



RAPPORT DE RECHERCHE

De l'aide virtuelle ou en présence?

Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride

Effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires

Par **Isabelle Cabot**, Ph.D.

De l'aide virtuelle ou en présence?
Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride
Effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires

Rapport de recherche

Isabelle Cabot, Ph. D.

Avec la collaboration de Stéphanie Facchin, Ph. D.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des autrices.

Page couverture : Philippe Gariépy, de Pixel Communications (philippe@pixelcom.ca)

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Isabelle Cabot
30, boulevard du Séminaire
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3B 5J4
Isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2021.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2021.

ISBN : 978-2-921049-30-6

Aucun de nous, en agissant seul, ne peut atteindre le succès.

Nelson Mandela

Faits saillants

- Les raisons de non-fréquentation des CAF ont été exprimées par les étudiants ($n = 987$). La liste de ces raisons, présentée dans le premier article inséré dans ce rapport, est accompagnée de suggestions de solutions, proposées par les étudiants. Les CAF qui désirent augmenter l'utilisation de leurs services peuvent s'en inspirer.
- Dans un échantillon général de 633 collégiens inscrits à un cours de français en présentiel, recrutés en début de session, 203 ont affirmé, en fin de session, avoir fait face à des difficultés en français durant cette session. Parmi eux, 114 ont demandé du soutien. Spécifiquement, 65 ont sollicité le CAF de leur établissement pour obtenir ce soutien.
- Le principal élément motivationnel, lié à la décision de l'étudiant de solliciter du soutien au CAF, est l'intérêt qu'inspirent les activités qui y sont faites.
- Le principal élément motivationnel, lié à la persévérance de l'engagement dans les services du CAF, est l'utilité qu'en perçoit l'étudiant qui les a sollicités.
- Un questionnaire permettant de mesurer la perception que les étudiants ont des services du CAF de leur établissement a été élaboré et validé dans le cadre de cette étude (*Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire, ÉPCAFP*). Il est publié et peut être utilisé avec mention de la source.
- En comparant, de façon contrôlée, des utilisateurs à des non-utilisateurs de CAF, on constate une meilleure performance des utilisateurs à leurs cours de français. Ceci contribue à documenter empiriquement l'efficacité des CAF.
- Pour des étudiants inscrits à un cours de français à distance se déroulant par le biais de moyens asynchrones, les étudiants qui ont utilisé un service de soutien en français synchrone ont plus persévéré à leur cours de français que les non-utilisateurs d'un tel service. De résultat contribue à la pertinence de rendre le soutien pédagogique accessible par des moyens hybrides, en contexte d'enseignement à distance.

Liste des abréviations

ANOVA : Analyse de variance

ARC : Association pour la recherche au collégial

CAF : Centre d'aide en français

CCDMD : Centre collégial de développement de matériel didactique

CLIFAD : Comité de liaison interordres en formation à distance

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur

MÉLS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport

PAREA : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

De l'aide virtuelle ou en présence? Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride. Effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires (Code du projet : 10181) Chercheuse responsable : Isabelle Cabot, Ph. D., Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Résumé

Cette étude visait deux objectifs : déterminer les raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français (CAF) par de nombreux étudiants qui pourraient en bénéficier, puis explorer l'hybridation des services de CAF comme solution potentielle à la non-fréquentation par ces étudiants. L'étude préliminaire (objectif 1) a révélé que les principales raisons de non-fréquentation évoquées par les étudiants ($n = 987$) touchent à la gestion du temps (conflits d'horaires, surcharges de travail...) ainsi qu'aux sphères émotionnelles (honte de demander de l'aide, peur du jugement négatif...) et motivationnelles (activités apparemment inintéressantes, services perçus comme inutiles...). Lors d'entrevues, des participants ont suggéré des solutions pour pallier ces raisons. La principale solution suggérée est de rendre les services accessibles à distance, par des moyens synchrones et asynchrones.

L'étude principale (objectif 2) a fait face à certains impondérables (dont le premier confinement dû à la pandémie) décrits dans ce rapport. Malgré ceux-ci, les données recueillies ont permis de fournir des résultats contribuant à mieux comprendre la fréquentation des CAF et à affirmer leur efficacité. En effet, les principaux résultats indiquent que l'intérêt suscité par les activités d'un CAF influence la décision de l'étudiant à les solliciter. De plus, une fois que l'étudiant a sollicité du soutien au CAF, l'utilité qu'il attribue aux services qu'il obtient détermine la persévérance de son engagement. En effet, l'étudiant doit percevoir que les services lui permettent d'atteindre ses propres objectifs. Troisièmement, lorsque les activités de soutien sont toutes faites à distance, les solutions qui incluent des échanges synchrones sont liées à moins d'abandons que les solutions entièrement asynchrones. Enfin, lorsqu'on compare des utilisateurs et des non-utilisateurs de CAF, dont le profil est similaire, les utilisateurs performant davantage à leurs cours de français et littérature, ce qui correspond à leur principal objectif à fréquenter le CAF de leur établissement.

Bien que les résultats mettent déjà en lumière la pertinence de l'existence des CAF, ils laissent croire que leur fréquentation et leur efficacité peuvent encore être augmentées en se basant sur les points de vue exprimés par les étudiants. Par exemple, créer des activités d'apprentissage qui suscitent plus de plaisir dans la tâche ou rendre plus explicite le lien entre les activités d'apprentissage et les performances attendues dans le cours de français ou de littérature de l'étudiant. De plus, les importantes compétences technopédagogiques développées dans le cadre de l'étude et durant la pandémie devraient être réinvesties de façon pérenne dans l'offre de services des CAF de manière que ceux-ci soient aussi accessibles à distance. Cette hybridation des services des CAF devrait être évaluée empiriquement après le retour à une situation sanitaire normale pour continuer à améliorer et à documenter l'efficacité de ces structures d'aide.

Descripteurs : Centre d'aide en français (CAF) – Motivation scolaire – Réussite scolaire – Soutien pédagogique à distance – Postsecondaire

Abstract

This study had two objectives: to determine the reasons for non-attendance of French language academic center (FAC) by many students who could benefit from them, then to explore the hybridization of the services of FAC as a potential solution to non-attendance by these students. The preliminary study (objective 1) revealed that the main reasons for non-attendance mentioned by students ($n = 987$) relate to time management (scheduling conflicts, overwork...) as well as to emotional (shame of asking for help, fear of negative judgment...) and motivational spheres (activities seem uninteresting, services are perceived as useless...). During interviews, participants suggested solutions to overcome these reasons. The main solution suggested is to give a distance access to the services, by synchronous and asynchronous devices.

The main study (objective 2) faced certain contingencies (including the first containment due to the pandemic) described in this report. Despite these, the data collected made it possible to provide results contributing to a better understanding of the frequentation of FACs and to confirm their effectiveness. Indeed, the main results indicate that the interest aroused by the activities of a FAC influences the student's decision to apply for them. In addition, once the student has applied for FAC support, the usefulness he attributes to the services he obtains determines the perseverance of his commitment. Indeed, the student must perceive that the services allow him to achieve his own goals. Third, when support activities are all done by distance, synchronous solutions are bound to have fewer dropouts than asynchronous solutions. Finally, when comparing users and non-users of FAC, whose profiles are similar, users perform better in their French and literature courses, which corresponds to their main objective in attending the FAC of their establishment.

Although the results already highlight the relevance of the existence of FACs, they suggest that their attendance and effectiveness can be further increased, based on the views expressed by students. For example, create learning activities that arouse more pleasure in the task or make more explicit the links between learning activities and expected performance in the student's French or literature course. In addition, the important technopedagogical skills developed as part of the study and during the pandemic, should be reinvested in a sustainable way in the service offer of FACs so that they are also accessible by distance. This hybridization of FAC services should be empirically evaluated after the return to a normal health situation in order to continue to improve and document the effectiveness of these academic support structures.

