite du plus grand nombre d'élèves, et plus particulièrement celle des garçons, constitue un enjeu d'importance. Les données actuelles concernant la persévérance et la réussite académique portent à réfléchir. Les dernières données sur les établissements collégiaux subventionnés publiées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport montrent que les garçons obtiennent leur diplôme dans une proportion nettement moindre que les filles en formation préuniversitaire (60,6% c. 70,5% après 2 années d'études collégiales et 76,3% c. 84,9% après 3 années d'études collégiales). Parmi les différents programmes d'enseignement, c'est en sciences humaines que la différence entre les garçons et les filles est la plus marquée (47% c. 64,8% après 2 années d'études collégiales et 68,1% c. 81,4% après 3 années d'études collégiales) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Différentes hypothèses ont été avancées pour tenter d'expliquer ces différences. Certaines mettent de l'avant les différences entre garçons et filles en ce qui concerne leur rapport à l'école. Par exemple, il est démontré que les filles consacrent généralement plus de temps aux études et au travail scolaire. Les garçons et les filles diffèrent également dans leur rapport à l'autorité et leur mode

de fonctionnement. En classe, les garçons aiment attirer l'attention et plaire aux amis. Ils sont généralement moins influencés que les filles par les commentaires des enseignants (Pollack, 1999). Les filles préfèrent davantage plaire à leurs professeurs et à leurs parents et ont tendance à être plus concentrées. Des différences sont également remarquées en ce qui concerne les processus d'attribution. Les filles entretiennent plus souvent la croyance qu'elles sont responsables de leurs échecs alors que les garçons attribuent souvent de mauvais résultats à des facteurs externes (Head, 1996). Malgré la présence de différences importantes, il est impossible de dégager clairement l'importance unitaire des ces différents facteurs sur la réussite académique. De plus, il est impossible de considérer la manière dont ces facteurs interagissent. En conséquence, il est difficile d'agir de façon proactive sur la problématique et de mettre en place des mécanismes susceptibles de rétablir la situation. De façon pratique, on tente d'aider spécifiquement certains élèves identifiés comme à risque ainsi que ceux qui en font explicitement la demande.

Un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1995) signale que le recours à l'assistance individualisée se révèle un moyen efficace pour l'encadrement des étudiants en difficulté. Parmi l'ensemble des mesures disponibles, le tutorat maître-élève est fréquemment privilégié. Dans un cadre collégial, cette mesure représente un mode d'encadrement scolaire hors classe à travers lequel un volontaire mandaté rencontre un étudiant sur une base régulière et individuelle (Bahniuk et al., 1990). Il est à noter que le support tutorial

proposé peut être plus ou moins élaboré en fonction de la formation du tuteur et des besoins de l'étudiant. À ce niveau, l'encadrement de l'étudiant peut inclure un soutien méthodologique, social, affectif, émotif et vocationnel (Duchesne et Larose, 2000). Cette approche aide l'étudiant à élaborer différentes stratégies susceptibles de l'aider à mieux planifier ses études, à surmonter certaines difficultés et à s'engager vers la réussite. Ce modèle vise à développer chez l'élève une meilleure autonomie émotionnelle et comportementale. Cependant, l'objectif premier de ce mode d'encadrement est de favoriser la persévérance aux études et la réussite scolaire. À ce sujet, Wilson et son groupe (1997) ont évalué la persistance aux études de 562 universitaires suivis sur une base individuelle par des tuteurs durant un an. Les résultats obtenus démontrent que les étudiants suivis en tutorat persévèrent davantage que ceux qui n'ont pas bénéficié de cette mesure. Cette étude suggère également l'existence d'une corrélation positive entre la persévérance aux études et la durée du processus de prise en charge tutorale.

Malgré l'existence de résultats appuyant l'efficacité du tutorat, il demeure difficile de déterminer l'impact réel de cette méthode d'encadrement en matière de persévérance scolaire et de réussite académique. Ce fait s'explique de différentes façons. D'une part, la majorité des études sur le sujet n'incluent pas de groupe contrôle, ce qui rend impossible l'identification d'un lien de causalité entre les variables à l'étude. D'autre part, le fait que les particularités sous-jacentes à ce genre de mesure de soutien varient largement d'un établissement

à l'autre, ce qui rend impossible la mise en commun ou la comparaison des résultats obtenus.

À l'hiver 2003, la direction des études du Collège Jean-de-Brébeuf décide de mettre en place un programme de tutorat maître-élève pour l'automne 2003. Le projet vise à apporter un support aux garçons nouvellement admis au programme de DEC en sciences humaines et dont le dossier au secondaire peut laisser présager des difficultés d'adaptation au collégial. Annuellement, environ 25 étudiants sont sélectionnés en fonction de leur rendement scolaire au secondaire, de leur moyenne générale en mathématiques et de leur résultat au test de classement en français. Le tutorat est assuré par une équipe de professeurs du Collège. Chaque tuteur est responsable d'au maximum cinq étudiants. L'encadrement individuel des étudiants est effectué à raison de 5 fois par session. Des ateliers de groupe sont également proposés aux étudiants. Le suivi des Odysseens demande plusieurs interventions, et la coordonnatrice assure le suivi de la formation des tuteurs. Ainsi, les tuteurs rencontrent leurs participants afin de les aider à différents niveaux durant la première session. Les participants sont aussi rencontrés en groupe à quelques reprises ainsi qu'individuellement par la conseillère pédagogique coordonnatrice du projet et animatrice. Malgré une perception positive des participants et une appréciation favorable du tutorat maître-élève, aucune donnée quantitative ne permet de mesurer l'impact réel du projet Odyssee sur la persistance et la réussite académique. Ce projet de recherche a pour but de valider et de mesurer

l'efficacité du tutorat maître-élève en regard de la persévérance et de la réussite académique d'étudiants identifiés à risque lors de l'admission aux études collégiales.

Objectifs du projet

Les données actuelles sur la persévérance et la réussite académique des garçons inquiètent et la situation demande une action rapide. Dans l'optique d'une large quête de la réussite académique, les établissements collégiaux privés visent la mise en place de mesures susceptibles de favoriser la motivation et la réussite des étudiants. Parmi les mesures disponibles, l'encadrement tutoral de type maître-élève est fréquemment proposé. Bien que certaines études suggèrent que cette méthode d'encadrement est à même d'influencer positivement la persévérance et la réussite académique, d'autres n'arrivent pas à reproduire ces résultats. La disparité des résultats peut être attribuable, du moins en partie, à certains facteurs méthodologiques. D'une part, la majorité des études n'incluent pas de groupe contrôle. Cela rend impossible la comparaison des résultats et l'identification d'un lien de causalité entre les variables à l'étude. D'autre part, les modalités et les caractéristiques intrinsèques des programmes de tutorat instaurés dans les différents établissements varient grandement, et ce, tant qualitativement que quantitativement. Cette situation est à même d'empêcher la mise en commun ou la comparaison des résultats obtenus. Donc, bien qu'il soit légitime de croire en l'efficacité et en l'utilité du tutorat maître-élève en tant que mesure d'encadrement favorisant la réussite et la persévérance académique, peu de preuves permettent pas de confirmer cette assertion.

L'étude proposée vise à évaluer l'impact du tutorat maître-élève sur la persévérance et la réussite académique. De façon plus pratique, cette étude vise à identifier les facteurs de réussite et d'adaptation chez les étudiants identifiés à risque en première session du collégial par le parrainage maître-élève. Parallèlement, cette recherche vise à mesurer l'importance de ce type d'intervention en ce qui concerne la motivation à poursuivre devant l'effort et à identifier plus spécifiquement les facteurs déterminants de la réussite académique au collégial.

Pour ce faire, la performance des étudiants qui participent au projet Odyssée est comparée à celle de sujets d'un groupe contrôle au moyen d'instruments normés et validés qui évaluent la motivation, le profil psychologique et la réussite académique. Nous souhaitons également en dégager des éléments comme le sentiment d'appartenance au programme ou au collège, l'amélioration des méthodes de travail, la résistance au stress et d'autres facteurs psychologiques pouvant se répercuter dans l'adaptation générale d'un étudiant lors de son passage du secondaire au collégial.

Retombées du projet

Bien qu'il soit légitime de croire en l'efficacité et l'utilité du tutorat maître-élève en tant que mesure d'encadrement favorisant la réussite et la persévérance académique, peu de preuves permettent de confirmer cette assertion. Devant ce constat, les résultats de cette étude pourront être utiles à plusieurs égards.

Des résultats positifs viendraient, de façon générale, confirmer l'utilité du tutorat maître-élève pour l'encadrement des élèves à risque sur le plan académique. Plus spécifiquement, ces résultats permettraient d'appuyer expérimentalement l'efficacité des efforts déployés dans le cadre du projet Odyssée au cours des dernières années. Malgré le fait que les participants du projet Odyssée se disent pour la plupart satisfaits de l'encadrement reçu et affirment que le tutorat est efficace sur le plan académique, aucune donnée tangible ne permet de confirmer les témoignages recueillis. Cette étude pourrait ainsi servir de balise pour évaluer l'efficacité du tutorat maître-élève en tant que méthode d'encadrement des étudiants du collégial.

Étant donné l'inquiétude entourant les données actuelles sur la persévérance et la réussite académique des garçons, la mise en place de mesures susceptibles de favoriser la motivation et la réussite des étudiants est

considérée. En ce sens, l'ajout de connaissances pouvant justifier la mise en place et le développement de méthodes d'encadrement basées sur le tutorat maître-élève sont essentiels.

Méthodologie

Participants

50 étudiants inscrits au DEC en sciences humaines au Collège Jean-de-Brébeuf sont recrutés pour participer à cette étude. Les 25 étudiants du projet Odyssée forment le groupe expérimental. Ces étudiants sont recrutés selon une série de critères bien définis : la moyenne générale en secondaire 5, la moyenne générale en mathématiques et le résultat au test de dépistage de difficultés de lecture. Ces critères ont été retenus conformément aux recommandations de Riopel et son groupe (2006). Le projet Odyssée, édition 2006, est déjà prévu dans l'organisation scolaire actuelle. La recherche permet de déterminer l'impact réel de notre programme de tutorat maître-élève et d'évaluer les retombées des efforts communs dans le cadre de ce programme mis sur pied il y a maintenant quatre ans.

25 autres étudiants présentant un profil académique comparable sont également recrutés et forment le groupe témoin. Les sujets du groupe témoin ne reçoivent pas l'encadrement tuteur et ne participent pas aux activités du projet Odyssée. Ils reçoivent par contre un suivi minimal (voir la partie *Déroulement*). Les sujets recrutés sont inscrits au programme de sciences humaines et sont en première session au Collège Jean-de-Brébeuf.

Déroulement

En juin, un premier travail de sélection est fait en vue d'identifier les 50 étudiants ciblés à risque selon les critères de sélection mentionnés précédemment. Par la suite, des lettres d'invitation à une rencontre d'information sont envoyées à tous. Il est à noter que les participants du projet Odyssée et les sujets du groupe témoin sont rencontrés séparément, en août (avant le début de la session).

Dans le cadre du projet Odyssée, la première rencontre est organisée afin de présenter le projet et ses objectifs. Cette rencontre permet également la présentation des différents intervenants associés au projet. Pour les participants au projet Odyssée, c'est l'occasion de rencontrer les tuteurs et de s'inscrire officiellement au tutorat (sur une base volontaire). Pour les sujets du groupe témoin, cette rencontre permet la description du projet de recherche et la signature du formulaire de consentement (voir les documents en annexe).

