

# L'IMPACT D'UN SUIVI PERSONNALISÉ SUR LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

**Rachel Aubé**

Professeur - Cégep Beauce-Appalaches

**Guy Archambault**

Professeur - Cégep Beauce-Appalaches

## INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement d'autres études entreprises depuis 1984 dans le réseau collégial, qui décrivent l'impact de diverses mesures et interventions d'aide sur la réussite et l'intégration au collégial des nouveaux arrivants "à risque".

Par rapport à ces dernières, la présente recherche vise une thématique précise: celle du suivi personnalisé vu comme mesure d'aide à la transition du secondaire au collégial.

De plus, cette recherche poursuit l'examen d'une préoccupation partagée par plusieurs autres collègues. S'il est exact que l'élève en difficulté a tendance à ne point fréquenter les ressources d'aide, il semblerait donc que dans les cas de beaucoup d'élèves "à risque" qui auraient des chances de réussir, il ne faille point attendre que ceux-ci viennent, mais qu'il faille aller vers eux et briser la glace d'une façon appropriée aux situations vécues dans la classe ou au collège, en profitant des occasions qui s'offrent tout naturellement dans les services rendus et commandés par la fonction professionnelle exercée.

Cette recherche pourrait permettre à beaucoup de professeurs et de professionnels de réajuster le tir quant à leur façon "de ne pas intervenir" auprès des élèves "à risque" sous prétexte que ces derniers sont maintenant des adultes, et "qu'ils ne sont plus au secondaire".

Elle permettra aussi d'analyser l'impact d'une approche coopérative entre le professeur et l'élève à risque qui se caractérise par certaines attitudes centrales dont voici quelques exemples:

- une attitude qui tient compte du fait que le passage du secondaire au collégial dans leur cas doit être assisté individuellement;

*comme de façon générale peu d'élèves du secondaire ont achevé leur maturation vers l'âge adulte, comme chacun d'eux a actualisé des éléments de maturation différents et de manière différente, comme chacun des élèves à risque possède une histoire personnelle composée de facteurs explicatifs différents quant au risque d'échec qu'il court, toute approche collective doit être complétée par une approche carrément individuelle;*

- une attitude où il ne suffit pas que l'aide soit offerte "passivement", mais qu'elle soit suffisamment claire pour que l'élève perçoive avec netteté le message d'intérêt porté à sa réussite par la ressource et en même temps suffisamment "coopérative" pour qu'il perçoive avec netteté la liberté totale dont il dispose pour accepter ou refuser cette offre d'aide;
- une attitude où la ressource se centre plus sur le processus décisionnel de l'élève par rapport aux compétences à mettre en oeuvre ou à développer que sur des contenus à corriger ou à apprendre;
- une attitude où la ressource agit plus comme une caisse de résonance des préoccupations de l'élève que de ses propres préoccupations d'expert.

Plusieurs collègues ont adopté une approche collective en regroupant d'office les élèves "à risque" dans des groupes-classes stables, en leur fournissant un encadrement pédagogique spécial et en adjugeant parfois un tuteur à chacun des élèves.

Nous voulons, quant à nous, vérifier l'impact d'une mesure individuelle qui laisse toute la place à l'autonomie de l'élève "à risque", mais qui invite l'enseignant à prendre l'initiative pour faciliter à l'élève "à risque" la découverte des vertus du recours à l'aide extérieure dès sa première session au collège.

La présente recherche veut donc, en somme, isoler et mesurer l'impact d'une approche individuelle sur la réussite - *le suivi personnalisé* - où le professeur prend l'initiative d'intervenir auprès de chacun après avoir obtenu leur accord.

## OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans une recherche monographique sur le tutorat ("advisoring" ou "mentoring") commanditée par The Association of Higher Education (ASHE), The Educational Resources Information Center (ERIC) et The School of Education and Human Development de l'Université Georges Washington, Susan H. Frost conclut de sa revue et de son analyse des nombreuses recherches recensées qu'un des facteurs les plus importants pour la persistance aux études et pour la réussite scolaire du nouvel élève consiste dans son intégration au collège et son appropriation du milieu.