Key words : French language academic center – school motivation – school succeed – online pedagogical help – postsecondary

Table des matières

Faits saillants	iv
Liste des abréviations.....	v
Résumé.....	vi
Abstract	vii
Liste des tableaux et figures.....	x
Remerciements	xi
Mise en contexte.....	xii
La présente étude.....	xii
La forme du présent rapport de recherche.....	xiii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique	3
1.1 La faible maîtrise de la langue au collégial et ses conséquences.....	3
1.2 Une des solutions disponibles : les CAF	4
1.3 La sous-utilisation des CAF	5
Article 1 : Identification des raisons de non-fréquentation des CAF	5
1.4 L'objectif général à la base de l'étude.....	34
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	35
2.1 La motivation.....	35
2.2 La peur du jugement négatif	40
2.3 La persévérance et la performance scolaire	41
2.4 L'aide pédagogique à distance	42
2.5 L'objectif spécifique de l'étude et les sous-objectifs	43
Chapitre 3. Méthode	46
3.1 Le type de recherche et le déroulement.....	46
3.2 Le dispositif d'intervention.....	47
Établissements fonctionnant en présentiel.....	48
Établissement fonctionnant à distance	49
3.3 Les participants.....	50
Établissements fonctionnant en présentiel.....	50

Établissement fonctionnant à distance	51
Pour cibler les étudiants en difficulté.....	51
3.4 La description des instruments de mesure et de leur validité.....	52
Questionnaire de renseignements généraux (QRG)	52
Article 2 : Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFC)..	53
Perception motivationnelle à l'égard des services reçus du CAF.....	75
Échelle de sentiment de compétence en français	75
Échelle de peur du jugement négatif	75
Performances en français	75
Entrevue auprès des responsables des CAF	76
3.5 La planification d'administration des instruments	76
3.6 Le plan d'analyses quantitatives	77
3.7 Le plan d'analyses qualitatives	77
3.8 Les considérations éthiques	77
Chapitre 4. Analyses et résultats.....	79
4.1 Analyses et résultats relatifs au sous-objectif 1.....	79
Article 3 : Comparer les utilisateurs et les non-utilisateurs des services des CAF	
d'établissements fonctionnant habituellement en présentiel.....	79
Analyses complémentaires.....	98
4.2 Analyses et résultats relatifs au sous-objectif 2.....	98
4.3 Analyses et résultats relatifs au sous-objectif 3.....	100
Article 4 : Le point de vue des responsables des CAF ayant participé.....	101
Chapitre 5. Discussion	113
5.1 Le service d'aide en français de l'établissement fonctionnant à distance.....	113
5.2 Discussion générale	115
Chapitre 6. Conclusion	118
6.1 Contribution scientifique.....	118
6.2 Contribution sociale	119
6.3 Limites de l'étude	120
6.4 Recherches à venir et recommandations aux milieux de pratique.....	121
Références.....	124


Liste des tableaux et figures

Tableau 1. Corrélations bivariées entre les principales variables de l'étude	99
Tableau 2. Analyse de variance (ANOVA) comparant le GE au GT	100
Tableau 3. Abandon du cours de français en fonction du groupe.....	100

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier les responsables des services d'aide en français qui ont participé à cette étude en y investissant de leur énergie, de leur temps... et d'eux-mêmes. Merci Mélanie, Stéphanie, Valérie, Alexandra, Karina, Caroline, Dominique, Marie-Josée et toutes les personnes qui, à leur tour, vous ont soutenues dans ce projet : des tuteurs, des collègues, des gestionnaires, qui croyaient en ce projet et avaient envie d'y contribuer. Un grand merci à Stéphanie Facchin, qui a contribué à l'élaboration du projet et à la concrétisation de ses premières étapes. J'aimerais aussi remercier chaleureusement Lucie Libersan, responsable du CAF du cégep Ahuntsic, qui a accepté de me donner accès à son cerveau en faisant une relecture critique de ce rapport avant que je le dépose à l'organisme subventionnaire. Merci, Lucie, pour ta grande générosité, dans un contexte où tu étais déjà trop débordée pour lire et commenter ce document.

Par ailleurs, ce projet a pu se réaliser grâce au soutien d'institutions. D'abord, les établissements d'enseignement qui ont accepté d'ouvrir leurs portes à la recherche, puis le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui, par son Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), contribue significativement au développement de la recherche collégial.

De plus, j'aimerais remercier les étudiantes et les étudiants qui ont accepté de participer à l'étude. Par ce geste, vous contribuez à l'avancement des connaissances en éducation qui, je le souhaite, pourront mener à l'amélioration continue des services et pratiques pédagogiques qu'on vous y offre. Enfin, étant donné les obstacles auxquels a fait face le déroulement de cette étude, je dois reconnaître que, si j'ai réussi à la terminer, c'est aussi grâce à l'énergie positive des gens qui m'entourent. Les fous rires devant l'absurdité de certaines situations frustrantes, la douceur devant les doutes, les séances de brainstorming (mon sport préféré), les danses spontanées dans la cuisine avec mes filles... Merci à vous toutes et tous, les gens que j'aime! 

Mise en contexte

La présente étude

Au cours de l'année 2016-2017, une pratique de rétroaction vidéo personnalisée a été testée auprès d'étudiants faisant face à des échecs intrasemestriels (Cabot, 2017). Cette étude a permis de constater que ce type de soutien pédagogique, obtenu virtuellement par les étudiants, était très appréciée par ceux-ci et leur permettait d'améliorer leurs performances ultérieures. Parallèlement à ce contexte, la chercheuse a été informée de difficultés touchant la fréquentation des centres d'aide en français (CAF). D'un côté, certains CAF étaient débordés au point où des étudiants se plaignaient du sentiment d'injustice à ne pas y avoir accès. D'un autre côté, des enseignants rapportaient que des étudiants qui auraient pu en bénéficier, évitaient le CAF, ne voulant pas s'y présenter pour diverses raisons, comme le manque de temps, la gêne ou la peur d'être jugés. Il est apparu aux yeux de la chercheuse qu'en offrant l'aide déjà offerte au CAF, mais de façon virtuelle (par exemple par rétroaction vidéo personnalisée), on pourrait remédier tant au problème de surcharge des CAF qu'au problème d'évitement physique du lieu d'aide.

En réaction à cette idée, elle a contacté une collègue, Stéphanie Facchin, qui œuvrait comme conseillère pédagogique au Cégep à distance. Ce contact fut initié parce qu'elle possède une expertise en matière d'interventions à distance, favorisant la réussite et la persévérance, notamment en ce qui a trait aux effets de la rétroaction technologique (Facchin, 2018). En discutant, elles ont réalisé que, du côté des CAF (fonctionnant seulement en présence), une solution virtuelle pourrait être aidante alors que, du côté d'un établissement fonctionnant seulement à distance, une solution impliquant davantage de contacts en mode synchrone, où les échanges entre le tuteur et l'étudiant s'effectuent en temps réel et non en différé, serait souhaitable. En effet, la formation à distance implique un certain isolement, ce type d'intervention (synchrone) permettrait de briser, au moins en partie, cet isolement que peuvent ressentir les étudiants à distance, et influencer leur persévérance. De ces réflexions est venue l'idée d'une solution hybride, c'est-à-dire, un centre d'aide où les étudiants pourraient recevoir de l'aide en présence ou virtuellement, selon leurs besoins et leur réalité. Devant l'absence d'études sur l'efficacité d'une telle structure d'aide hybride, le présent projet est né et l'évaluation des services d'aide en présence, à distance ou hybride a été planifié pour être concrétisée durant l'année 2019-2020.