Au cours de la session d'automne (2006) les participants du projet Odyssée ont un suivi de 5 rencontres d'une heure avec un tuteur attribué lors de la rencontre d'information. Ces sujets participent également à quelques rencontres de groupe portant sur des thèmes, comme les méthodes de travail et la préparation aux examens. Des rencontres en sous-équipes sont également prévues afin de favoriser le sentiment d'appartenance. Une rencontre de fin de session est elle aussi prévue. Parallèlement, les tuteurs se rencontrent à toutes

les trois semaines pour partager et élaborer des solutions aux difficultés rencontrées par les étudiants. La coordonnatrice du projet encadre et guide les tuteurs selon les problèmes rencontrés.

Les participants du groupe témoin ont un suivi minimum de 2 rencontres d'environ 30 minutes durant la session d'automne. Le suivi de ces étudiants est assuré par les chercheurs de l'étude. Si certains en font la demande, d'autres rencontres individuelles peuvent être organisées. Ces rencontres sont organisées afin de dégager les facteurs de réussite et d'adaptation de ce même groupe.

Les participants des deux groupes sont évalués à deux reprises à l'aide de 4 instruments psychométriques (inventaire des acquis précollégiaux, inventaire de personnalité NEO PI-R, mesure du stress psychologique et échelle de motivation académique). La première évaluation a lieu dans le cadre d'une rencontre organisée durant la semaine précédant le début des cours (automne 2006). La seconde évaluation est prévue au début de la deuxième session, soit en février 2007 (session hiver 2007).

Instruments

Inventaire d'acquis précollégiaux

L'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) (Larose et Roy, 2001) est un questionnaire psychométrique qui mesure certains acquis liés à l'apprentissage, à l'orientation ainsi que des acquis sociaux de l'étudiant durant son passage au niveau collégial, c'est-à-dire des facteurs non intellectuels qui peuvent entraver la réussite scolaire dès la première session. L'IAP est un questionnaire papier-crayon de 95 questions présenté sous la forme d'un cahier réutilisable. Il s'effectue de façon simple et rapide, soit en moins d'une heure. L'IAP permet le dépistage d'étudiants selon trois dimensions (acquis liés à l'apprentissage, ceux liés à l'orientation immédiate et future de l'étudiant et les acquis sociaux). Les résultats obtenus à ces trois dimensions permettent d'analyser le profil du participant selon 17 échelles spécifiques. L'IAP a été validé en 1992 auprès de 2000 étudiants entrant au collégial. Les analyses statistiques confirment la consistance interne des échelles, la validité discriminante et la validité prédictive de l'IAP.

Inventaire de personnalité NEO-PI-R

L'inventaire de personnalité NEO PI-R (Costa et McCrae, 1985) est une mesure de la personnalité normale qui a démontré son utilité à la fois en clinique et en recherche. Cet inventaire permet de décrire la personnalité de façon détaillée selon 5 facteurs bien définis (névrosisme, extraversion, ouverture, agréabilité, conscience). Cette échelle comprend 240 items auxquels le sujet doit

répondre sur une échelle de 5 points. Le NEO PI-R présente de bonnes qualités psychométriques.

Mesure de stress psychologique

La mesure du stress psychologique (MSP) (Lemyre et al., 1990) a été conçue à partir de 49 items parmi l'ensemble des descripteurs générés par des groupes de discussion sur le concept de stress. La validité de contenu est ensuite appuyée par une analyse quantitative des items choisis comme étant les meilleurs indicateurs de cet état de tension. Puis des analyses de consistance interne, retenant les indicateurs dont les corrélations interitems et item total se situent entre 0.35 et 0.85, offrent un alpha de Cronbach autour de 0.95 et démontrent une normalité de distribution au cœur de la définition du construit. De structure unifactorielle, cette échelle maintient une stabilité test-retest de 0.68 à 0.80 dans des circonstances apparemment constantes.

Échelle de motivation académique

L'échelle de motivation académique (Vallerand et al., 1989) mesure 7 différents construits, soit la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation; la régulation externe, introjectée et identifiée; et enfin la motivation. Elle contient 28 énoncés (4 énoncés par sous-échelle) et est mesurée sur une échelle de points allant de 1 à 7.

Mesures d'évaluation de la réussite académique

La réussite académique est évaluée à l'aide de deux variables : la cote de rendement au collégial (cote R) et le nombre de cours échoués au cours des deux premières sessions au collégial. La cote R combine pour chaque étudiant un indicateur de la position relative de sa note par rapport à l'ensemble des notes de son groupe et un indicateur de la force relative de son groupe par rapport à l'ensemble des groupes-cours de la province. Ces deux indicateurs s'additionnent pour donner la cote R d'un étudiant pour chacun de ses cours et, ainsi, générer une moyenne pondérée en fonction des cotes de rendement pour l'ensemble de son dossier scolaire.

Analyses

L'équivalence des deux groupes en ce qui concerne le profil académique de base est analysée à l'aide d'un test T. Ce test porte spécifiquement sur la moyenne générale au secondaire, la moyenne générale en mathématiques et le résultat au test de dépistage de difficultés de lecture.

L'analyse des résultats obtenus aux différentes échelles utilisées pour dresser le profil motivationnel et psychologique (IAP, NÉO PI-R, MSP, échelle de motivation académique) des participants lors des deux temps de mesure est effectuée à l'aide d'une ANOVA à mesures répétées. Cette analyse permet l'observation de l'effet de groupe, de celui du temps de passation et de l'interaction entre les variables. Les résultats obtenus aux différentes échelles cliniques sont également analysés qualitativement selon une approche clinique afin de dresser un portrait des participants à cette étude. Le rendement académique (moyenne, cote R et cours échoués à la première session) est comparé à l'aide d'un test T. Les résultats obtenus à la seconde session (moyenne, cote R et cours échoués) sont analysés de la même façon.

Résultats

Profil académique des participants

Les données relatives au profil des sujets en fonction du groupe d'appartenance sont présentées dans le tableau 1. L'analyse statistique des données montre que les groupes sont équivalents en ce qui concerne la moyenne générale en cinquième secondaire, la moyenne en mathématiques et le résultat au test de dépistage de difficultés de lecture. Les deux groupes formés sont donc appariés en ce qui concerne les résultats à différentes mesures révélant les capacités d'adaptation et prédisant la réussite des études collégiales (Riopel et al., 2006). Il est à noter que dix sujets ont abandonné le programme en cours d'expérimentation. Ce taux de désistement est jugé normal, considérant le profil motivationnel et les caractéristiques des participants.

Tableau 1

Profil académique des participants			
	Groupe Odysée	Groupe contrôle	P
Moyenne générale en secondaire 5	74,5	75,1	Ns
Moyenne en mathématiques	69,1	70,2	Ns
Test de dépistage de difficultés de lecture	62,4	60,1	Ns

Mesures psychologiques

L'analyse des données recueillies par l'entremise des différentes épreuves psychologiques montre peu de différences statistiques entre les sujets expérimentaux et contrôles. Les deux groupes sont donc comparables sur le plan psychologique et évoluent peu au cours de la première session des études collégiales. Les données obtenues aux différentes épreuves psychologiques sont analysées de façon descriptive (dans la section interprétation) afin de dresser un portrait complet des participants à l'étude. Cette analyse clinique permet de mieux apprécier les habitudes et le mode de fonctionnement des participants de ce projet de recherche. Elle permet également la mise en relief de différences non statistiques, mais cliniquement importantes. Cette analyse pourra ultimement modifier la façon d'encadrer les participants du projet Odysée.

Inventaire d'acquis précollégiaux

L'analyse statistique des données obtenues à l'IAP ne démontre aucune différence significative (voir tableaux 2, 3, 4, 5, 6 et 7). Les deux groupes présentent des caractéristiques semblables lors de la première passation des questionnaires, et ces caractéristiques demeurent stables au fil de la première session. Ces résultats suggèrent un effet nul du suivi tutoral sur les variables quantifiées par l'IAP (réaction affective d'anxiété (RA), anticipation de l'échec (AE), préparation aux examens (PE), recours à l'aide du professeur (RP), qualité de l'attention (QA), comportements d'entraide (E), priorité à ses études (PAE), croyance à la facilité (CF), croyance aux méthodes (CM), aspiration scolaire

(ASP), clarté des choix (CC), engagement face aux choix (EC), anxiété sociale (AS), soutien social (SS), leadership (L), implication sociale (IS) et expérience au secondaire (ES)). Les données obtenues permettent cependant de dresser un portrait général des participants à cette recherche en ce qui concerne certains acquis liés à l'apprentissage, à l'orientation ainsi que des acquis sociaux. Il est opportun de traiter plus en profondeur ces facteurs non intellectuels car ils sont susceptibles de nuire à la réussite scolaire. L'analyse clinique des données obtenues à l'IAP est effectuée dans la section *Interprétation*.

TABLEAU 2

Profil d'acquis précollégiaux (IAP)																			
Résultats de la session d'automne 2006 pour tous les participants de l'étude (résultats exprimés en %)																			
Q U A R T I L E		RA	AE	PE	RP	QA	E	PAE	CF	CM	ASP	CC	EC	AS	SS	L	IS	ES	
	1		37,8	17,8	20,0	20,0	22,2	26,7	21,0	46,7	40,0	31,1	13,3	17,8	53,3	28,9	31,1	13,3	20,0
	2		22,2	24,4	28,9	20,0	42,2	13,3	25,4	24,4	40,0	44,4	22,2	20,0	13,3	18,8	28,9	26,7	24,4
	3		11,1	33,3	28,9	40,0	22,2	28,9	26,7	20,0	11,1	22,2	22,2	42,2	15,6	20,0	20,0	26,9	22,5
	4		24,4	24,4	22,2	15,6	11,1	20,0	18,0	8,7	2,2	2,2	35,6	15,6	15,6	26,7	11,1	30,9	26,4
Ext.		4,4	0,0	0,0	4,4	2,2	11,1	8,9	0,0	6,7	0,0	6,7	4,4	2,2	4,4	8,9	2,2	6,7	
Max		70	49	42	35	42	28	28	28	28	21	49	35	35	35	42	42	56	
Min		10	7	6	5	6	4	4	4	4	3	7	5	5	5	6	6	8	

SM*	60	42	49	40	64	40	44	71	80	76	36	38	67	47	60	40	44
IM*	40	58	51	60	36	60	56	29	20	24	64	62	33	53	40	60	56

* Un résultat de plus de 66% aux variables SM et IM est considéré comme élevé. Les résultats se rapprochant de ce pourcentage méritent également une attention particulière.

Normes utilisées : Groupe des cégépiens de première session.