Les rapports, formels et informels, entretenus avec les membres du corps professoral sont, selon ces recherches, des

éléments clés de cette intégration. Par contre, constatant que les élèves à risque (underprepared students) hésitent à entrer en contact avec les professeurs, elle se demande s'il ne serait pas souhaitable que les enseignants prennent l'initiative de ces rencontres.

"Intrusive advising can be particularly useful to advisers who want to help underprepared students remain in college".

Un des deux objectifs généraux de la recherche se situe à cet endroit précis: est-ce qu'un professeur qui prend l'initiative de rencontrer les élèves à risque de ses classes augmente leurs chances de réussite scolaire?

L'autre objectif général veut explorer la nature des difficultés vécues par les élèves telles que perçues par eux (perçues comme des facteurs d'échec par nous) et repérer la possibilité de lien entre certains types de difficultés et l'échec scolaire.

### Cadre théorique général

La présente recherche se situe dans le contexte d'une approche systémique telle qu'évoquée par la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps dans son document de 1990 "L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants".

La réussite ou l'échec scolaire, l'abandon ou la persistance des études, l'intégration et l'adaptation au collégial ne peuvent être le résultat d'une seule cause. Seul un ensemble plus ou moins complexe de facteurs, souvent reliés, peut réussir à expliquer l'échec ou l'abandon de chaque élève. Chaque cas est particulier.

Ce point de vue est capital pour le choix de notre objet d'étude.

Si, en effet, chaque cas est unique, le dépistage diagnostique doit être précis. De même, les mesures mises en oeuvre pour influencer les facteurs d'échec et de réussite détectés doivent être appropriées à chaque élève.

C'est pourquoi notre recherche a comme objet d'étude une intervention stratégique de la part du professeur, intervention qui peut permettre un diagnostic ajusté à chaque élève et une approche corrective qui, en plus de tenir compte des facteurs de réussite ou d'échec propres à chaque élève, respectera une autre réalité: les facteurs sur lesquels l'élève peut avoir prise.

Nous avons répertorié jusqu'ici 60 facteurs ou indicateurs de réussite ou d'échec au collégial au travers de l'étude de documents produits par Hélène Lavoie (1987), Ronald Terrill (1988), le Conseil des collègues (1988), M. Lee Upcraft et John N. Gardner (1989), Roland Roy et Simon Larose (1993) et la Fédération des cégeps (1990).

Nous avons découvert que, parmi ces 60 facteurs ou indicateurs d'influence sur la réussite, l'intégration et

la persistance scolaire au collégial, il y en avait 33 sur lesquels aucun élève, à toutes fins utiles, ne pouvait avoir de prise à l'intérieur de sa première session au collégial. Sur les 27 autres, il y en avait seulement 8 qui comportaient de fortes probabilités que la majorité des élèves ait de la prise sur eux pour augmenter leur chance de réussite au collégial. Certains élèves peuvent avoir une certaine prise sur les 19 autres facteurs. Cette possibilité variera en fonction des situations vécues en première session et en fonction de l'histoire personnelle de chacun.

Ces 60 facteurs constitueront une des deux bases de la grille d'analyse des rencontres de suivi personnalisé; elle permettra, entre autres choses, des analyses qualitatives utiles pour identifier, par exemple, le poids relatif de certains facteurs sur l'échec et l'abandon

L'autre base de la grille permettra de classer le style de chaque rencontre menée par le professeur agissant à titre de tuteur (ou "mentor"), de manière à pouvoir effectuer des comparaisons qui tiennent compte de variables liées au processus des rencontres, plus particulièrement par rapport à sa dimension coopérative.

### Les objets de la recherche

Les objets principaux de nos observations sont, d'une part, les interventions des professeurs et, d'autre part, la nature de l'impact de ces interventions sur les résultats scolaires des élèves et sur l'évolution de leurs perceptions relativement aux moyens qu'ils mettent en oeuvre pour contrer les difficultés qu'ils déclarent rencontrer dans cette période de transition au collégial.

Nous voulons comparer l'impact qu'ont sur les élèves deux stratégies couramment utilisées par des professeurs pour faciliter la réussite scolaire de leurs élèves: la première consiste à offrir leur disponibilité dans un contexte de relation de services où l'élève garde toujours toute la responsabilité d'initier les rencontres; la deuxième consiste, pour les professeurs, à assumer la responsabilité d'initier des rencontres en plus d'offrir leur disponibilité.