Au printemps 2020, le confinement général imposé pour protéger la santé publique face à la pandémie de la Covid-19 a forcé une adaptation du système d'éducation entier, à vitesse Grand V, pour arriver à poursuivre ses activités à distance. Dans ce contexte, la pertinence du présent projet a pris une dimension tout à fait inattendue. Bien qu'une partie de la collecte de données

ait été compromise par le confinement, un effort a été fait pour que celles qui avaient déjà été recueillies puissent être utiles aux praticiens dans leur volonté d'être efficaces dans leur soutien pédagogique des étudiants. Ce rapport relate le déroulement de l'étude, incluant celui qui a eu lieu durant la pandémie. Une partie de ses retombées est adaptée aux besoins qui ont émergé durant ce contexte, parce qu'au moment d'écrire ce rapport, il demeure impossible de savoir quelle part des activités d'éducation postsecondaire à distance survivra à la pandémie. En effet, certaines pratiques pédagogiques ayant émergé pour faire face à la crise sanitaire pourraient devenir permanentes. C'est pourquoi des retombées de l'étude sont contextualisées en conséquence.

La forme du présent rapport de recherche

Avec l'accord du Service de formation préuniversitaire et de la recherche du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) du Québec, le présent rapport prend la forme d'un rapport « par articles » à la manière très répandue des thèses par articles produites dans toutes les universités québécoises. Il s'agit d'un projet pilote au PAREA, suggéré par plusieurs chercheurs du collégial ainsi que par l'Association pour la recherche collégiale (ARC), pour faciliter une diffusion plus large des résultats de recherche qui découlent des projets financés par le PAREA. Cette suggestion est née de la constatation que la majorité des résultats de recherche découlant des projets subventionnés par PAREA sont principalement publiés à travers des canaux de communication tels que des revues professionnelles (avec ou sans comités de pairs) qui facilite le transfert des résultats vulgarisés vers les milieux de pratique, ou le rapport final de recherche déposé au PAREA, souvent complet, mais non révisé par un comité de pairs et trop peu consulté. Un livrable dont la forme permet la soumission de résultats de recherche à des revues scientifiques avec comités de pairs pourrait contribuer positivement à la portée et à la reconnaissance scientifique internationale de la recherche émanant du réseau collégial québécois. Au cours des prochaines années, la référence à ces articles pourra faire partie des indicateurs de réussite de ce projet pilote. À suivre...

Pour aider le lecteur à voir clairement la structure du rapport, quelques indications peuvent aider. Un rapport classique est un texte cohérent, dont les différentes sections sont présentées selon les étapes de la démarche scientifique qui a été adoptée par le chercheur. Ces sections sont dépendantes les unes des autres et le rapport est un tout qui peut être lu d'un trait. Dans un rapport par articles, comme celui-ci, le rapport représente la structure de l'étude dans sa globalité. Il vise à contextualiser les articles, à les mettre en relation les uns avec les autres de façon logique, et est aussi l'espace idéal pour présenter des éléments supplémentaires aux contenus des articles. Chaque article qui y est inséré présente un élément majeur de l'étude globale et peut être utilisé indépendamment des autres éléments de l'étude. Chaque article est

autonome et son contenu n'est pas dupliqué à l'extérieur de ses pages, dans le rapport. Le lecteur peut donc décider de lire l'article qui l'intéresse spécifiquement sans avoir à lire le reste du rapport. Pour le lecteur qui décide de lire le rapport en entier, deux conseils apparaissent judicieux. D'abord, parcourir la table des matières, qui a été structurée avec attention de façon à faire ressortir la place qu'occupe chaque article dans la logique de l'étude globale. Ensuite, pour aider le lecteur à s'y retrouver au besoin, les en-têtes de pages ont été placés de façon à savoir où on en est, au fil de la lecture. Il est à noter que le style d'écriture peu changer en cours de lecture. En effet, chaque article étant soumis notamment aux règles de style et de forme de la revue qui l'a évalué et publié, on peut s'attendre à de tels changements. Dans le présent rapport, les trois premiers articles ont été soumis à des revues scientifiques et le quatrième à une revue professionnelle. Des différences de rédaction seront donc constatées en conséquence. L'autrice souhaite que le lecteur trouve autant de satisfaction à lire ce document qu'elle en a trouvé à le rédiger. Bonne lecture!

Introduction

La présente étude se penche sur les modes d'accès aux services d'aide pédagogique disciplinaire au postsecondaire. Elle table d'abord sur les besoins tels qu'exprimés par les étudiants et sur les écrits disponibles dans la littérature scientifique du domaine de l'éducation. De plus, elle mise sur des structures d'aide pédagogique déjà en place, financées, organisées et rodées depuis plusieurs années : les centres d'aide en français (CAF). De telles structures d'aide pédagogique sont opérationnelles dans presque tous les établissements d'enseignement postsecondaire, tant publics que privés, aux niveaux collégial et universitaire. Il existe des centres d'aide disciplinaire liés à de nombreuses disciplines d'enseignement : *Centre d'aide en mathématiques (CAM)*, *Centre d'aide en anglais (CAA)*, *Centre d'aide en philosophie (CAP)*, etc. Dans plusieurs établissements anglophones et certains établissements francophones, le soutien disciplinaire est unifié sous un même toit : *Tutoring and academic success center*, *Academic skills center*, *Centre de tutorat par les pairs*, etc. Il apparaît judicieux d'évaluer l'efficacité de ces structures de manière à en optimiser le potentiel et l'utilisation par le plus grand nombre d'étudiants qui pourraient en bénéficier.

Sur le plan scientifique, l'objet d'étude est l'évaluation de l'impact des services de CAF sur la motivation qu'ils suscitent chez les étudiants et sur leurs performances et persévérance dans l'apprentissage du français.

Sur le plan pratique, l'objet d'étude est la faisabilité d'une approche hybride (présence et distance, synchrone et asynchrone) dans l'accès aux services des CAF, documentée par les points de vue des enseignants et praticiens l'ayant expérimentée.

Le présent rapport est divisé en six chapitres. Le premier pose la problématique à l'origine du projet, à savoir l'utilisation non-optimale des services des CAF. Un article présentant une réflexion documentée tente d'en cerner certaines causes et de fournir des suggestions de solutions à mettre en place. Suivant cet article, la pertinence de l'étude est mise en lumière, ce qui permet de formuler l'objectif général du projet de recherche.

Le deuxième chapitre détaille l'état des connaissances scientifiques touchant aux divers concepts visés par l'étude, principalement la motivation, la peur du jugement négatif, la persévérance et la performance en français, ainsi que l'aide pédagogique à distance. Une synthèse d'études publiées sur ces sujets permet de formuler, en fin de chapitre, l'objectif spécifique de la recherche ainsi que des sous-questions. Celles-ci s'inscrivent dans la continuité des connaissances dans les domaines de la motivation et de la réussite scolaires et contribuent à les enrichir, conformément à la démarche scientifique.