TABLEAU 3

Profil d'acquis précollégiaux (IAP)																		
Résultats de la session d'automne 2006 pour le groupe Odyssee (résultats exprimés en %)																		
Q U A R T I E	1 2 3 4	RA	AE	PE	RP	QA	E	PAE	CF	CM	ASP	CC	EC	AS	SS	L	IS	ES
		28,6	14,3	14,3	19,0	19,0	23,8	23,8	52,4	33,3	38,1	9,5	19,0	52,4	28,6	28,6	19,0	23,8
		28,6	23,8	23,8	14,3	38,1	14,3	23,8	19,0	42,9	38,1	19,0	23,8	4,8	9,5	28,6	19,0	19,0
		9,5	28,6	38,1	38,1	23,8	33,3	19,0	14,3	14,3	19,0	23,8	38,1	14,3	9,5	28,6	19,0	28,6
		28,6	33,3	23,8	23,8	14,3	14,3	19,0	14,3	4,8	4,8	33,3	14,3	23,8	42,9	9,5	38,1	19,0
Ext.	4,8	0,0	0,0	4,8	4,8	14,3	9,5	0,0	4,8	0,0	14,3	4,8	4,8	9,5	4,8	4,8	9,5	
Max	70	49	42	35	42	28	28	28	28	21	49	35	35	35	42	42	56	
Min	10	7	6	5	6	4	4	4	4	3	7	5	5	5	6	6	8	

SM*	57	38	38	33	57	38	48	71	76	71	29	43	57	38	57	38	43
IM*	43	62	62	67	43	62	52	29	24	29	71	57	43	62	43	62	57

* Un résultat de plus de 66% aux variables SM et IM est considéré comme élevé. Les résultats se rapprochant de ce pourcentage méritent également une attention particulière.

Normes utilisées : Groupe des cégépiens de première session.

TABLEAU 4

Profil d'acquis précollégiaux (IAP)																		
Résultats de la session d'automne 2006 pour le groupe contrôle (résultats exprimés en %)																		
Q U A R T I L E	RA	AE	PE	RP	QA	E	PAE	CF	CM	ASP	CC	EC	AS	SS	L	IS	ES	
	1	45,8	20,8	25,0	20,8	25,0	29,2	16,7	41,7	45,8	25,0	16,7	16,7	54,2	29,2	33,3	8,3	16,7
	2	16,7	25,0	33,3	25,0	45,8	12,5	25,0	29,2	37,5	50,0	25,0	16,7	20,8	25,0	29,2	33,3	29,2
	3	12,5	37,5	20,8	41,7	20,8	25,0	33,3	25,0	8,3	25,0	20,8	45,8	16,7	29,2	20,8	33,3	16,7
	4	20,5	16,7	20,8	8,3	8,3	25,0	16,7	4,2	0,0	0,0	37,5	16,7	8,3	12,5	12,5	20,8	29,2
Ext.	4,2	0,0	0,0	4,2	0,0	8,3	8,3	0,0	8,3	0,0	0,0	4,2	0,0	4,2	4,2	4,2	4,2	
Max	70	49	42	35	42	28	28	28	28	21	49	35	35	35	42	42	56	
Min	10	7	6	5	6	4	4	4	4	3	7	5	5	5	6	6	8	

SM*	62	46	58	46	71	42	42	71	83	75	42	33	75	54	63	42	46
IM*	38	54	42	54	29	58	58	29	17	25	58	67	25	46	37	58	54

* Un résultat de plus de 66% aux variables SM et IM est considéré comme élevé. Les résultats se rapprochant de ce pourcentage méritent également une attention particulière.

Normes utilisées : Groupe des cégépiens de première session.

TABLEAU 5

Profil d'acquis précollégiaux (IAP)																		
Résultats de la session d'hiver 2007 pour tous les participants de l'étude (résultats exprimés en %)																		
Q U A R T I L E		RA	AE	PE	RP	QA	E	PAE	CF	CM	ASP	CC	EC	AS	SS	L	IS	ES
	1	17,4	16,7	13,3	16,7	23,3	3,3	3,3	30,0	23,3	20,0	10,0	10,0	50,0	23,3	23,3	6,7	15,7
	2	26,1	26,7	16,7	26,7	20,0	20,0	26,7	20,0	40,0	40,0	16,7	16,7	26,7	16,7	16,7	30,0	40,0
	3	39,1	26,7	33,3	33,3	23,3	47,7	26,7	30,0	10,0	36,7	40,0	50,0	13,3	23,3	36,7	33,3	36,7
	4	17,4	30,0	30,0	20,0	23,3	20,0	36,7	16,7	20,0	3,3	33,3	23,3	10,0	30,0	23,3	26,7	6,7
Ext.	0,0	0,0	6,7	3,3	10,0	10,0	6,7	3,3	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	0,0	3,3	0,0	
Max	70	49	42	35	42	28	28	28	28	21	49	35	35	35	42	42	56	
Min	10	7	6	5	6	4	4	4	4	3	7	5	5	5	6	6	8	

SM*	57	43	30	43	43	23	30	50	63	60	27	60	77	40	40	37	57
IM*	43	57	70	57	57	77	70	50	37	40	73	40	23	60	60	63	43

* Un résultat de plus de 66% aux variables SM et IM est considéré comme élevé. Les résultats se rapprochant de ce pourcentage méritent également une attention particulière.
Normes utilisées : Groupe des cégépiens de première session.

TABLEAU 6

Profil d'acquis précollégiaux (IAP)																		
Résultats de la session d'hiver 2007 pour le groupe Odyssee (résultats exprimés en %)																		
Q U A R T I L E		RA	AE	PE	RP	QA	E	PAE	CF	CM	ASP	CC	EC	AS	SS	L	IS	ES
	1	53,8	30,8	7,7	30,8	30,8	7,7	0,0	38,5	38,5	7,7	15,4	23,1	76,9	30,8	30,8	15,4	15,4
	2	23,1	23,1	23,1	15,4	15,4	30,8	38,5	7,7	23,1	69,2	15,4	15,4	7,7	23,1	15,4	30,8	46,2
	3	15,4	30,8	23,1	38,5	38,5	30,8	23,1	30,8	7,7	23,1	46,2	38,5	15,4	46,2	30,8	46,2	30,8
	4	7,7	15,4	38,5	15,4	7,7	23,1	30,8	15,4	23,1	0,0	23,1	23,1	0,0	0,0	23,1	7,7	7,7
Ext.	0,0	0,0	7,7	0,0	7,7	7,7	7,7	7,7	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Max	70	49	42	35	42	28	28	28	28	21	49	35	35	35	42	42	56	
Min	10	7	6	5	6	4	4	4	4	3	7	5	5	5	6	6	8	

SM*	77	54	31	46	46	38	38	46	62	77	31	38	85	54	46	46	62
IM*	33	46	69	54	54	62	62	54	38	33	69	62	15	46	54	54	38

* Un résultat de plus de 66% aux variables SM et IM est considéré comme élevé. Les résultats se rapprochant de ce pourcentage méritent également une attention particulière.

Normes utilisées : Groupe des cégépiens de première session.

TABLEAU 7

Profil d'acquis précollégiaux (IAP)																		
Résultats de la session d'hiver 2007 pour le groupe contrôle (résultats exprimés en %)																		
Q U A R T I L E		RA	AE	PE	RP	QA	E	PAE	CF	CM	ASP	CC	EC	AS	SS	L	IS	ES
	1	23,5	5,9	17,6	5,9	17,6	0,0	5,9	23,5	11,8	29,4	5,9	0,0	29,4	17,6	17,6	0,0	17,6
	2	17,6	29,4	11,0	35,3	23,5	11,8	17,6	29,4	52,9	17,6	11,8	17,6	41,2	11,8	17,6	29,4	35,3
	3	41,2	23,5	42,1	29,4	11,8	58,8	29,4	29,4	11,8	47,1	41,2	58,8	11,8	11,8	47,2	23,5	35,3
	4	17,6	41,2	23,5	23,5	35,3	17,6	41,2	17,6	17,6	5,9	41,2	23,5	17,6	47,1	23,5	41,2	11,8
Ext.	0,0	0,0	5,7	5,9	11,8	11,8	5,9	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,8	0,0	5,9	0,0
Max	70	49	42	35	42	28	28	28	28	21	49	35	35	35	42	42	56	
Min	10	7	6	5	6	4	4	4	4	3	7	5	5	5	6	6	8	

SM*	41	35	29	41	41	12	23	53	65	47	18	18	71	29	35	29	53
IM*	59	65	71	59	59	88	77	47	35	53	82	82	29	71	65	71	47

* Un résultat de plus de 66% aux variables SM et IM est considéré comme élevé. Les résultats se rapprochant de ce pourcentage méritent également une attention particulière.

Normes utilisées : Groupe des cégépiens de première session.

Inventaire de personnalité NEO-PI-R

Les résultats obtenus aux différentes échelles de l'inventaire de personnalité NEO PI-R (névrosisme (N), extraversion (E), ouverture (O), agréabilité (A) et conscience (C)) sont présentés à la figure 1. L'analyse visuelle des données obtenues aux différents temps de passation ne laisse pas présager de différences significatives. L'analyse statistique des résultats confirme cette observation. Malgré l'absence de différences statistiques, il est important de mentionner la présence de changements dans les résultats obtenus à l'échelle de conscience (C). L'observation des résultats suggère une évolution importante de cette facette de la personnalité pour les sujets du groupe Odyssée (figure 2). Comme cette échelle concerne la maîtrise des impulsions ainsi que la maîtrise de certains processus reliés à la planification, à l'organisation du travail et à l'exécution des tâches, les résultats peuvent avoir une implication pratique importante. Ceux obtenus aux différentes sous-échelles du NEO PI-R seront utilisés ultérieurement dans la section *Interprétation* afin de dresser un portrait psychologique clinique des participants de cette recherche.