Cette précision n'est pas sans importance et sans conséquence méthodologique et déontologique.

Pris sous cet angle, il nous est apparu clairement que les élèves ne sont pas des sujets d'expérience puisque, ce qui nous intéresse dans cette recherche, c'est la relation entre la stratégie adoptée et son impact sur les résultats scolaires et sur les perceptions d'élèves à propos d'eux-mêmes.

Tout doit donc être mis en oeuvre pour restreindre au minimum les changements dans l'environnement normal de l'enseignement dispensé aux élèves de manière à conserver intact et intègre l'environnement dans lequel les deux stratégies sont déjà actuellement couramment utilisées (y compris l'environnement inté-

rieur de l'élève de façon à éviter qu'il ait l'impression d'être un objet de recherche, d'être observé, car ceci occasionnerait un effet Hawthorne que nous voulons éviter).

Nous cherchons en effet à obtenir une perception des difficultés vécues par les élèves la plus proche possible de ce qu'elle est lorsqu'ils ne se sentent pas observés. Pour l'obtenir, nous compterons sur les observations distanciées des professeurs-tuteurs à propos des dires d'élèves en situation réelle de relation d'assistance pédagogique.

Ce ne sont pas des élèves que nous voulons isoler, observer, comparer ou analyser, mais, d'une part, la variable indépendante de notre recherche, (une stratégie où les rencontres sont le résultat de la seule initiative de l'élève et une stratégie où les rencontres sont le résultat de l'initiative du professeur et de l'élève) et, d'autre part, un ensemble de variables qui en dépendent et sur lesquelles les deux stratégies devraient avoir un impact différent (résultats scolaires et perceptions d'eux-mêmes à propos de leurs compétences à gérer certains facteurs de réussite).

Si nous ajoutons, aux résultats scolaires des élèves et à l'évolution de leurs perceptions à propos d'eux-mêmes, les observations que les professeurs feront à propos des rencontres, nous aurons un ensemble de données qui, une fois analysées et interprétées correctement à l'aide d'instruments de mesure appropriés, nous permettra de vérifier la pertinence de nos hypothèses à propos du type de stratégie adoptée par les professeurs face aux élèves à risque dans l'aide qu'ils leur offrent.

## MÉTHODOLOGIE

### Composition des groupes

Dans le cadre d'une activité pédagogique menée en collaboration avec les professeurs de choix de carrière des 7 écoles de la région qui fournissent plus de 85% des élèves au cégep, nous administrerons le test TRAC auprès de plus de 1000 élèves en février et mars.

Nous prévoyons que, parmi ces 1000 élèves, plus de 600 feront leur demande d'admission au cégep.

Nous formerons le groupe expérimental et contrôle parmi les élèves des programmes de Sciences humaines, de Génie civil, de Techniques informatiques et de Techniques administratives en respectant toutes les règles de l'échantillonnage scientifique nécessaires aux circonstances, mais en tenant compte de données organisationnelles incontournables (les admissions dans ces programmes au cours de la dernière année ont été de 350 élèves dont 75% avaient une cote finale de 80 ou moins).

Ce que nous cherchons à obtenir au terme du processus se résume de la manière suivante:

- un professeur de français aura 2 groupes d'élèves de génie civil et de techniques informatiques;
- un autre professeur de français aura 3 groupes d'élèves de techniques administratives;
- un professeur de psychologie aura 2 groupes de Sciences humaines;
- un autre professeur de psychologie aura 3 groupes d'élèves de Sciences humaines;
- tous ces groupes seront constitués de 9 élèves du groupe expérimental et de 9 élèves du groupe contrôle avec une cote finale du secondaire (CF) de 80 et moins et d'une douzaine d'autres élèves avec une CF entre 50 et 120.

Nous excluons du bassin, dans lequel seront puisés les élèves des deux groupes, les élèves du programme de Sciences car plus de 80% d'entre eux ont une cote finale supérieure à 80. Nous excluons aussi les élèves de Technique d'éducation spécialisée et de Soins infirmiers, car déjà ils jouissent tous d'un encadrement serré.