Le troisième chapitre explicite la stratégie méthodologique retenue dans le cadre de l'étude. Plus précisément, les caractéristiques des participants et les procédures mises en place pour assurer

un bon déroulement de l'étude sont exposées. Parmi les instruments de mesure prévus pour évaluer l'atteinte des objectifs de l'étude, un article décrit l'élaboration et la validation d'un instrument ayant été formé pour les fins de la présente étude. Globalement, ce chapitre est rédigé de manière à rendre l'étude reproductible.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la présente recherche, en fonction de la formulation des objectifs. Dans ce chapitre l'article 3 qui y est inséré expose les résultats d'une évaluation transversale de l'efficacité des services des CAF, quant à la motivation et à la performance en français des étudiants qui les utilisent. Ensuite, une section du chapitre porte sur l'évaluation d'un service d'aide à distance synchrone, mis en place dans un établissement d'enseignement à distance. Enfin, une synthèse des résultats d'entrevues menées auprès de responsables des CAF ayant participé à l'étude sont présentés dans le quatrième et dernier article. Il permet de faire un bilan de l'étude en considérant le contexte amené par le confinement lié à la pandémie. Des pratiques qu'ils ont mises en place pour diversifier les modes d'accès à leurs services y sont relatées. Globalement, les résultats présentés dans ce chapitre permettent d'atteindre les objectifs spécifiques de l'étude au chapitre suivant.

En effet, les résultats présentés dans le chapitre quatre sont discutés au chapitre cinq de façon à en éclairer la contribution sur les plans scientifique et professionnel. Ainsi, il devient possible de répondre aux questions et à l'objectif spécifique de l'étude, formulés au chapitre deux. Pour ce faire, les résultats sont comparés aux écrits recensés dans le deuxième chapitre. Cette opération permet d'expliquer certains résultats ou encore mène à des explications hypothétiques. Les nouvelles questions suscitées par cette réflexion conduisent à des suggestions pour d'éventuelles recherches, proposées au chapitre suivant.

Le sixième chapitre clôt le rapport en discutant la contribution de l'étude dans l'atteinte de l'objectif général formulé au premier chapitre tout en précisant les limites qui en restreignent la portée. Il ouvre sur des recommandations pour le milieu de l'enseignement collégial et des pistes de recherches futures.

Chapitre 1 : Problématique

Le présent chapitre vise à faire la démonstration de la pertinence sociale et scientifique de cette étude. À cet effet, on souligne d'abord le problème de faible maîtrise de la langue des collégiens, déjà bien documenté, ainsi que ses conséquences. Ensuite, on suggère que les centres d'aide en français (CAF), présents dans presque tous les établissements postsecondaires québécois, sont une ressource à haut potentiel contributif dans la recherche de solutions au problème de maîtrise de la langue. Toutefois, les CAF font eux-mêmes face à certains problèmes : de nombreux étudiants qui y sont référés par leur enseignant ne s'y présentent pas et la littérature scientifique ne rapporte que de trop rares études ayant exploré leur efficacité. Découlant de cette problématisation, l'objectif général sera formulé, ainsi que la contribution de la présente étude dans la recherche de solutions qui permettraient d'atteindre cet objectif.

1.1 La faible maîtrise de la langue au collégial et ses conséquences

Depuis 2002, tous les collèges québécois doivent se doter d'une politique relative à l'emploi et à la qualité de la langue française incluant la maîtrise de cette langue par les étudiants (Gouvernement du Québec, 1977, c. C-11, art. 88.1-88.2). Malgré la présence d'une telle politique et les efforts des acteurs du milieu collégial à soutenir la réussite en français des étudiants, de réelles difficultés demeurent, notamment le faible taux de réussite des premiers cours de français (Roberge et al., 2017) et l'insatisfaction de nombreux employeurs de diplômés de la formation technique quant à la qualité de leur productions d'écrits professionnels (Pelletier et Lachapelle, 2016). Ceci représente un problème sérieux. En effet, on considère le français comme la pierre angulaire de la réussite au collégial (Ouellet, 2013).

Par ailleurs, la maîtrise du français est une exigence incontournable au cégep puisqu'elle conditionne l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). En effet, les collégiens doivent réussir l'Épreuve uniforme de français pour obtenir le DEC. Malheureusement, environ 17 % des participants à cette épreuve y échouent chaque année (MEES, 2017). De plus, on peut penser qu'une bonne part des 35 % de nouveaux collégiens qui abandonnent leurs études avant leur terme (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), 2011) ont d'importantes difficultés en français. Ces grands nombres d'étudiants qui sortent du système scolaire sans DEC sont « une préoccupation importante au sein du monde scolaire » (MÉLS, 2014, p. 7). La persévérance et la réussite doivent être des préoccupations de tous, car si bon nombre de jeunes du réseau collégial ne décrochent pas de diplôme, c'est toute notre société qui en paie le prix en se privant d'une main-d'œuvre qualifiée. Une autre conséquence liée au manque de maîtrise de la langue touche l'ajustement personnel des étudiants. En effet, des études rapportent que les étudiants ayant des difficultés à réussir en français ont l'impression de ne pas avoir de contrôle sur leur réussite et

ressentent un important sentiment d'incompétence, affectant leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent, comme personne (Chouinard et al., 2004; Maltais et Herry, 1997).

Ces constats concernent également la formation à distance qui n'est pas épargnée par la problématique de la persévérance et de la réussite scolaires des cours de français et littérature. Les taux d'abandon y seraient même de 20 à 50 % plus élevés que ceux observés dans les établissements donnant une formation en présentiel (Carr, 2000; Cégep à distance, 2015; Ekstrand, 2013). Les étudiants à distance sont plus à risque d'échouer ou d'abandonner leurs cours que les étudiants en présence ou ceux qui ont un parcours composé des deux types de formation (James et al., 2015; Rovai, 2003). Le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD, 2014) rappelle que la réussite et la persévérance aux études demeurent des enjeux majeurs de la formation à distance.

1.2 Une des solutions disponibles : les CAF

En plus des Plans de réussite, les collèges ont mis en place des services d'aide à la réussite pour les étudiants qui éprouvent des difficultés spécifiques, notamment en français, par le biais des centres d'aide. Mise à part la prise de rendez-vous pour consultation avec leur enseignant par les étudiants ainsi que le cours *Renforcement en français*, les Centres d'aide en français (CAF) représentent la solution d'aide en français la plus répandue dans les établissements postsecondaires québécois. D'ailleurs, la reconnaissance des services offerts dans les CAF les mène à être victimes de leur succès dans certains établissements. En effet, plusieurs étudiants qui auraient besoin de recevoir de l'aide du CAF n'arrivent pas à obtenir de « place », faisant alors face à une liste d'attente (Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), 2017). Pour faire face à ce constat, certains CAF ont mis sur pied un « Programme d'autoapprentissage dédiés aux étudiants ne pouvant s'inscrire au programme d'aide du CAF, faute de place... » (CCDMD, 2017, p. 4).

D'un autre côté, d'autres étudiants qui auraient aussi avantage à obtenir de l'aide en français ne s'inscrivent pas au CAF. En effet, lors de la rencontre annuelle des responsables des différents CAF du réseau (Intercaf) de 2017, la toute première activité d'échanges prévue portait sur "La promotion du CAF pour accroître sa fréquentation" (CCDMD, 2017, p. 2), ce qui soulève une préoccupation importante dans le réseau, d'autant plus que les sujets d'échanges prévus découlaient d'un sondage mené par le CCDMD (Fortier, 2017) en vue de planifier les ateliers de cette journée annuelle d'échanges, en fonction des besoins des CAF. Les raisons qui expliquent la non-fréquentation des CAF par des étudiants ne sont pas documentées formellement, ni l'ampleur (en termes quantitatifs) de cette non-fréquentation. C'est en discutant avec des enseignants de français qu'on réalise que de nombreux étudiants qu'ils ont invités à solliciter du soutien au CAF ne s'y présentent pas. **Voici donc le problème auquel veut s'attaquer la présente**

étude: trop d'étudiants qui ont besoin d'aide en français ne semblent pas rejoints par les structures actuelles des CAF.