Figure 1

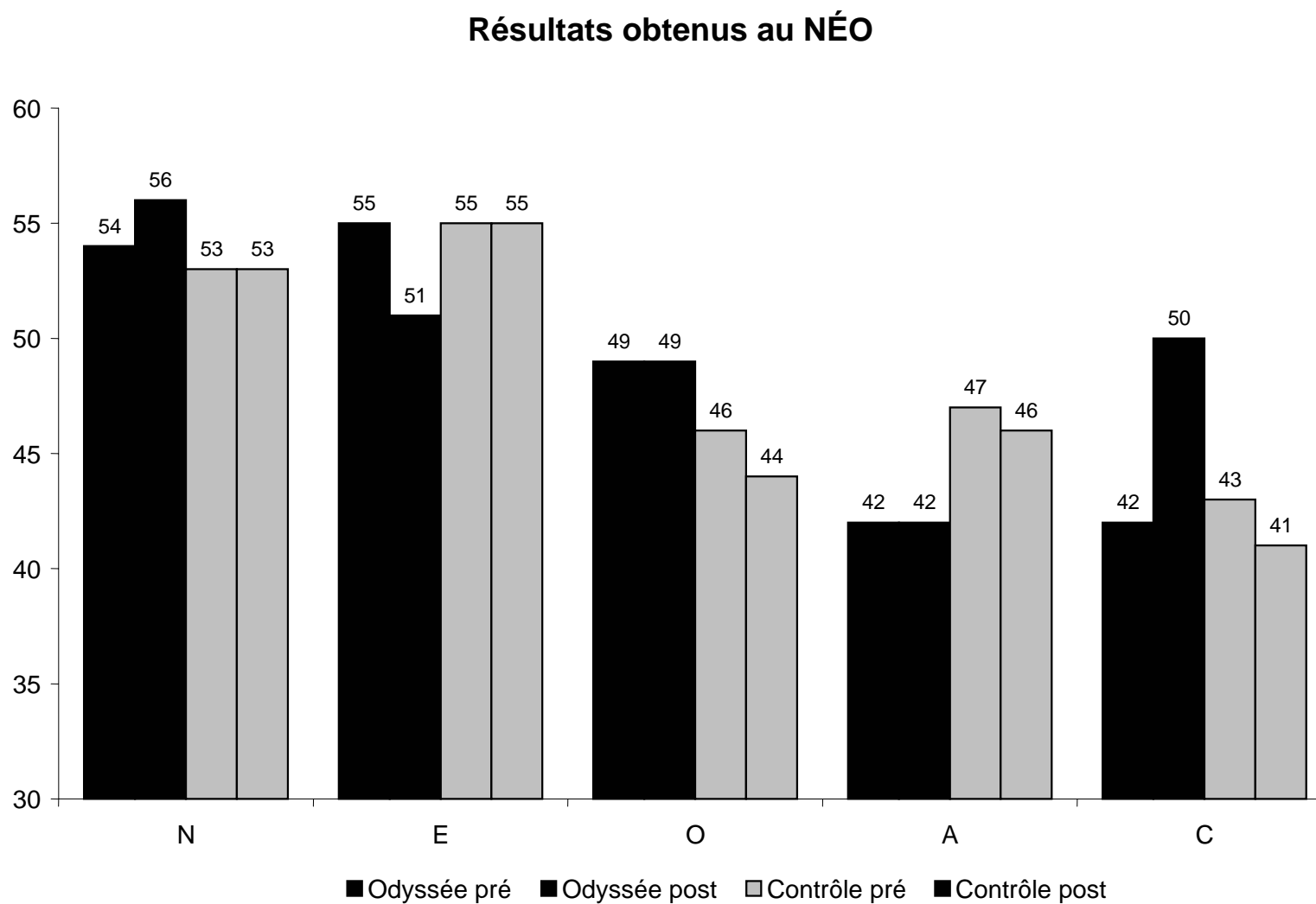
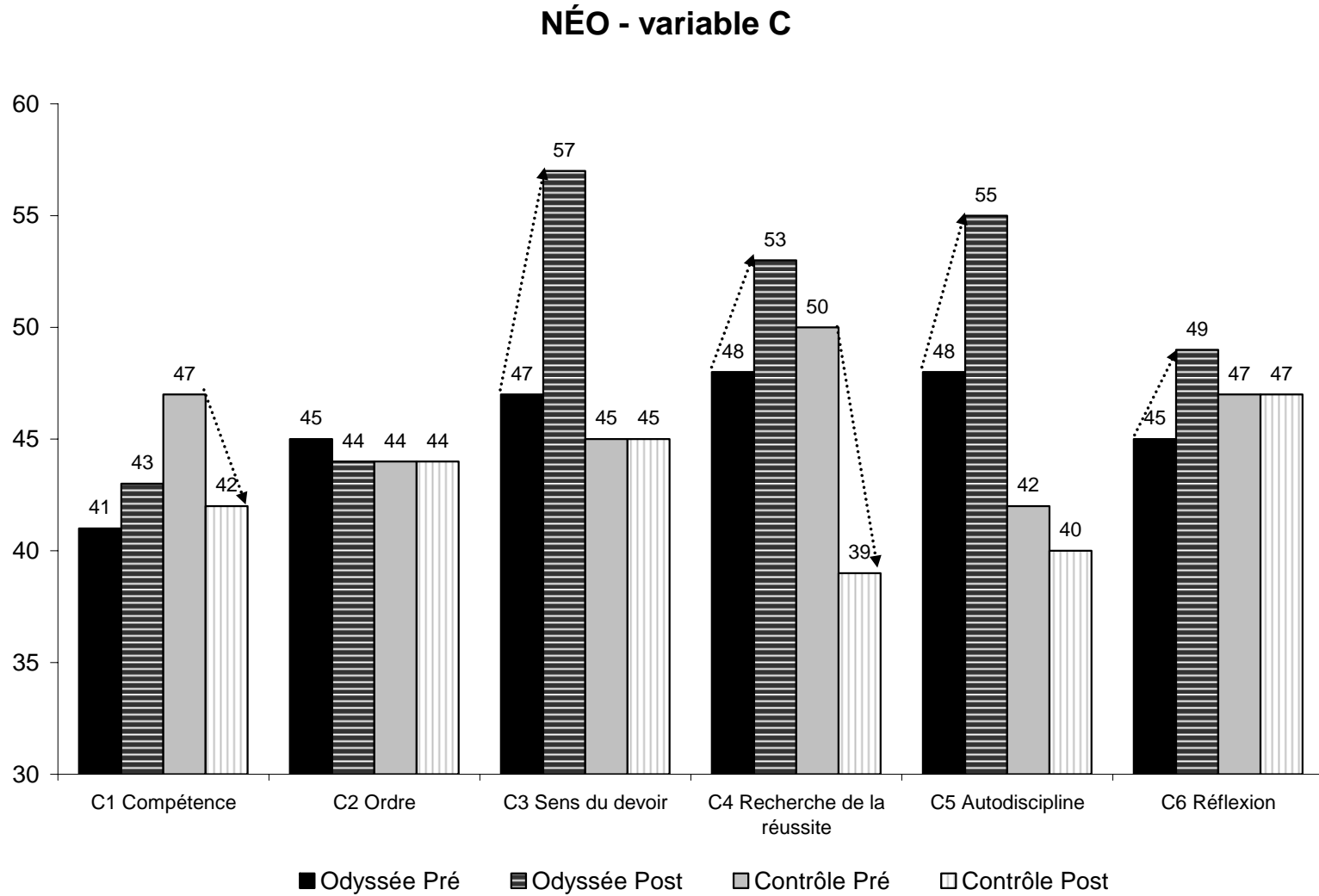


Figure 2

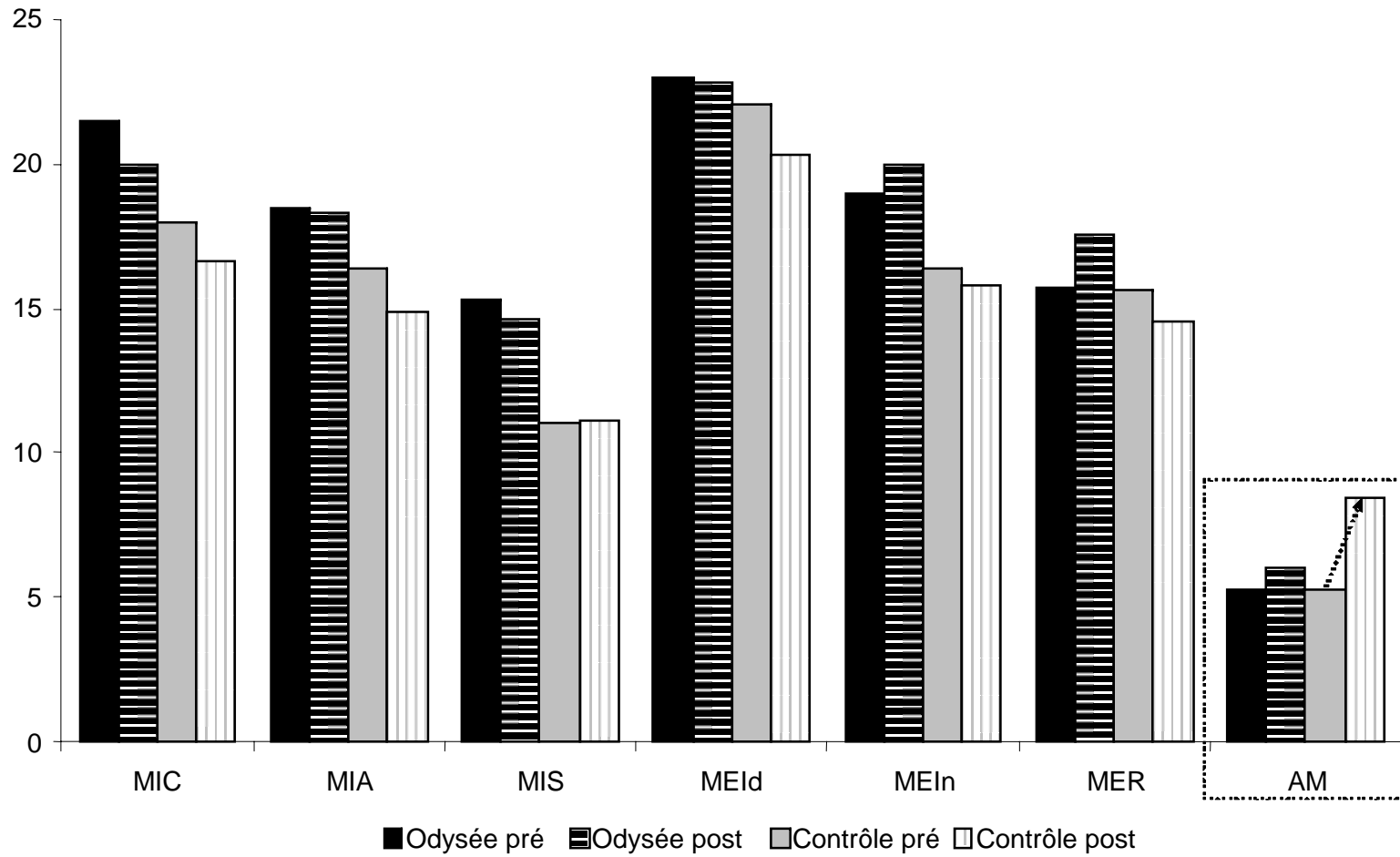


Échelle de motivation académique

Les résultats obtenus par chacun des groupes à l'échelle de motivation académique (ÉMÉC) sont présentés à la figure 3. L'analyse qualitative des données laisse présager des profils motivationnels semblables pour les deux groupes en ce qui concerne les motivations intrinsèque et extrinsèque. L'analyse statistique de ces données confirme l'absence de différences dans les sous-échelles de motivation intrinsèque (i.e. sous-échelle de motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), à l'accomplissement (MIA) et à la stimulation (MIS)) et de motivation extrinsèque (sous-échelle de motivation extrinsèque identifiée, (MEId), introjectée (MEIn) et de régulation externe (MER)). Des différences significatives sont cependant remarquées en ce qui concerne le profil amotivationnel (AM) des sujets. L'analyse statistique des données permet la mise à jour de différences significatives en fonction du groupe d'appartenance ($F=7,221$, $P<0,05$) et du temps de passation ($F=4,971$, $P<0,05$). Un effet d'interaction (groupes par temps de mesure) est également remarqué ($F=6,684$, $P<0,05$). Ces résultats suggèrent une évolution temporelle différente de l'amotivation scolaire selon le groupe d'appartenance. Les sujets du groupe contrôle présentent une augmentation du niveau d'amotivation au cours de la première session, alors que le niveau d'amotivation des Odysseens demeure constant.