### Cueillette des données

Le Test de Réaction et d'Adaptation au Collégial (TRAC), développé et validé au Cégep de Sainte-Foy par Simon Larose et Roland Roy (1989 et 1991), a été administré en février et mars 1994 aux 900 élèves de secondaire V des 7 écoles de la région. Il sera de nouveau administré en janvier 1995 à tous les élèves de secondaire V admis au cégep Beauce-Appalaches, et en avril 1995 aux élèves des groupes "expérimental" et "contrôle".

Des indices de rendement scolaire seront également recueillis: la cote finale du secondaire en mai 1994; le nombre de cours réussis, la moyenne générale et le nombre d'échecs à la première session ainsi que le taux de persistance et de réinscription, en janvier 1995; le nombre de cours réussis, la moyenne générale et le nombre d'échecs à la deuxième session, en juin 1995 et en janvier 1996.

Nous ferons aussi une relance auprès des élèves qui auront quitté le collège en cours d'expérience afin de vérifier de quelle façon ils auront réactualisé leur choix académique ou vocationnel et les motifs de leur abandon.

Des entrevues auprès d'une vingtaine des élèves à risque des groupes expérimental et contrôle permettront d'ajouter des données qualitatives, notamment sur les motifs d'utilisation et de non-utilisation de la ressource, sur leur perception de l'utilité d'une telle mesure d'aide à l'apprentissage et sur la nature de leur satisfaction par rapport au déroulement des rencontres de suivi personnalisé.

### Les instruments

Le test de réactions et d'adaptation au collégial - TRAC- est une mesure d'acquis personnels liés à l'apprentissage scolaire. Ce test a été choisi parce que les facteurs qui le composent sont associés au rendement scolaire au collégial.

Le TRAC, composé de 60 items, est un rapport d'auto-évaluation mesurant 4 dimensions liées aux acquis d'apprentissage de l'élève: l'anxiété évaluative, les stratégies d'étude, les croyances à l'effort et aux bonnes méthodes de travail et la motivation. Neuf facteurs reposant sur le cadre théorique de la théorie sociale-cognitive (Bandura, A. 1986) sont mesurés par l'instrument: l'anticipation de l'échec, l'anxiété aux examens, la qualité d'attention, la préparation aux examens, l'entraide, le recours à l'aide du professeur, la croyance aux bonnes méthodes de travail, la croyance à la facilité et la priorité aux études collégiales.

Ce questionnaire a été validé au cégep de Sainte-Foy pour une population d'élèves qui débutent leurs études collégiales. Il présente une structure factorielle claire et les coefficients de consistance interne varient de .63 à .95. La majorité des sous-échelles sont en corrélation avec le rendement scolaire de l'élève obtenu au premier semestre de même qu'avec la moyenne pondérée au secondaire.

Une grille d'analyse de contenu des rencontres d'aide sera aussi construite pour identifier et répertorier les thèmes des rencontres et pour qualifier le processus suivi pendant la rencontre.

Les entrevues auprès des élèves, après l'expérience du suivi en première session, seront menées à l'aide de questions "ouvertes" sur les motifs d'abandon du programme, motifs d'utilisation et de non-utilisation de la ressource, nature de leur satisfaction et insatisfaction du déroulement des rencontres de suivi personnalisés, nature des résultats perceptibles par les élèves liés aux rencontres.

### Les hypothèses

Notre projet de recherche, de type corrélationnel, veut vérifier deux hypothèses.

Compte tenu de l'importance du recours à une aide à l'apprentissage pour les élèves "à risque"; compte tenu de la place de l'autonomie dans le recours à des mesures d'aide; compte tenu du respect accordé à cette autonomie pendant les entrevues d'aide; nous croyons que:

1- les élèves du groupe expérimental auront, à la fin de la première, de la deuxième et troisième sessions, un taux de réussite et une moyenne générale significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle; ils échoueront aussi moins de cours qu'eux.

2- les élèves du groupe expérimental auront fait des gains plus significatifs dans leur perception d'eux-mêmes que ceux du groupe contrôle à la fin de la première et de la deuxième sessions quant aux 7 facteurs suivants du test TRAC: La préparation aux examens, le recours au professeur, la qualité de l'attention, la croyance à la facilité, la croyance aux méthodes, la priorité aux études, l'entraide.