1.3 La sous-utilisation des CAF

Dans le but d'ajuster le plus fidèlement possible les solutions à mettre en place pour contribuer à solutionner le problème formulé précédemment, il est apparu judicieux de documenter le point de vue des principaux intéressés : les étudiants. Ainsi, une étude inductive a été conduite, visant à connaître les raisons pour lesquelles des étudiants qui pourraient en bénéficier ne sollicitent pas les services d'aide en français des CAF, rodés et disponibles gratuitement dans leur établissement.

Article 1 : Identification des raisons de non-fréquentation des CAF

Cette étude inductive est une étape, préalable à l'étude principale, qui a fait l'objet du premier article produit et inséré dans le présent rapport de recherche. La présente section expose la version intégrale de cet article, intitulé *Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec*, et publié dans la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieure (RIPES)* à l'hiver 2020. La référence au contenu de cet article devrait préciser sa source à la revue RIPES, qui l'a évalué et publié. Par exemple :

Cabot, I. et Facchin, F. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieure (RIPES)*, vol. 36(1). URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2406> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2406>.

Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec

Isabelle Cabot, Ph. D.

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada

Isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

Université de Sherbrooke, Canada

Isabelle.cabot2@usherbrooke.ca

Stéphanie Facchin, Ph. D.

Cégep à distance, Canada

sfacchin@cegepadistance.ca

Université de Montréal, Canada

Stephanie.facchin@umontreal.ca

Résumé

La maîtrise du français pour les étudiants du postsecondaire est un défi important. Une solution adoptée pour tenter de le relever fut la création de centres d'aide en français (CAF). Depuis le premier, mis en place en 1987 (Fortier et Ménard, 2017), ceux-ci sont maintenant bien établis dans 103 établissements d'enseignement supérieur au Québec. Malgré cela, la maîtrise de la langue demeure problématique et des enseignants rapportent conseiller à des étudiants de solliciter du soutien au CAF, mais plusieurs de ces derniers ne s'y présentent pas. À ce jour, la littérature ne permet pas de comprendre la source de ce problème : peu d'écrits scientifiques informent sur les facteurs qui sous-tendent la non-fréquentation des CAF et encore moins sur l'utilisation et la perception qu'en ont les usagés principalement visés : les étudiants.

L'objectif de l'étude exploratoire rapportée ici était d'examiner les raisons de non-fréquentation des CAF. Les données ont été récoltées auprès de collégiens par le biais d'un questionnaire ($n = 985$) et d'entrevues semi-dirigées ($n = 13$). Les résultats montrent que les raisons d'ordre organisationnel, surtout relatives à la gestion du temps, sont les plus exprimées, mais des raisons d'ordre individuel, liées aux émotions ressenties, comme la honte ou la peur d'être jugé de façon négative, expliqueraient aussi une grande part d'évitement des CAF. Dans ce contexte, les participants aux entrevues ont exprimé leurs idées de solutions. Ces résultats permettent de proposer des pistes d'intervention mieux ajustées aux besoins des étudiants, de manière à maximiser l'accessibilité et l'utilisation des services offerts dans les CAF.

Abstract

Mastering French (as the first language) for post-secondary students is a major challenge. One solution adopted to address this challenge was the creation of institutional academic skills center (ASC) in French. Since the first ASC created in 1987 (Fortier & Ménard, 2017), they are now well

established in 103 higher education institutions in Quebec. Despite that, language proficiency remains globally problematic and, more specifically, teachers report advising students to seek support in French from ASC, but many of them do not attend. Literature do not permit to understand the source of this problem: scientific writings about the effectiveness of ASC are poor and even rarer about the use and perception of the mainly concerned users: students.

The exploratory study reported here surveyed post-secondary students to examine the reasons for non-attendance of ASCs. Data were collected through a questionnaire ($n = 985$) and semi-directed interviews ($n = 13$). The results show that the organizational reasons, especially concerning time management, are at the top of the list, but reasons of individual order, related to emotion, such as shame or the fear of negative evaluation, would also explain a large part of HC avoidance. In this context, interview participants expressed their ideas for solutions. These results make it possible to propose intervention ideas better adapted to the needs of students, in order to maximize the accessibility and use of HC's French-language help services.

Mots-clés

centres d'aide, non-fréquentation, postsecondaire, motivation, engagement, apprentissage, français, émotions

Introduction et problématique

Au Québec, les cégeps constituent un réseau de 48 établissements d'enseignement postsecondaire publics (les cégeps) et de près de 70 établissements privés (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur (MEES), 2019). Ils constituent la première étape de l'enseignement supérieur et mènent à l'obtention d'un diplôme technique, menant au marché du travail, ou d'un diplôme préuniversitaire, permettant l'accès aux études universitaires (Fédération des cégeps, 2019). Pour les étudiants, l'entrée au cégep implique de faire face à d'importantes demandes d'adaptation sur les plans personnel, social et scolaire mais c'est sur ce dernier plan que les difficultés d'ajustement sont les plus marquées (Larose et al., 2019). Ainsi, l'aide à la réussite occupe une place importante dans les cégeps. C'est particulièrement le cas pour le français, considérant que la réussite du premier cours de français semble fortement liée à la diplomation au cégep (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2001; Gingras & Terrill, 2006) alors qu'il est considéré comme un cours écueil (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Pour parer aux difficultés en français rencontrées par leurs étudiants, les cégeps ont mis sur pied des centres d'aide en français (CAF), dont les services sont gratuits pour tous les étudiants. Dans certains cégeps, un service d'aide en français, spécifique aux étudiants allophones, est aussi disponible en parallèle à la principale structure du CAF de l'établissement. La présente étude vise cette principale structure, dont les services sont conçus pour soutenir les collégiens francophones.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

Mise à part la prise de rendez-vous pour consultation avec leur enseignant par les étudiants, les CAF représentent la solution d'aide en français la plus répandue dans les établissements postsecondaires québécois. Effectivement, depuis la création du premier CAF en 1987 (Fortier & Ménard, 2017), cet organe d'aide en français a été mis en place dans 103 établissements d'enseignement supérieur, tant publics que privés (Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD], 2018). D'ailleurs, la reconnaissance des services qu'il offre le mène à être victime de son succès dans certains établissements. En effet, plusieurs étudiants qui auraient besoin de recevoir de l'aide du CAF n'arrivent pas à obtenir de « place », faisant alors face à une liste d'attente (CCDMD, 2017). D'un autre côté, d'autres étudiants qui auraient aussi avantage à obtenir de l'aide en français ne s'inscrivent pas au CAF. En effet, lors d'une récente rencontre des responsables des CAF (l'Intercaf 2017), la toute première activité d'échanges prévue, planifiée sur la base des besoins exprimés par ses membres (Fortier, 2017), portait sur « La promotion du CAF pour accroître sa fréquentation » (CCDMD, 2017, p. 2), ce qui souligne une préoccupation importante dans le réseau collégial québécois.

Les raisons qui expliquent la non-fréquentation des CAF, par des étudiants qui ont besoin d'aide en français, ne sont pas documentées formellement. C'est en discutant avec des enseignants de français qu'on réalise que de nombreux étudiants qu'ils ont invités à solliciter du soutien au CAF ne s'y présentent pas. Les enseignants rapportent qu'en questionnant les étudiants, on apprend que les raisons qui sous-tendent leur non-fréquentation du CAF semblent diverses, allant de la gêne à se présenter dans un lieu fréquenté par des gens en difficulté de peur d'être étiqueté comme tel ou la honte de demander de l'aide, à l'impossibilité de s'y présenter pour cause de conflit d'horaire. Ces données informelles concordent avec les données d'entrevues formelles de l'étude exploratoire de Vohl (2017), qui s'est intéressée aux raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide collégial en mathématiques.