Figure 3

Résultats obtenus à l'ÉMÉC

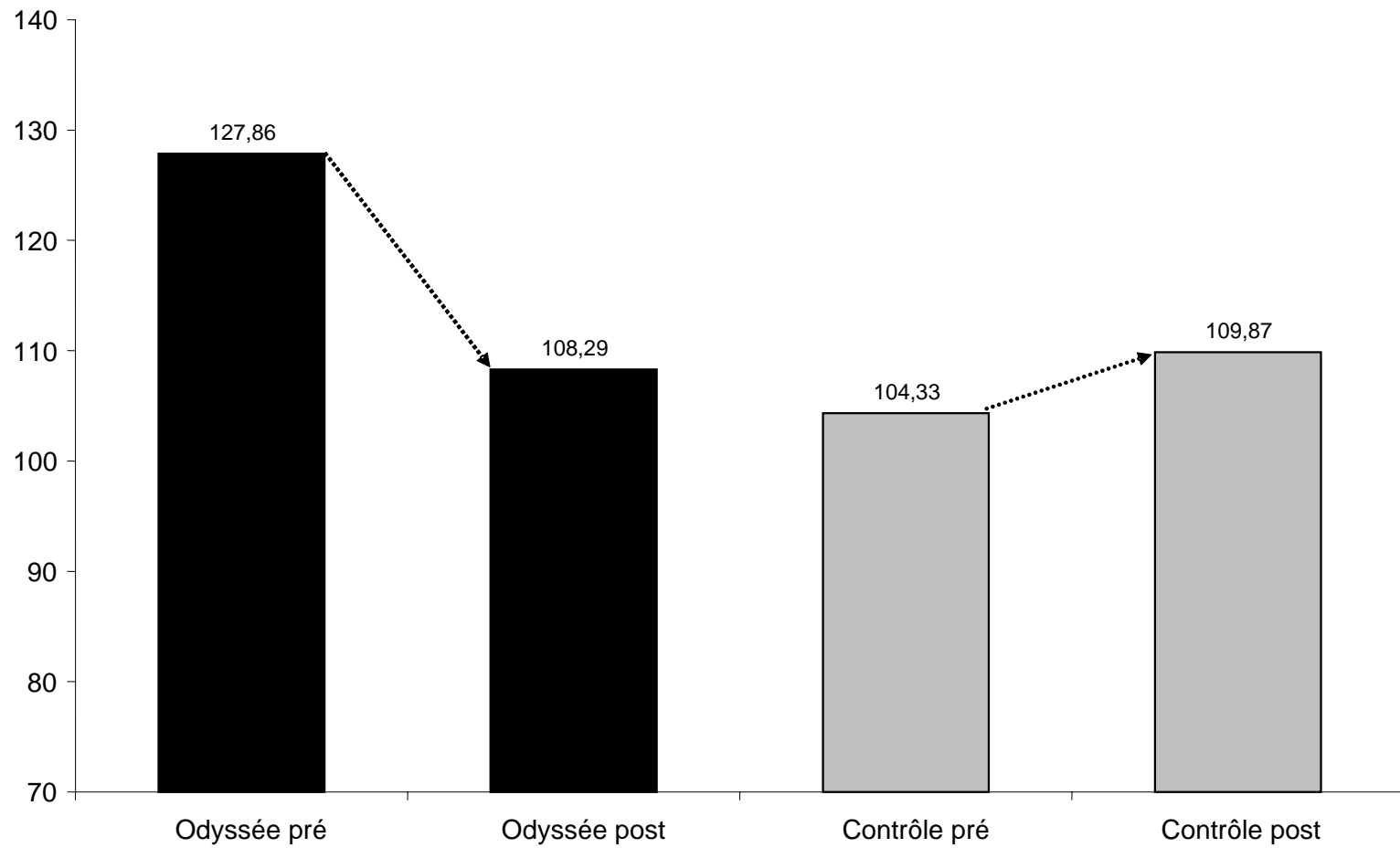


Mesure de stress psychologique

Les résultats obtenus à l'échelle de mesure de stress psychologique (MSP) sont présentés à la figure 4. Une analyse qualitative des résultats suggère que les groupes se démarquent spécifiquement lors de la seconde passation des questionnaires. De façon générale, les sujets du groupe expérimental présentent un niveau de stress quelque peu inférieur lors de la seconde passation. Les sujets contrôles voient leur mesure de stress augmenter sensiblement lors de la seconde passation. L'analyse statistique des résultats montre un effet d'interaction significatif ($F=6,884$, $P<0,05$). Les changements remarqués font cependant en sorte que les deux groupes finissent par présenter des niveaux de stress équivalents.

Figure 4

Résultats obtenus à la MSP



Indicateurs de la réussite académique

Les résultats obtenus par chacun des groupes lors des deux premières sessions d'études collégiales en ce qui concerne la cote R sont présentés au tableau 8. La moyenne et le nombre d'échecs obtenus sont présentés aux figures 5 et 6. L'analyse visuelle des données montre des différences marquées entre ces variables. Bien que de fortes tendances vers la signification soient obtenues, l'analyse statistique des données obtenues en première session ne révèle pas de différences statistiques significatives (moyenne : $t=-1,859$, $p=0,071$; cote R : $t=1,735$, $p=0,91$; nombre d'échecs : $t=-1,864$, $p=0,7$).

Tableau 8

Cote R moyenne des participants pour la première année d'études collégiales		
	Groupe Odyssee	Groupe contrôle
Cote R moyenne à la session A-2006	23,4	21,2
Cote R moyenne à la session H-2007	23,5	19,3
Cote R moyenne pour la 1 ^{ère} année	23,5	20,2

Les résultats obtenus lors de la seconde session présentent des différences statistiques significatives pour la cote R ($t=2,154$, $p<0,05$), la moyenne ($t=-2,142$, $p<0,05$) et le nombre d'échecs ($t=2,355$, $p<0,05$). En conséquence, les résultats cumulatifs montrent également des différences

statistiquement significatives (cote R : $t=2,214$, $p<0,05$; moyenne : $t=-2,163$, $p<0,05$; nombre d'échecs : $t=2,383$, $p<0,05$). Ces résultats suggèrent un décours temporel différent pour ces deux groupes pour ce qui est de l'évolution des résultats académiques. L'intervention proposée dans le cadre du projet Odysée semble apporter rapidement des résultats. Les effets positifs associés à l'encadrement fourni en première session semblent dépasser les limites de la simple application du projet Odysée et favorisent la réussite académique en seconde session.

Figure 5

Moyenne des résultats académiques en fonction du groupe d'appartenance

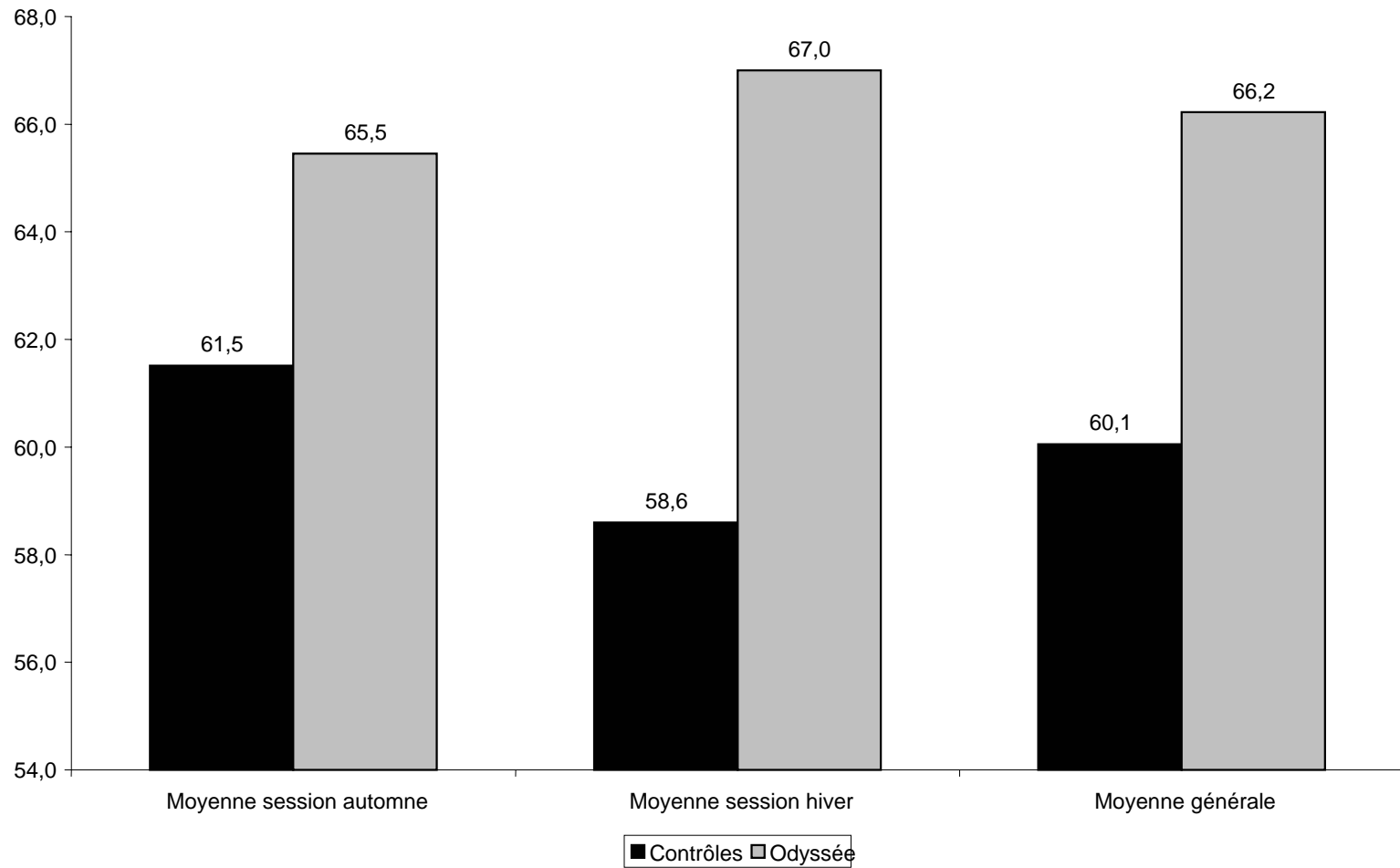
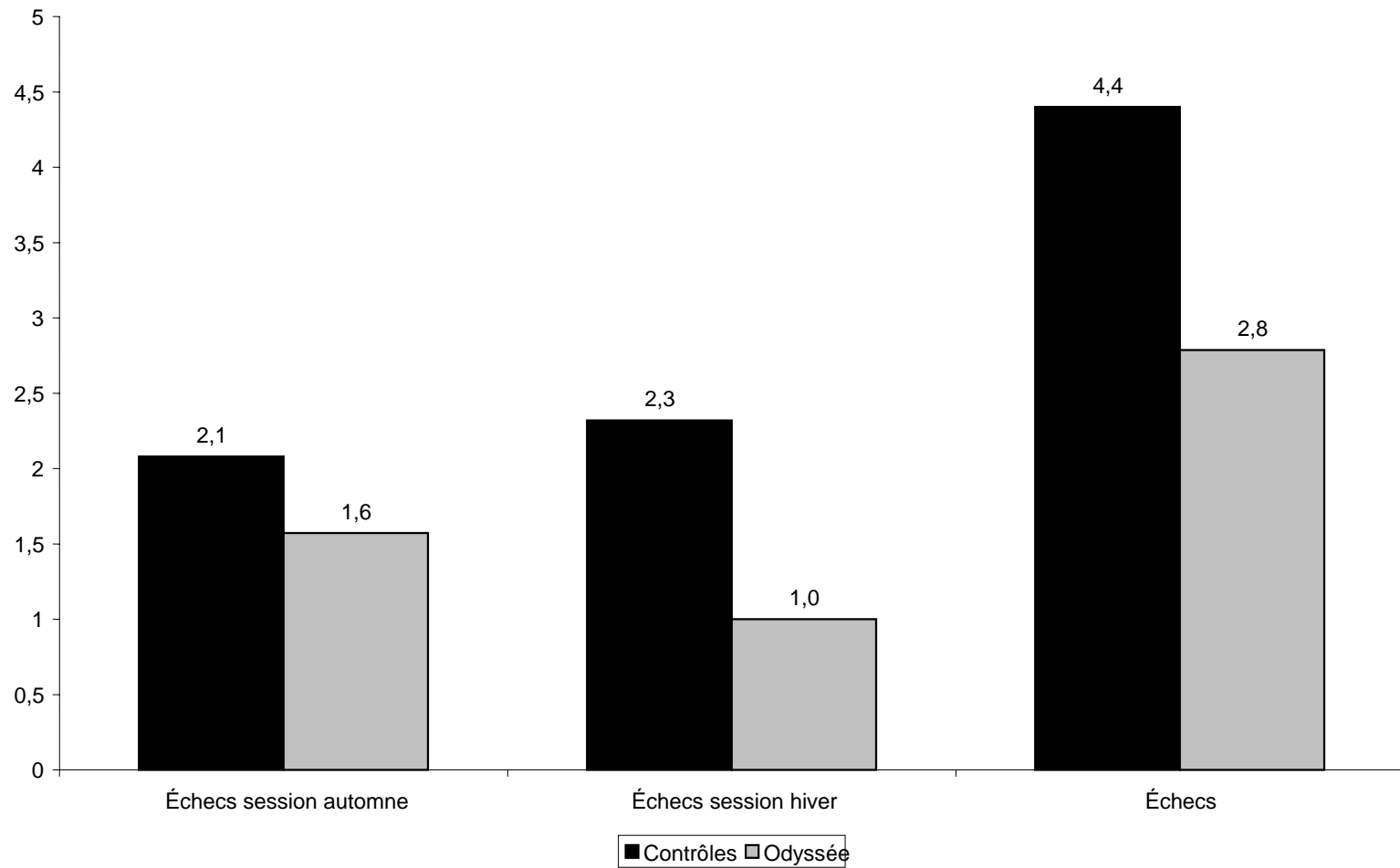