Ces sept facteurs sont retenus à cause de leurs liens directs avec la nature de la rencontre qui, en se centrant sur le processus de solution de problème interne de l'élève, veut lui permettre de développer, à son rythme, une emprise sur des éléments qu'il peut contrôler dans son apprentissage et sa transition au collégial.

### Plan d'analyse des résultats

Des statistiques descriptives seront compilées pour décrire les diverses variables en jeu dans la recherche. Nous ferons aussi des tests d'hypothèse sur le taux de réussite et sur la moyenne générale.

Des analyses de variance multivariées à mesures répétées (3 temps de mesure) avec un protocole de type factoriel (groupes et temps) seront utilisées pour vérifier des changements de perception depuis l'admission au cégep jusqu'à la fin de la première année. Si ces dernières analyses sont significatives, des analyses univariées suivront pour vérifier sur quelle variable il y a eu changement.

Une analyse de contenu sera aussi effectuée sur les rapports que les ressources complèteront après chaque rencontre de même que sur les entrevues menées auprès des décrocheurs et des quarante élèves des groupes "expérimental" et "contrôle".

### La préparation des tuteurs

De janvier à mai 1994, chaque tuteur s'appropriera un modèle d'intervention, celui décrit par Yves St-Arnaud dans un volume à paraître en cours d'année. (Monsieur St-Arnaud a eu la grande amabilité de nous fournir une copie de son manuscrit).

Ce modèle définit six règles à observer pour obtenir une intervention efficace dans un contexte de relation coopérative entre un client et un professionnel, un professeur et un élève, par exemple. Ces six règles (l'autorégulation, le "partenariat", l'alternance, la concertation, la non-ingérence et la "responsabilisation") permettent d'obtenir plus facilement une communication efficace dans un contexte de relation de professionnel-client, car elles augmentent les chances que les deux partenaires obtiennent satisfaction quant aux attentes qu'ils ont face à leur rencontre commune et quant aux besoins ou problèmes auxquels la rencontre est censé apporter des éléments de réponses ou de solutions.

Le modèle de St-Arnaud est très proche des préoccupations de quelques chercheurs américains (Roger B. Winston et Janet A. Sandor (1984), Lynda L. Fielstein (1987 et 1989), Susan H. Frost (1990)) qui se sont attardés à examiner ce que les collégiens d'outre-frontière attendaient de leur "advisor".

D'après ces chercheurs, il semblerait que les collégiens états-uniens trouvent normal que les "advisors" prennent l'initiative d'intervenir dans les domaines relevant de leur rôle, de leur relation professeur-élève, dans les matières dites académiques. De plus, une majorité d'entre eux s'attendent à ce que les "mentors" et "advisors" aient une oreille attentive à des préoccupations ou problèmes plus personnels ou motivationnels. La plupart des élèves résistent cependant à ce que les "mentors" prennent l'initiative à un niveau trop personnel. Ces opinions rejoignent celles de nos élèves à Beauce-Appalaches telles que nous avons pu les examiner lors de deux sondages internes menés en 1992 par Rachel Aubé, d'une part, et par Lucette Dutil et Simon Pouliot, d'autre part.

Un séminaire d'une journée à la fin de mai 1994 viendra consolider l'appropriation théorique de l'approche "tutoriale" et réduire les écarts de perception à son propos entre les professeurs-tuteurs.

Les 8, 9 et 10 juin 1994 seront trois journées intensives pour s'approprier la grille d'analyse et le questionnaire d'observation des rencontres de suivi des élèves et pour simuler en laboratoire quelques rencontres typiques de manière à ce que chaque tuteur ajoute, à sa relative aisance théorique, une aisance plus pratique dans la conduite des rencontres, dont le nombre (fixé "minimalement" à quatre pour chaque élève) sera fonction des besoins réels de l'élève tels que perçus par lui et le professeur (le nombre de rencontres variera donc entre 4 et 10 selon les besoins perçus).

Des réunions périodiques de suivi avec les tuteurs sont aussi prévues à l'automne 1994 pour tenir compte de leurs besoins de support théorique ou pratique quant au processus de la rencontre ou à l'enregistrement systématique des observations.