Explorer formellement les raisons de non-fréquentation que les étudiants invoquent pour ne pas profiter du soutien offert dans les CAF est donc pertinent afin de mettre en lumière les facteurs qui les sous-tendent. Sur le plan des pratiques, le fait de bien connaître ces raisons pourrait mener au développement de services mieux ajustés à la réalité des étudiants.

Sur la base du problème décrit précédemment, le présent article exposera d'abord le contexte théorique menant à l'objectif de l'étude. Ensuite, la méthode planifiée et les résultats en découlant seront détaillés. Enfin, une discussion de ces résultats à la lumière des écrits recensés sera présentée, suivie des limites et des perspectives émanant de cette étude.

Contexte théorique

Dans cette étude, on ne traite pas spécifiquement du contenu et des services d'aide des CAF, considérant que ceux-ci ont été construits par des professionnels et experts. On s'intéresse plutôt aux facteurs qui nuisent à la motivation à s'engager dans la démarche d'aide offerte au CAF. En

effet, différents modèles théoriques indiquent que l'engagement dans une activité est précédé d'une motivation à le faire (par exemple, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, 1985; 2000; le modèle de Viau, 2009; la théorie des attentes et de la valeur de Wigfield et Eccles, 2000). Pour Viau (1999, 2009), les perceptions sont à l'origine de la motivation, ce qui, dans le contexte de la présente étude, invite à prêter une attention particulière aux perceptions des étudiants concernant l'apprentissage du français dans les CAF. En outre, d'autres travaux peuvent aider à comprendre les raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide. On pense notamment aux écrits qui concernent les comportements de demande d'aide (*help seeking behavior*; p. ex. les travaux de Karabenick et ses collègues) puisqu'il s'agit, pour les étudiants, de choisir ou de ne pas choisir de se faire aider. Également, les travaux portant sur le rôle des émotions en contexte scolaire (notamment, ceux de Pekrun et ses collaborateurs) peuvent être éclairants, car les émotions interviennent certainement dans le processus décisionnel et pourraient influencer la motivation à s'engager ou pas dans une démarche d'aide. Par ailleurs, des modèles étudiant plus largement la réussite ou la persévérance scolaire classent les facteurs d'influences en trois groupes : ceux relatifs à l'individu, à l'institution et à l'environnement (Tinto, 1975; Tinto et al., 1993; Viau, 1999, 2009). Viau (2009) explique que ces facteurs influencent la motivation. Ainsi, il est possible que les services offerts ou d'autres éléments, extérieurs à l'état émotionnel et motivationnel, soient invoqués par les étudiants comme étant des raisons de non-fréquentation du CAF de leur cégep.

2.1. La motivation à s'engager dans une activité d'apprentissage : le modèle de Viau

Le modèle de Viau (2009) est choisi comme modèle de départ dans la préparation de l'analyse des contenus qui ressortiront du questionnaire administré aux collégiens. Ce modèle, amplement utilisé pour étudier la motivation scolaire des collégiens (Boisvert & Paradis, 2008; Joanis, 2015; Lapostolle et al., 2009; Rheault, 2020), permet d'isoler différentes variables dans l'étude de l'état motivationnel d'une personne faisant face à la proposition d'une activité pédagogique. Le sentiment de compétence ressenti face à l'activité à entreprendre en est une. Il s'agit de la croyance que l'étudiant a de pouvoir accomplir la tâche de manière adéquate. La contrôlabilité perçue sur l'activité en est une autre. Elle implique la perception de l'étudiant de pouvoir décider de certaines modalités de la tâche. Quant à la valeur attribuée à l'activité pédagogique proposée, elle est composée de l'intérêt ressenti par l'étudiant pour l'activité et de l'utilité qu'il lui attribue en fonction des objectifs qu'il poursuit. Des travaux sur l'intérêt (Ainley, 2006; Harackiewicz et al., 2016; Renninger & Hidi, 2016) et sur l'utilité (Hulleman et al., 2010, 2017) pourraient être utilisés pour raffiner l'analyse des contenus des répondants, le cas échéant.

Par ailleurs, bien qu'on cherche à comprendre ce qui nuit à la motivation des étudiants à utiliser l'aide disponible au CAF, il est possible que d'autres éléments théoriques viennent se greffer pour représenter fidèlement les contenus des réponses fournies par les participants. Ainsi, des travaux portant sur l'étude des émotions en contexte scolaire pourraient être utiles durant l'analyse des contenus, tel qu'évoqué précédemment.

2.2. Ne pas s'engager dans une activité d'apprentissage : le rôle des émotions

Les émotions peuvent profondément influencer les pensées, la motivation et les actions. Les travaux de Pekrun et de ses collaborateurs (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Pekrun et al., 2002; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) sont riches en ce qui a trait aux émotions vécues par les étudiants en contexte scolaire. D'après une revue de travaux sur le sujet, même si l'anxiété reste l'émotion la plus étudiée et la plus rapportée par les étudiants, ils ont constaté que les étudiants vivent en fait une grande diversité d'émotions : le plaisir, l'espoir, la fierté, la colère, l'anxiété, la culpabilité, l'ennui, le soulagement et le désespoir. Leurs investigations leur ont également permis de développer un modèle pour expliquer l'effet des émotions en contexte scolaire. Ce modèle cognitivo-motivationnel postule que les émotions précèdent la motivation à apprendre, les stratégies d'apprentissage, les ressources cognitives et l'autorégulation dans l'apprentissage (Pekrun et al., 2002). Ces variables vont à leur tour influencer la réussite et les apprentissages. Entre autres, l'anxiété et la honte ont été corrélées négativement avec la motivation (en particulier l'intérêt et la motivation intrinsèque) et l'effort (Pekrun et al., 2002). Les émotions ont aussi un effet direct sur la réussite : des émotions ayant un potentiel d'activation négative prédiraient une faible réussite alors que celles à potentiel d'activation positive prédiraient une réussite élevée. Il apparaît donc être une évidence de devoir être attentif à l'évocation d'émotions négatives dans le discours des étudiants pour expliquer les raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide. D'ailleurs, considérant les résultats de l'étude de Vohl (2017) ayant mis à jour certaines émotions négatives (particulièrement, la peur du jugement négatif et la honte à demander de l'aide) dans les raisons de non-fréquentation d'un centre collégial d'aide en mathématiques, il ne serait pas surprenant de les voir émerger dans les contenus des répondants de la présente étude.

2.3. Ne pas s'engager dans une activité d'apprentissage offrant de l'aide : le comportement de demande d'aide

On trouve un bassin important d'écrits sur la demande d'aide (*help seeking*) dans la littérature portant sur les processus d'autorégulation dans l'apprentissage (Finney et al., 2018; Karabenick & Godina, 2018). Demander de l'aide peut avoir une connotation négative, faisant paraître la personne comme incompetente ou dépendante des autres et peut représenter une menace pour l'estime de soi. En effet, même si l'aide est reconnue comme étant bénéfique, elle a un coût social (Nelson-Le Gall, 1985). L'aspect socio-cognitif de la demande d'aide pour un étudiant a été particulièrement bien révélé par Ryan et Pintrich (1997). Ils expliquent qu'un étudiant faisant face à un problème devra dans un premier temps reconnaître qu'il a besoin d'aide (métacognition), puis choisir de chercher de l'aide (motivation) et finalement mettre en place des stratégies pour recevoir l'aide des autres (comportement). Dans une étude réalisée auprès de jeunes adolescents concernant leur comportement d'aide dans les cours de mathématique, Ryan et Pintrich (1997) ont montré que les étudiants qui se percevaient comme peu compétents sur les plans social et

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

cognitif ont tendance à éviter de demander de l'aide, se sentant menacés et vulnérables face à leurs pairs. De plus, les étudiants qui poursuivent des buts extrinsèques (par exemple centrés sur les résultats scolaires) et qui ne se sentent pas compétents sont particulièrement sensibles à la réaction des autres (pairs et professeurs), perçue comme négative, réduisant ainsi leur propension à demander de l'aide. Il est donc possible que des contenus de cette nature soient reconnaissables dans les raisons de non-fréquentation qui seront exprimées par les participants de la présente étude.