Figure 6

Échecs en fonction du groupe d'appartenance



Interprétation des résultats

Les données actuelles sur la persévérance scolaire et la réussite académique sont inquiétantes, et la situation des garçons est particulièrement problématique. Devant cette réalité, le milieu scolaire s'organise et multiplie les initiatives afin de renverser la tendance en cherchant à adapter l'enseignement par des moyens pédagogiques novateurs et à se donner des moyens tangibles afin de soutenir et de stimuler les étudiants en difficulté (Barbeau et al., 1997). Un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1995) propose le recours à l'assistance individualisée comme moyen privilégié pour l'encadrement des étudiants en difficulté. Parmi l'ensemble des mesures d'encadrement individuel disponibles, le tutorat maître-élève est fréquemment privilégié. Malgré l'utilisation usuelle de cette méthode, son efficacité a rarement été quantifiée. Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche permettent de valider quantitativement l'impact du projet Odysée, un tutorat maître-élève mis sur pied au Collège Jean-de-Brébeuf, sur la performance et la réussite scolaire d'étudiants jugés à risque sur le plan académique. Bien que les mécanismes sous-jacents demeurent nébuleux, les effets positifs de l'encadrement maître-élève semblent inhérents à certaines modifications en ce qui concerne les méthodes de travail plutôt qu'à des modifications significatives quant à la personnalité.

L'analyse comparative des indicateurs de la réussite académique au terme de la première session des études collégiales montre des différences de groupe importantes, mais non significatives. Ces différences concernent la moyenne, le nombre d'échecs et la cote R et elles sont invariablement en faveur des sujets du groupe Odyssée. Les différences de groupe observées au terme de la seconde session des études collégiales sont encore plus importantes et prennent une signification statistique. Ces résultats confirment ceux obtenus précédemment dans le cadre d'autres études visant à évaluer l'efficacité du tutorat maître-élève en ce qui concerne la réussite et la persévérance académique (Wilson et al., 1997; Archambault et Aubé, 1996; Tremblay, et al., 2006). Par exemple, Archambault et Aubé (1996) ont montré que le suivi personnalisé des élèves à risque lors de leur passage du secondaire au collégial a un impact significatif sur leur réussite scolaire. De plus, les rencontres de suivi de l'élève semblent répondre aux besoins inhérents à la motivation aux études ainsi qu'à d'autres variables, telles que la reconnaissance personnelle et le développement de méthodes de travail efficaces. Plus récemment, une étude réalisée au Cégep de Limoilou (Tremblay et al., 2006) a montré des résultats analogues. Cette recherche utilisait, entre autres, le tutorat maître-élève pour favoriser l'intégration et la réussite des garçons en première année du collégial. Les résultats obtenus démontrent une amélioration de certains aspects pouvant influencer la

réussite académique, comme les habitudes de travail et les capacités d'attention. Les données obtenues suggèrent également que les participants se préparent mieux à leurs examens et accordent une plus grande priorité aux études. De façon générale, les élèves qui ont bénéficié des interventions menées dans le cadre de cette recherche réussissent mieux tout au long de la première session et persévèrent en plus grand nombre. Les auteurs spécifient que plusieurs points restent à préciser quant à la problématique spécifique des difficultés que rencontrent plusieurs garçons lors de la transition du secondaire au collégial.

Bien que le tutorat offert aux étudiants du projet Odyssée ne soit effectif que durant la première session des études collégiales, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche montrent que les différences de rendement académique remarquées lors de la première collecte de données s'amplifient au terme de la seconde session. De tels résultats laissent présager que l'efficacité générale des activités d'encadrement proposées dans le cadre du projet Odyssée dépasse les limites de son application. En fait, les activités d'encadrement semblent mener à la mise en place de changements durables susceptibles d'influencer la performance académique à plus long terme. Afin qu'ils prennent toute leur signification, ces résultats doivent être analysés à la lumière des activités proposées dans le cadre du projet Odyssée.

L'encadrement proposé dans le cadre du projet Odyssee se démarque de celui offert dans la plupart des centres d'aide. Plutôt que d'être spécifique à certains besoins académiques ponctuels dans un cours ou une discipline particulière, l'encadrement est global et vise l'amélioration du fonctionnement général de l'étudiant (Duchesne et Larose, 2000). Les séances individuelles d'encadrement incluent un soutien méthodologique, personnel et social. Au cours de ces séances, l'étudiant est invité à planifier à court, à moyen et à long terme ses activités académiques. Cet exercice de planification, qui représente la première étape d'une gestion du temps efficace, lui permet de dresser un portrait complet du travail qu'il doit accomplir. Le tuteur prend le temps de faire le point sur les stratégies d'études et d'analyser en détail le mode de fonctionnement de l'étudiant lorsqu'il est en classe. Le tuteur demeure également au fait du niveau de motivation générale de l'étudiant pour son programme d'études. Il effectue un retour systématique sur les performances académiques afin de susciter un questionnement plus approfondi sur les méthodes d'étude et sur le mode de fonctionnement académique de l'étudiant. Ce type d'encadrement s'apparente en plusieurs points à un travail thérapeutique en ce sens qu'il suscite un questionnement et mène à une certaine introspection chez l'étudiant. À la lumière de ce questionnement, le participant odysseéen est amené à prendre conscience de l'efficacité relative de ses techniques d'étude et à envisager certains

changements possibles. L'encadrement individuel des étudiants est complété par des ateliers méthodologiques. Ces ateliers abordent des thèmes centraux en ce qui concerne la réussite académique (ex : la motivation aux études, la prise de notes efficace, la concentration, les techniques d'étude et de mémorisation) et fournissent aux étudiants des outils tangibles susceptibles d'améliorer leurs performances académiques. L'étudiant odysseéen n'est pas tenu de participer à ces ateliers, mais sa participation est fortement recommandée. Le fait d'étudier l'évolution de la performance académique de deux groupes, jugés au départ équivalents, sur une multitude de facteurs prédictifs de l'adaptation générale, de la réussite aux études collégiales et de la performance académique permet une étude directe de l'efficacité du projet Odyssée. En ce sens, l'encadrement proposé aux étudiants du groupe Odyssée leur permet de se démarquer significativement sur le plan académique. Il est possible d'avancer que ces différences sont attribuables à la mise en place de changements significatifs dans leurs méthodes de travail. Elles peuvent également être le reflet d'une meilleure adaptation au milieu d'étude.

Les différences remarquées sur le plan académique peuvent sembler anodines pour certains. Il est cependant important de les situer dans une optique générale. À ce chapitre, il est opportun de traiter de l'impact que peuvent avoir ces différences sur le cursus universitaire des étudiants. Dans

un premier temps, l'impact des performances académiques peut être évalué à court terme. Une analyse plus poussée des résultats révèle qu'environ 80% des sujets odysseens réussissent la majorité des cours suivis à la première session d'études collégiales. Au sein du groupe contrôle, ce taux s'élève à environ 55%. Une conséquence directe de ces résultats est le fait que 45% des étudiants du groupe contrôle se retrouvent sous probation à la seconde session du collégial. Chez les odysseens, ce taux s'élève à environ 20%. Le fait de se retrouver sous probation implique que l'étudiant doit respecter des règles pédagogiques strictes en ce qui concerne la réussite académique. Il doit aussi être présent à tous ses cours et s'engager à respecter les exigences des professeurs. De plus, cet étudiant ne peut échouer plus de la moitié de ses cours. S'il ne respecte pas ces conditions, l'étudiant sous probation peut se voir exclu du collège.

À moyen terme, les résultats académiques influencent directement l'éventail des choix d'études universitaires qui s'offrent à l'étudiant. En effet, les seuils d'admissibilité à plusieurs programmes universitaires est fixé en fonction d'une certaine cote R devant être minimalement obtenue par l'étudiant. À titre d'exemple, l'admission au programme de psychologie demande une cote R se situant entre 24 et 27. Il en va de même pour l'admission dans la plupart des programmes d'administration. L'admission au programme de droit requiert une cote R avoisinant 30 (HEC, 2006; UQAM,

2006; Université de Montréal, 2006, 2007). L'analyse comparative des cotes R obtenues par les deux groupes à l'étude est révélatrice et implique qu'au terme de la première année d'études collégiales les étudiants odysseens demeurent en bonne position en ce qui concerne l'admission dans plusieurs programmes universitaires contingentés. Ce fait est susceptible d'influencer positivement le choix de carrière de ces étudiants et par le fait même d'affecter la motivation, le goût du travail bien fait et la réussite académique.

Les données obtenues lors de l'évaluation psychologique des sujets montrent que le projet Odyssée a une influence favorable sur la motivation scolaire et le niveau de stress. Ces résultats sont conséquents avec ceux obtenus précédemment par Archambault et Aubé (1996). D'un autre côté, l'encadrement fourni dans le cadre du projet Odyssée influence peu les structures profondes de la personnalité et la conception générale de l'étudiant en ce qui concerne ses études.

L'importance de la motivation et du niveau de stress sur la réussite académique est bien démontrée. Certaines études démontrent qu'une gestion adéquate de ces variables est susceptible d'influencer favorablement la réussite académique (Sibley et al., 1993). L'impact du projet Odyssée sur ces variables psychologiques peut être considéré en fonction des caractéristiques de l'encadrement fourni aux participants. En effet, en plus

d'encadrer l'étudiant sur une base académique, le tuteur s'intéresse à l'intégration de l'étudiant à son nouveau milieu d'étude. Il considère son emploi du temps et son mode de fonctionnement personnel. En fonction de l'implication personnelle de l'étudiant au processus tutorial, des changements personnels plus ou moins importants peuvent être apportés. En relation avec l'analyse des données concernant l'évolution du niveau de stress des sujets odysseens, il est possible d'émettre l'hypothèse que cette facette du processus d'encadrement a eu une influence importante sur la façon avec laquelle les étudiants odysseens ont géré les événements anxiogènes tout au long de la session. En effet, les résultats obtenus à l'échelle de mesure de stress psychologique (MSP) montrent des variations significatives pour les sujets odysseens, alors que le niveau de stress des sujets contrôles demeure relativement stable. Cette présentation asymétrique des résultats fait en sorte que les différences de groupe notées lors de la première passation disparaissent. Il est primordial de considérer les études collégiales comme un lieu de développement et d'évolution intégrale de la personne et non seulement comme un agent de scolarisation. En ce sens, il est important de concevoir l'accompagnement des étudiants plus largement, afin de s'attarder non seulement à l'aspect académique, mais également aux caractéristiques psychologiques de ces jeunes adultes (Astolfi, 2002). C'est exactement ce que vise le projet Odyssée.