#### Déontologie

Compte tenu de la nature de notre recherche, une analyse critique et distanciée de notre démarche nous permet d'affirmer que nous respectons les avis émis par l'avocat et "éthicien" Michel-T Giroux au colloque 1993 de l'ARC, notamment par rapport aux objets impliqués dans les opinions suivantes:

"On ne saurait relier la participation d'un élève à titre de sujet au résultat scolaire"

"Une distinction s'impose entre une recherche portant sur des opinions et une recherche portant sur des comportements"

"Une cueillette de données auprès de groupes d'élèves dont un certain nombre sont mineurs ne nécessite pas la signature d'un formulaire de consentement par les élèves ou par les détenteurs de l'autorité parentale".

#### RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS

- AUBÉ, R. Ce que les élèves attendent des professeurs et du collège. Résultats d'un sondage mené en 1992. Cégep Beauce-Appalaches. Manuscrit inédit 1992
- CONSEIL DES COLLÈGES. La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-88. Québec 1988
- DUTIL, L. et POULIOT, S. Les étudiants de cégep 1990, synthèse des besoins des étudiants. Cégep Beauce-Appalaches 1992
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (DUCHARME, R.). L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématiques et interventions). Commission des affaires étudiantes. Montréal, 1990
- FIELSTEIN, L. Student preferences for personal contact in a student-faculty advising relationship. NACADA Journal 1987, p. 34-40
- FIELSTEIN, L. Student priorities for academic advising. Do They Want a Personal Relationship? NACADA Journal sept. 1989, p. 33-38
- FROST S.H. Educational improvement through Academic Advising: Advisor. Attitudes and Practices That make a Difference A paper presented to the Annual Meeting of the Southern Association for Institutional Research. Fort Lauderdale 1990
- FROST S.H. Academic Advising for Student Success. A System of Shared Responsibility. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3, The George Washington University 1991
- GIROUX, M.T. Repères juridiques et éthiques pour la recherche au collégial. Colloque de l'ARC 1993
- LAVOIE, H. Les échec et les abandons au collégial. Document d'analyse. DGEC: MESS. Québec 1987
- ROY, R. et LAROSE, S.. Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque. Rapport de recherche PAREA Cégep de Sainte-Foy Québec 1993
- ST-ARNAUD, Y. Analyse de la relation professionnel-client. Université de Sherbrooke 1994
- TERRIL, R. L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs SRAM Montréal 1988
- WINSTON R. et SANDOR, J. Developmental Academic Advising: What do Students Want? NACADA Journal April 1984 p. 5-13

**ANNEXE 1. PROJET. FORMULAIRE D'ENREGISTREMENT DES OBSERVATIONS DES RENCONTRES DE SUIVI PERSONNALISÉ****Rapport de rencontre: première partie Le contenu**

Nom de l'élève: _____	Prénom: _____
Programme: Sc. hum. ___ Tech. admi. ___	Tech. info. ___ Génie _____
Groupe: Expérimental _____	Contrôle _____
Date de l'entrevue: _____ Début: _____	Fin: _____ Durée: _____

La difficulté mentionnée est de nature ou de source ...	AL	ME	EC
1- Économique: (transport, travail étudiant...) Remarques:			
2- Familiale: (responsabilité familiale personnelle, statut socio-économique des parents, relations entre parents ou avec eux...) Remarques:			
3- Institutionnelle A: (service aux étudiants, qualité de vie au cégep) Remarques:			
4- Institutionnelle B: (organisation des études, qualité de formation) Remarques:			
5- Motivationnelle A: (choix de carrière ou de programme) Remarques:			
6- Motivationnelle B: (valorisation des études et de l'effort) Remarques:			
7- Motivationnelle C: (les besoins: physique, sécurité, appartenance, estime de soi, recherche de sens, expression de soi et créativité) Remarques:			
8- Personnelle A: (méthodes de travail, recours à de l'aide, gestion du stress, gestion de son temps) Remarques:			
9- Personnelle B: (habiletés intellectuelles ou de communication) Remarques:			
10- Socio-culturelle: (groupe d'appartenance) Remarques:			
11- Autre(s) difficulté(s) Remarques:			