Par ailleurs, Butler (1998) distingue trois types de dispositions face à la demande d'aide : l'autonomie, qui concerne l'étudiant voulant apprendre et comprendre ou, lorsqu'elle est évitée, concerne l'étudiant qui tient à réussir seul; la performance (*ability-focused*), qui concerne l'étudiant voulant réussir et accordant de l'importance à ce que ses compétences soient perçues; l'orientation expéditive (*expedient orientation*), qui concerne les étudiants cherchant à travailler le moins possible et voient la demande d'aide comme un prolongement du travail à faire. Cette conceptualisation ressemble, dans le domaine de la motivation, à la théorie des buts d'accomplissements (Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000) qui distingue les buts d'apprentissage (vouloir apprendre), des buts d'approche de la performance (vouloir être plus performant que les autres) et les buts d'évitement (faire ce qu'il faut pour éviter de paraître incompetent).

De son côté, Karabenick (2003) a étudié la demande d'aide à partir de caractéristiques personnelles de collégiens, dans un contexte disciplinaire spécifique. Quatre types de profils ont émergé du partitionnement des données (*cluster analysis*). D'abord, les Stratégiques/adaptatifs formels cherchent de l'aide instrumentale (pour apprendre) auprès d'aidants formels (comme les enseignants) sans avoir peur de le faire. Ils visent des buts d'apprentissage, sont peu anxieux et ont des scores élevés d'auto-efficacité, de valeur attribuée à la tâche, d'intérêt et de performance. Les Stratégiques/adaptatifs informels ont un profil qui ressemble au précédent mais se tournent plutôt vers des sources informelles d'aide (comme leurs amis). Troisièmement, les Non-stratégiques cherchent très peu d'aide instrumentale et formelle et présentent des scores élevés de peur et d'évitement et de faibles scores aux variables motivationnelles. Enfin, les Évitants cherchent un peu plus d'aide formelle et instrumentale que les précédents, mais sont plus anxieux, évitants et cherchent plus d'aide exécutive (simples questions-réponses) que les trois autres profils. Dans le contexte de la présente étude, où les étudiants seront questionnés sur l'aide offerte spécifiquement en français, des raisons de non-fréquentation pourraient toucher au type d'aide recherché par rapport aux services offerts et à leurs caractéristiques personnelles comme les buts qu'ils poursuivent.

2.4. Objectif de la présente étude

L'objectif de la présente étude est double. D'abord, brosser un portrait des raisons de non-fréquentation des CAF du point de vue des étudiants. Toutes les réponses émises par les répondants seront traitées et serviront à proposer une première taxonomie des raisons de non-

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

fréquentation des CAF au postsecondaire. Étant donné la rareté des études concernant les raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide, une étude exploratoire de nature qualitative semble être la meilleure avenue ici pour développer des connaissances à ce sujet. Les études suivantes disposeront ainsi d'une première base à partir de laquelle des hypothèses pourront être testées empiriquement.

De plus, l'étude vise à exposer les idées de solutions qui seront exprimées par les étudiants participant aux entrevues. Celles-ci pourraient inspirer les intervenants des CAF dans l'élaboration de dispositifs permettant de mieux rejoindre des étudiants qui n'auraient peut-être pas, autrement, opté pour les services offerts au CAF.

Questions de recherche :

- Quelles sont les raisons pour lesquelles des étudiants du postsecondaire ne souhaitent pas fréquenter le centre d'aide en français de leur établissement d'enseignement?
- Quelle est la part relative des raisons exprimées?
- Est-ce que les variables motivationnelles (intérêt, utilité, sentiment de compétence et contrôlabilité) et émotionnelles (peur du jugement négatif et honte à demander de l'aide) sont mentionnées par les étudiants?
- Quelles sont les principales solutions avancées par les étudiants, pour mieux rejoindre le plus grand nombre d'entre eux par l'offre de services des CAF?

Méthodologie

3.1. Participants

Au début de l'automne 2018, les enseignants de français de deux cégeps ont été rencontrés pour leur parler de l'étude exploratoire projetée, puis pour connaître leur intérêt à donner aux chercheuses l'accès aux étudiants de leurs classes pour solliciter leur participation à l'étude. De cette manière, 37 groupes-classes ont été sollicités. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Lors de cette sollicitation, 1009 étudiants étaient présents en classe. Parmi eux, 985 (97,6 %) ont rempli le questionnaire, visant à connaître leur point de vue quant aux raisons de non-fréquentation du CAF de leur cégep.

Étant donné le caractère anonyme du questionnaire, les caractéristiques socio-démographiques des répondants, comme la moyenne d'âge ou la proportion selon le genre, ne sont pas disponibles. Néanmoins, les données administratives de ces groupes indiquent qu'en moyenne, ils sont composés de 48 % d'hommes et de 52 % de femmes, généralement âgé(e)s entre 17 et 19 ans.

Du côté de l'échantillon de participants aux entrevues, 28 répondants (14 dans chacun des deux cégeps) ont manifesté leur intérêt à y participer en indiquant leur nom et leur moyen de contact

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

sur le questionnaire. Ils ont tous été contactés. Parmi eux, 13 (6 d'un cégep et 7 de l'autre) ont participé à l'entrevue au début de la session d'hiver 2019.

3.2. Procédures

Après avoir sollicité les enseignants responsables des cours de français, les chercheuses leur ont remis une enveloppe par groupe-classe, contenant un nombre suffisant de questionnaires. Ceux-ci devaient être distribués aux étudiants durant un cours de français après la mi-session, au moment que les enseignants jugeraient opportun en fonction de la planification de leurs cours. En effet, il était important de s'assurer que, parmi les participants, les étudiants nouvellement admis au cégep aient eu au moins quelques semaines d'expérience collégiale, incluant la passation d'examens de français. Afin de standardiser les consignes de passation, une vidéo préparée par une des chercheuses et disponible via un hyperlien YouTube, qui explique les buts de la recherche ainsi que les modalités de consentement et d'anonymat, a été diffusée dans toutes les classes concernées au moment de la distribution des questionnaires. Presque tous les étudiants ont rempli le questionnaire en moins de 10 minutes. Chacun déposait ensuite son questionnaire dans l'enveloppe déposée sur une table de la classe et le dernier à le faire, se voyait confier la tâche de cacheter l'enveloppe. Cette procédure assurait l'anonymat des contenus vis-à-vis des enseignants, qui acheminaient ensuite les enveloppes aux chercheuses.

Au bas du questionnaire, une question sondait l'intérêt de l'étudiant à participer à une entrevue semi-dirigée de moins d'une heure, portant sur les mêmes questions que celles du questionnaire, visant à en approfondir les réponses. Les étudiants intéressés devaient y inscrire leur nom et un moyen pour les joindre et fixer une rencontre. Une fois l'entrevue effectuée, le nom de l'étudiant était retranché du questionnaire pour le rendre anonyme comme les autres. Un formulaire de consentement préparé spécifiquement pour les entrevues a été signé par chaque participant, bien qu'aucun nom n'ait été dit durant l'enregistrement des entrevues pour assurer la confidentialité de ces contenus. Les entrevues ont permis aux étudiants, dans un premier temps, d'approfondir leurs réponses au questionnaire quant aux raisons de non-fréquentation du CAF et, dans un deuxième temps, de formuler toutes leurs idées de solution qui pourraient augmenter la probabilité d'utilisation des services d'aide qui sont offerts au CAF de leur cégep.