La motivation est définie comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance des individus dans leurs actions et leurs intentions (Ryan & Deci, 2000). Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine. On parle ainsi des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Selon Ryan et Deci (1985), il y a différents types de motivations. Ils différencient la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque est autodéterminée et représente la source d'énergie qui sert de départ à l'activité humaine. Elle implique que l'individu pratique une activité ou réalise des apprentissages parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction. La motivation est extrinsèque lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique d'une activité. L'activité est alors pratiquée pour des raisons externes à l'individu. Les données obtenues dans le cadre de la présente recherche ne suggèrent aucune différence en ce qui concerne les niveaux de base et l'évolution de ces deux types de motivation. Des différences significatives sont cependant remarquées en ce qui concerne l'amotivation.

L'amotivation peut être définie comme une absence de motivation autodéterminée. Les personnes amotivées sont incapables de percevoir le lien unissant les comportements posés et les résultats obtenus. En conséquence, ces personnes en viennent souvent à agir de façon

automatique, sans se questionner sur le sens de leurs actions. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche suggèrent que les méthodes d'encadrement utilisées dans le cadre du projet Odyssée sont à même d'avoir un certain effet protecteur sur le niveau d'amotivation des participants. De façon générale, les sujets du groupe Odyssée voient leur amotivation demeurer stable tout au long de la session. La situation est différente au niveau du groupe contrôle. L'amotivation de ces sujets augmente significativement au cours de la première session des études collégiales. Ces différences en ce qui concerne l'évolution du profil amotivationnel des participants de cette recherche peuvent être mises en relation avec la nature des techniques utilisées dans le cadre du projet Odyssée. L'encadrement mis sur pied dans le cadre du projet Odyssée est grandement orienté vers la planification efficace de son temps ainsi que sur la réalisation d'objectifs académiques réalisables à court, moyen et long terme. L'atteinte de ces objectifs affecte positivement la confiance, valide les efforts déployés et permet au participant de bien identifier le lien unissant les efforts déployés et les résultats académiques obtenus. La fierté de l'accomplissement en lien avec les efforts déployés engendre un sentiment de compétence. Cette dynamique d'apprentissage est à même de renforcer le schème cognitif de l'étudiant. Il est en mesure de comprendre que ses résultats sont tributaires de sa planification, de ses efforts et de ses méthodes de travail.

L'établissement de ce lien et sa solidification tout au long de la session sont à même de préserver le niveau d'amotivation des Odysseens.

Les caractéristiques personnelles générales des étudiants collégiaux sont assez bien connues. Les différences entre les garçons et les filles sont ainsi largement documentées (Pollack, 1999; Head, 1996). Même si le portrait de l'étudiant moyen peut globalement être tracé, il est plus difficile d'estimer le portrait psychologique de l'étudiant à risque au plan académique. C'est afin de mieux caractériser ce dernier que l'analyse statistique des données psychologiques est complétée par une présentation détaillée des résultats obtenus à l'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) et à l'inventaire de personnalité NEO PI-R. Le portrait dressé grâce à l'analyse clinique des résultats obtenus à ces deux échelles permet une meilleure description des caractéristiques intrinsèques des participants. Les caractéristiques relevées pourront également être considérées spécifiquement lors de l'encadrement tutorial de futurs étudiants odysseens.

Une analyse visuelle des données obtenus à l'IAP (voir tableau 2) à la session d'automne pour l'ensemble des sujets montre des résultats dans les quartiles supérieurs aux sous-échelles de croyance à la facilité (CF), de croyance aux méthodes de travail (CM) et en ce qui concerne les aspirations aux études (ASP). Ces résultats proposent que dans l'ensemble, les

participants de cette recherche estiment que ceux et celles qui fournissent les efforts et consacrent du temps à leurs études réussissent bien sur le plan académique. Ils croient également que l'effort et les méthodes de travail influencent la réussite autant que les aptitudes personnelles. La très grande majorité des participants désirent entreprendre des études supérieures. Malgré ce fait, peu d'entre eux ont une idée précise de leur choix de carrière (CC). De tels résultats laissent présager que les participants à cette étude se connaissent encore peu et ne savent pas nécessairement comment clarifier leur choix de carrière. Cette variable doit être considérée lors de l'analyse des motivations inhérentes à la réalisation d'études collégiales.

Dans l'ensemble, les participants n'entrevoient pas de difficultés majeures reliées à leur passage au collégial. En effet, les résultats obtenus à l'échelle d'anticipation à l'échec (AE) sont normaux. Pourtant, les résultats à l'échelle de préparation aux examens (PE) suggèrent que la majorité des participants n'étudient que très rarement la totalité de la matière avant de se présenter à un examen. De plus, ces étudiants sont peu enclins à recourir au professeur s'ils ont des difficultés à comprendre la matière (échelle RP).

Une analyse des résultats obtenus à l'IAP lors de la première passation en fonction du groupe d'appartenance ne permet pas d'identifier de différences marquées (voir tableaux 3 et 4). Tout au plus quelques

différences peuvent être identifiées au niveau de l'échelle d'attention et de concentration (QA) où les résultats sont positivement marqués pour les sujets contrôles. Des résultats plus élevés sont également remarqués chez ces derniers en ce qui concerne l'échelle d'anxiété sociale (AS). Les données obtenues à l'échelle d'évaluation de recours aux professeurs proposent que les Odysseens sont proportionnellement plus nombreux à ne pas oser poser de questions ou à aller demander des précisions aux professeurs (RP).

Les profils obtenus lors de l'analyse des données de la seconde passation ne montrent pas de variations significatives par rapport aux résultats de la première (tableaux 5, 6 et 7). La tendance à ne pas demander d'aide ou à ne pas avoir recours au professeur (RP) se confirme et devient de plus en plus marquée lors de la seconde passation. De plus, l'échelle de la clarté du choix de carrière (CC) marque un recul comparativement au niveau de base. Donc l'écart se précise en ce qui concerne l'indécision vocationnelle des étudiants ciblés plus à risque dès la première session. Ces résultats dénotent l'absence d'objectifs précis pour un choix de formation universitaire.

Il est également possible de remarquer que les résultats obtenus aux échelles de priorité aux études (PAE), de croyance à la facilité (CF) et de croyance dans les méthodes (CM) sont plus nuancés. La priorité accordée aux études montre une diminution marquée d'une passation à l'autre. Il est

possible de croire que plus ces étudiants avancent dans leur processus d'étude, moins ils sont prêts à faire d'importants sacrifices pour bien réussir.

En résumé, il est possible de tracer le portrait d'un étudiant risquant de présenter des difficultés d'adaptation lors de son passage aux études collégiales. De façon générale, cet étudiant croit en ses méthodes de travail et estime avoir toutes les ressources pour réussir. Il a cependant tendance à croire en la facilité. Bien qu'il ne sache pas trop ce qu'il désire sur le plan professionnel, il envisage faire des études universitaires. En classe, l'étudiant odysseéen n'est pas tenté de demander de l'aide à ses professeurs. De plus, il n'aime pas poser de questions devant l'ensemble du groupe. À la suite de la première session, l'étudiant odysseéen commence à reconnaître que les études collégiales demandent beaucoup d'efforts. Il n'est cependant pas toujours prêt à prioriser les études et à fournir les sacrifices nécessaires à la réussite.

Les résultats obtenus lors de l'analyse clinique de l'IAP peuvent être enrichis par une analyse des données tirées de l'inventaire de personnalité NÉO PI-R. Cette analyse clinique permet de dresser un profil général de la structure de personnalité des participants à ce projet de recherche. De façon générale, les résultats obtenus à l'échelle de personnalité NÉO PI-R sont conséquents avec ceux précédemment obtenus par Gattuso (2006) dans le

cadre d'une étude exploratoire visant à dresser le profil psychologique de 20 étudiants présentant des difficultés académiques.

L'échelle de névrosisme (N) ne met pas en évidence de différences significatives aux diverses étapes de passation. En général, les sujets de l'échantillon ne semble pas présenter de problèmes émotionnels. L'examen des différentes facettes de cette échelle (anxiété, colère et hostilité, dépression, conscience de soi, impulsivité et vulnérabilité au stress) permet de dégager un tableau clinique qui ne soulève pas d'indice de troubles affectifs ou de difficultés émotionnelles. Les résultats aux différents temps de mesure suggèrent une stabilité de l'état émotif des sujets malgré les exigences académiques du programme et l'adaptation aux études collégiales. Par ailleurs, on note une légère élévation à l'aspect *dépression*. Cette augmentation peut indiquer que les participants vivent certains sentiments apparentés à de la tristesse, à de la solitude ou à du découragement.

Les résultats obtenus à l'échelle d'extroversion (E) ne présentent pas de variations significatives. Les sujets des différents groupes sont plutôt extravertis, ouverts aux autres et sociables. Ils ne sont pas enclins à l'isolement ou au retrait. Au niveau des différentes facettes de l'échelle E, il est possible de mentionner l'importance de la variable de grégarité. Une variation des résultats à cette sous-échelle peut être symptomatique de

modifications en ce qui concerne l'attitude à l'égard de la vie en groupe. Alors qu'ils étaient à la recherche de stimulations sociales au début de leurs études collégiales, les Odysséens adoptent au cours de la première session des comportements plus réalistes et conformes aux exigences académiques. Ils intègrent ainsi des périodes de réflexion et des moments de solitude à leur routine de travail. Les sujets du groupe contrôle demeurent plus ouverts aux stimulations sociales et semblent plus éloignés des préoccupations académiques. Cette différence est susceptible d'influencer directement les résultats académiques.

L'échelle d'ouverture (O) présente les composantes cognitives décrivant une ouverture à l'égard de la connaissance et de la créativité sans pour autant préjuger de l'intelligence des sujets. Ainsi, dans le cas des différents groupes de cette étude, on constate que les Odysséens sont légèrement plus curieux et créatifs que les sujets contrôles. Cette variation demeure stable au fil des passations. Les résultats obtenus aux différentes sous-échelles d'ouverture ne permettent pas de conclure l'existence de différences marquées entre les groupes. Néanmoins, il est pertinent de rapporter une évolution positive de la curiosité intellectuelle chez les Odysséens.

L'échelle d'agréabilité (A) est moins pertinente à la présente étude. Cette échelle décrit certaines tendances interpersonnelles qui peuvent expliquer les habiletés relationnelles. À titre d'exemple, cette échelle peut évaluer l'altruisme et la modestie d'une personne et fournir certains indices en ce qui concerne le mode de fonctionnement interpersonnel. Compte tenu de la sensibilité de cette échelle chez les adolescents en pleine période de développement au point de vue de la personnalité, il est difficile de lui accorder une valeur probante. L'examen sommaire des différentes facettes de l'échelle d'agréabilité suggère que les sujets de cette étude sont peu soumis et qu'ils ne coopèrent pas toujours facilement. Ces caractéristiques sont par contre inhérentes à ce groupe d'âge.