**ANNEXE 1. PROJET. FORMULAIRE D'ENREGISTREMENT DES OBSERVATIONS DES RENCONTRES DE SUIVI PERSONNALISÉ (suite)**

**Rapport de rencontre: deuxième partie Le processus**

1- Qui a initié la rencontre? a) L'élève \_\_\_\_ b) Moi \_\_\_\_

2- Quelle était l'intention de l'élève au cours de la rencontre ?

a) Je ne sais pas \_\_\_\_ b) Voici comment je formule son intention \_\_\_\_

3- Quelle était votre intention au cours de cette rencontre ?

a) Aucune intention spécifique \_\_\_\_

b) Voici comment je formule mon intention \_\_\_\_

4- Une fois la rencontre terminée, avez-vous l'impression d'avoir poursuivi un but commun ?

a) Oui \_\_\_\_ b) Non \_\_\_\_

5- Voici le but que je poursuivais:

6- Voici le but que l'élève poursuivait, selon moi (à remplir uniquement s'il est différent du vôtre):

7- Avez-vous produit chez l'élève, pendant la rencontre, l'effet que vous vouliez produire sans effet secondaire indésirable pour vous ?

a) Oui \_\_\_\_ b) Non \_\_\_\_

8- Citez de mémoire une parole (ou un comportement non verbal) de l'élève qui illustre le "Oui" ou le "Non" de la question précédente.

## ANNEXE 2. SCHÉMA DE L'ENSEMBLE DES VARIABLES

### VARIABLES DE CONTRÔLE

Le groupe expérimental et le groupe contrôle seront équivalents quant aux:

- . nombre total d'élèves ( 90 dans chaque groupe);
- . nombre d'élèves par programme
  - général (sciences humaines: 45 + 45)
  - professionnel (techn admin., techn inform. et génie civil: 45 + 45);
- . répartitions des différentes strates de cotes finales du secondaire;
- . répartitions des cas lourds détectés par TRAC au printemps 94.

Nous vérifierons a posteriori si la proportion "gars-filles" est respectée pour chaque programme.

Pour diminuer le facteur personnalité, chaque tuteur aura autant d'élèves du groupe contrôle que du groupe expérimental dans ses classes. La matière enseignée par le tuteur sera la psychologie en sciences humaines et le français dans les programmes techniques.

Les groupes contrôle ne seront constitués que d'élèves ayant passé le test TRAC dans toutes les classes de secondaire V des écoles de la région au printemps 94 et qui auront une cote finale du secondaire égale ou inférieure à 80.

### VARIABLES INDÉPENDANTES

La première est un groupe expérimental de 90 élèves (45 en sc. hum., 27 en techn. admin., 9 en techn inform. et 9 en génie civil). Chaque professeur chargé du suivi à l'accueil auprès d'eux va rencontrer chaque élève au moins 4 fois durant la session d'automne 94 selon une approche tutoriale identique à partir de situations scolaires réelles.

La seconde est un groupe contrôle identique auprès de qui chaque professeur va s'abstenir d'initier des rencontres, tout en restant disponible à les recevoir dans une approche tutoriale identique à celle du groupe expérimental.

La seule différence majeure qu'on cherche à obtenir est donc l'initiative de la rencontre. Dans un cas (contrôle), c'est l'élève qui la possède exclusivement; dans l'autre (expérimental), le professeur se permet d'initier des rencontres de façon systématique auprès de l'élève.

### VARIABLES DÉPENDANTES

Si nos hypothèses sont confirmées l'expérimentation amènerait des résultats différents entre les deux groupes quant aux facteurs suivants:

- . réussite scolaire (taux de persistance aux études et dans le programme, proportion d'abandons, d'échec et de réussite, et moyenne générale pour le cours concerné et l'ensemble des cours, etc.);
- . perception d'eux-mêmes (TRAC).

### VARIABLES INTERVENANTES

Si les résultats sont différents entre les deux groupes, ils seront analysés de manière à vérifier quelles variables, parmi les suivantes, pourraient être impliquées et dans quelle mesure:

- les tuteurs
- la matière enseignée
- la cote finale du secondaire
- le programme
- le sexe
- le nombre de rencontres
- l'approche tutoriale adoptée dans les rencontres
- le contenu abordé dans les rencontres
- le locus de l'initiative de la rencontre (prof ou élève).❖