L'échelle de conscience (C) concerne particulièrement la maîtrise des impulsions ainsi que les processus reliés à la planification, l'organisation du travail et l'exécution des tâches. L'examen général des résultats obtenus à cette échelle suggère que les Odysseens ont développé de meilleures capacités au travail académique au cours de la première session d'études collégiales (figure 2). Cette tendance à une efficacité académique accrue ne peut être observée chez les sujets contrôles. Les résultats obtenus aux différentes sous-échelles montrent certaines spécificités inhérentes au travail scolaire. Une variabilité positive est remarquée chez les Odysseens pour le sens du devoir (C3). Ce résultat laisse présager que ces sujets adoptent une

attitude plus responsable à l'égard de leurs obligations académiques. Quoique moins importantes, des élévations aux sous-échelles de recherche de la réussite (C4) et d'autodiscipline (C5) peuvent être relevées. Ces résultats suggèrent que les Odysseens s'investissent davantage sur le plan académique, qu'ils sont plus motivés et qu'ils ont développé de meilleures capacités de prise en charge. Ces sous-échelles ne marquent pas de variations importantes chez les sujets contrôles.

Essentiellement, les résultats obtenus permettent de remarquer que les étudiants odysseens semblent développer un meilleur contrôle d'eux-mêmes tout au long de la première session des études collégiales. Ainsi, ces sujets cèdent moins facilement à leurs pulsions et sont plus difficilement écartés des obligations quotidiennes inhérentes aux études. Cette caractéristique n'a pas nécessairement d'effet immédiat sur la motivation aux études et la volonté de réussir. L'examen visuel de certaines facettes de l'échelle C du NÉO-PI-R suggère que les Odysseens perçoivent davantage l'importance d'une bonne discipline personnelle à l'égard de leurs études. L'encadrement fourni par le tuteur permet de soutenir l'étudiant dans son cheminement académique un peu comme le ferait un parent. Cependant, le fait que l'étudiant n'entretienne pas de lien affectif avec son tuteur fait en sorte qu'il est plus susceptible de sentir une obligation en ce qui concerne son engagement dans ses études. Ainsi, l'étudiant odysseéen semble adopter

graduellement un nouveau mode de fonctionnement dans ses études. Cela pourrait expliquer pourquoi les Odysseens en viennent à avoir une perception plus positive en ce qui concerne le sens du devoir, la réussite et l'autodiscipline. Lorsque l'étudiant constate de meilleurs résultats scolaires, il est déjà engagé dans un processus de changement. Les différents paramètres de la réussite scolaire sont acquis par l'étudiant et celui-ci devient plus responsable et s'éloigne progressivement des causes de l'échec scolaire.

Il est finalement possible de suggérer que l'encadrement fourni dans le projet Odyssee contribue au développement de l'autonomie et influence positivement le niveau de maturité des participants. Il semble donc important d'étudier plus en profondeur les caractéristiques de la relation tutorale maître-élève. Le fait de s'intéresser à la réussite d'un étudiant à risque sur le plan académique semble lui envoyer un message positif et le conforter dans ses capacités d'apprentissage et de réussite.

Conclusion et recommandations

Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche appuient quantitativement l'efficacité du tutorat maître-élève en tant que mesure d'aide et de soutien académique. À la fin de la première année d'études collégiales, les Odysseens présentent des résultats académiques significativement plus élevés que ceux des sujets contrôles appariés pour les résultats scolaires au secondaire. Des résultats similaires sont obtenus en ce qui concerne le nombre de cours échoués. Sur le plan psychologique, la présence de différences significatives est moins évidente. Le tutorat maître-élève semble avoir un effet protecteur en ce qui concerne la motivation et le stress, mais influence peu les résultats obtenus à l'IAP et au NÉO-PI-R. Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que les effets positifs remarquables sur le plan académique chez les Odysseens sont inhérents à certaines modifications des méthodes de travail plutôt qu'à des changements profonds de la personnalité ou de la façon d'être.

Devant des résultats de cette nature, il semble essentiel de bonifier les efforts déployés à la mise en place de méthodes de travail adéquates et efficaces. Le fait de rendre obligatoire la participation aux capsules traitant de sujets liés aux méthodes de travail et à la réussite académique est une

mesure à considérer. Il est également possible d'envisager de travailler de façon spécifique et soutenue sur cette thématique particulière lors des rencontres tutorales. Le climat de confiance établi entre le tuteur et l'étudiant permet une collaboration significative et efficace. Les rencontres de soutien permettent déjà l'échange et la mise en place d'attitudes positives en ce qui concerne la réussite personnelle et académique. Le fait de promouvoir davantage l'importance d'adopter de bonnes habitudes de travail pourrait être bénéfique et apporter des résultats encore plus probants. Il apparaît également essentiel d'intégrer certaines mesures d'aide pédagogique afin de maximiser l'efficacité du programme Odyssée. Par exemple, la formation de groupes de soutien ou de groupes d'étude pourrait être envisagée. Ces mesures pourraient certainement influencer positivement la réussite académique et l'intégration sociale des Odysséens.

Malgré l'absence de différences intergroupes significatives les données amassées à l'aide de l'IAP et du NÉO-PI-R permettent de décrire la personnalité et le mode de fonctionnement des étudiants à risque de présenter des difficultés d'adaptation lors du passage aux études collégiales. Mieux connaître les caractéristiques générales de ces étudiants pourra influencer directement les stratégies et les méthodes d'encadrement utilisées dans le cadre du projet Odyssée. Dans un premier temps, il est opportun de proposer le développement d'une grille comportementale décrivant les

principales caractéristiques psychologiques et personnelles des étudiants odysseens. Cette grille sera développée en fonction de l'analyse des données obtenues au test NÉO PI-R et à l'IAP. La mise au point de cet outil permettra aux tuteurs d'être attentifs à la présence de certains traits susceptibles d'être remarqués chez les étudiants qu'ils supervisent. Cette grille pourra également être utilisée comme outil d'investigation et d'intervention lors des rencontres de suivi tutorial. Le fait d'aborder spécifiquement la présence et l'implication de certains traits psychologiques et de certains agissements susceptibles d'entraver la motivation et la réussite académique pourrait permettre un encadrement plus efficace et faciliter le développement d'attitudes positives face aux études.

Les résultats obtenus démontrent que les Odysseens n'ont généralement pas de plan spécifique ou d'idées précises en ce qui a trait aux études universitaires. Ces étudiants disent vouloir faire des études supérieures, mais se savent pas dans quel domaine. Devant ce constat, il est impératif de déployer des efforts supplémentaires afin d'aider encore davantage les Odysseens à clarifier leur choix de carrière. Une intervention spécifique de la part des aides pédagogiques individuelles et des conseillers d'orientation est susceptible d'améliorer grandement la situation. Le fait d'avoir des buts précis en ce qui concerne le cheminement académique futur

est un facteur qui influence généralement la motivation aux études et qui est à même de favoriser la réussite académique.

Les données obtenues dans le cadre de cette recherche montrent également que les Odysseens sont réticents à demander de l'aide ou à poser des questions lorsqu'ils sont en classe. Ce point revêt une grande importance dans la réussite académique et doit être spécifiquement considéré. Non seulement les rencontres tutorales devraient mettre l'accent sur ce point, mais le corps professoral et les autres intervenants du milieu devraient se concerter et agir spécifiquement sur celui-ci. Autre variable à considérer : le fait que les Odysseens ne se préparent généralement pas de façon adéquate pour les examens. En effet, les résultats obtenus montrent que les étudiants à risque sur le plan académique étudient rarement en totalité la matière pour un examen. Il est essentiel de se pencher davantage sur cette tendance lors des rencontres tutorales. Le fait de mettre l'accent sur ce point aura certainement un impact important sur les résultats scolaires des Odysseens.

En plus des bonifications proposées au projet Odyssee, il est possible d'envisager certaines voies novatrices en ce qui concerne l'encadrement des étudiants à risque de présenter des troubles d'adaptation lors du passage aux études collégiales. Par exemple, une étude récente (DeGrandpré et Paquet, 2006) propose que la pratique régulière d'une activité physique est à

même d'affecter plusieurs variables qui sous-tendent la réussite académique. Les étudiants participant à cette étude exploratoire ont été soumis à un programme d'entraînement physique régulier durant une période de trois mois. L'entraînement physique se déroulait directement au Collège Jean-de-Brébeuf. Les résultats obtenus montrent que la période d'entraînement a eu un effet bénéfique sur la motivation académique, le niveau de stress et l'estime de soi. Considérant ces données, il pourrait être opportun d'envisager la mise sur pied d'un programme d'encadrement combinant le tutorat maître-élève et la pratique régulière d'activités physiques. En raison de sa nature dynamique, ce type de programme pourrait intéresser au plus haut point la clientèle visée et générer un engouement susceptible d'influencer encore davantage l'adaptation au milieu, le sentiment d'appartenance et les résultats académiques.

Références

Astolfi, J.-P. (2002) L'école pour apprendre. ESF éditeur, collection Pédagogie, Paris.

Archambeault, G., Aubé, R. (1996) Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial. CÉGEP Beauce-Appalaches. Rapport de recherche.

Bahniuk, M.H., Dobos, J., & Hill, S.K. (1990) The impact of mentoring, collegial support, and information on career status: A replication. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 ; 431-452.

Barbeau, D., Montini, A., Roy, C. (1997) Tracer les chemins de la connaissance. Montréal, AQPC/L'Harmattan.

Conseil supérieur de l'éducation (1995) Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants. Québec: Gouvernement du Québec.

Costa P.T., McCrae, R.R. (1985) Manual for the NEO Personality Inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.

DeGrandpré, L., Paquet, F. (2006) Impact d'un programme d'entraînement physique de trois mois sur la forme physique, la santé psychologique, la cognition et la performance académique. Rapport de recherche PREP.

Duchesne, S., Larose, S.. (2000) Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. Revue des sciences de l'éducation, vol XXVI ; 571-600

Gattuso, M. (2006) Le profil motivo-psychologique des étudiants à risque. Collège Jean-de-Brébeuf. Rapport interne de recherche.

Head, J. (1996) Gender Identity and Cognitive Style. Dans Murphy, P. et al. Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys, London, Washington, the Falmer Press, Paris, UNESCO Publishing; 59-69

Larose, S., Roy, R. (2001) L'inventaire d'acquis pré collégiaux (IAP) : guide d'utilisation. Cégep de Ste-Foy, Ste-Foy, Québec.

Lemyre L., Tessier R., Fillion L. (1990) La Mesure du stress psychologique: manuel d'utilisation. Québec, Qué: Behaviora.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) Indicateurs sur l'obtention d'une sanction des études collégiales.

http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/chesco_index.htm

Pollack, W. (1999) Le massacre des garçons. Revue l'actualité, Avril ; 12-14

Riopel, M., Gagnon, A., Gagnon, F., Maisonneuve, H. (2006) Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage en difficulté d'apprentissage. Rapport de recherche présenté à l'ACPQ.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* , vol 55, no 1, 68-78.

Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S., Voyer, C., et al. (2006) Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant

l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Rapport de recherche déposé au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

UQAM (2006) Guide d'admission hiver et automne 2007, Études de premier cycle.

Université de Montréal (2006) Études de premier cycle, Guide d'admission 2007-2008.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989) Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Wilson, S.B., Mason, T.W., Ewing, M.J.M. (1997) Evaluating the impact of receiving university-based counseling services on student retention. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3) : 316-320