3.3. Instrumentation

Le questionnaire est composé de six questions, dont trois questions ouvertes (voir le tableau 1) et trois questions fermées. La première question ouverte visait à savoir quelles ressources d'aide en français étaient utilisées, ou seraient utilisées en cas de besoin, par les étudiants. Les deux autres visaient à faire émerger les raisons de non-fréquentation du CAF. Elles se distinguaient par le fait que l'une sondait les raisons du répondant lui-même alors que l'autre sondait les raisons potentielles des étudiants en général, telles que perçues ou supposées par le répondant. Par leurs formulations, on visait à diminuer le risque potentiel du biais de désirabilité sociale. Celui-ci se

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

traduit par la tendance d'un individu à se décrire de manière plus positive que la réalité ou à nier des caractéristiques qui le désavantageraient (Gignac, 2013; Paulhus, 1984). La désirabilité sociale serait composée de deux facteurs : la gestion des impressions projetées socialement (*impression management*) et l'évitement de la déception de soi (*self-deceptive enhancement*). La première composante vise à projeter une image socialement positive de soi et peut être relevée par les autres (Gignac, 2013). On peut tenter de la réduire par une procédure de questionnement anonyme. La dernière est interne à l'individu et même considérée relativement inconsciente par certains auteurs (Paulhus et al., 1995). Pour tenter de l'éviter, on peut opter pour un questionnement indirect (Kelly et al., 2017). Dans un souci de capturer un premier inventaire exhaustif des raisons de non-fréquentation des CAF, ces deux stratégies ont été adoptées : le questionnaire est donc anonyme et la question principale a été posée de façon directe et indirecte.

Pour ce qui est des questions fermées, la première, à choix multiples, demandait directement si l'étudiant irait demander de l'aide au CAF s'il en avait besoin. L'étudiant devait se positionner parmi les choix suivants : *oui, c'est sûr à 100 %; Oui, peut-être; Non, probablement pas; Non, pas du tout; Je suis déjà inscrit(e)*. Les deux autres questions fermées étaient à choix dichotomique de type oui/non et concernaient les préférences des étudiants à l'égard du nom à donner au CAF de leur institution. Ces deux questions ont été intégrées au questionnaire à la demande des intervenants des CAF consultés durant la planification de l'étude. Elles ne sont pas traitées dans le présent article.

Les entrevues ont été menées de façon individuelle, par les chercheuses. Le canevas d'entrevue était le questionnaire rempli par l'étudiant présent. Il lui était d'abord demandé d'approfondir ses réponses aux questions en donnant des exemples ou en en discutant avec la chercheuse. Ensuite, il lui était demandé d'exprimer toutes ses idées de solutions qui pourraient permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'obtenir de l'aide en français par le CAF. L'étudiant exprimait ses idées spontanément, puis plus systématiquement en reprenant les raisons de non-fréquentation précédemment discutées. Toutes les entrevues ont duré moins d'une heure.

3.4. Méthode d'analyse des données

Tous les contenus obtenus aux questions ouvertes ont été analysés de manière inductive pour les transposer dans des catégories thématiques les représentant fidèlement (Paillé & Mucchielli, 2012). Plus précisément, les deux chercheuses ont fait une première lecture des questionnaires complétés par deux groupes-classes ($n = 60$). Sur cette base, elles ont formé une première version de catégories et de sous-catégories de réponses. Ensuite, elles ont lu les contenus de deux autres groupes-classes et ont constaté une saturation du processus de catégorisation, présenté dans le tableau 1.

Tableau 1. Arbre de codage des questions ouvertes

Questions	Principales catégories	Sous-catégories
Si tu avais besoin d'aide en français pour tes cours au Cégep, vers quelle ressource te tournerais-tu?	Professeurs CAF Famille/amis Internet Livre/bibli Tuteur privé Autres	idem
<p>Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'aller au Centre d'aide en français (CAF)?</p> <p>et</p> <p>Pourrais-tu écrire les raisons pour lesquelles certains étudiants ne demandent pas de soutien au Centre d'aide en français (CAF) même s'ils en avaient besoin ? (N'hésite pas à écrire toutes tes idées.)</p>	Gestion du temps	1.Manque de temps 2.Difficulté conciliation travail/famille/étude/social
	Logistique/ Fonctionnement du CAF	3.Logistique 4.Manque de ressources 5.Payer 6.Tuteur-étudiant 7.CAF ne répond pas au besoin
	Émotions	8.Gêne ou honte/anxiété/peur du jugement 9.Présence d'autres personnes
	Manque de motivation/engagement	10.Manque de motivation 11.Perception d'inutilité ou d'inefficacité 12.Perte de temps
	Autres	13.Mauvaise première expérience 14.Recourt à Internet 15.Pas de difficultés 16.Croit pouvoir s'améliorer seul 17.Se surestime 18.Autres

Par la suite, un sous-échantillon formé de 10 % des questionnaires, et tenant compte des proportions selon les cours et cégeps, a été formé pour procéder à un accord interjuges. Une des

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

deux chercheuses et une technicienne en recherche sociale attirée au projet ont codé les 98 questionnaires, de manière indépendante, à partir de l'arbre de codage constitué précédemment. Les données de fréquence pour chaque sous-catégorie ($n = 4158$ observations comparées), repérées par chacune des codeuses, ont été entrées dans le logiciel SPSS (version 25) par une étudiante indépendante du processus de codage. L'accord interjuges pour l'ensemble de ces données a été calculé par le Kappa de Cohen et a révélé un accord satisfaisant, $K = ,80$ (IC 95 % : $,77 - ,82$), $p < ,000$.

Par la suite, l'ensemble des questionnaires a été divisé en deux ensembles et attribué à chacune des deux codeuses pour procéder au codage des contenus. Les données codées ont été entrées dans un fichier SPSS par l'expression de la fréquence de chaque code de sous-catégorie pour chaque répondant. En effet, dans une même réponse, un code peut avoir été exprimé plus d'une fois. Par exemple, à la question « Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'aller au CAF? », un étudiant pourrait avoir répondu : « D'abord [je n'ai pas le temps] et, de toute façon, la [démarche d'accès par inscription est trop compliquée]! En plus, je n'ai [pas de preuve que ça m'aiderait] et je n'ai [pas envie de m'ajouter du travail] en français. » Dans cette réponse, la première unité de sens identifiée a été liée à la catégorie « Gestion du temps » (sous-catégorie 1), la deuxième unité de sens a été liée à la catégorie « Logistique/Fonctionnement du CAF » (sous-catégorie 3) et les deux dernières unités de sens ont été liées à la catégorie « Manque de motivation/engagement » (sous-catégories 11 et 10). Lors de l'analyse, il faut donc garder en tête qu'une même catégorie de contenus peut être liée à une fréquence plus élevée que le nombre de répondants. Les proportions de fréquences seront donc plutôt examinées en comparant les catégories entre elles pour en apprécier les parts relatives. Il sera donc ainsi possible de savoir quels types de raisons de non-fréquentation sont les plus fréquemment exprimés. Les catégories de raisons de non-fréquentation émises à une fréquence inférieure à 5 % ont été regroupées dans la catégorie « Autres », dont on peut voir un aperçu des thématiques dans le tableau 1.

Pour ce qui est de la question fermée, les données ont été directement entrées dans le fichier SPSS et traitées par des analyses descriptives. L'ensemble des résultats est sciemment présenté sans faire de comparaison selon l'établissement parce que l'objectif de l'étude est d'établir un premier portrait global des points de vue d'étudiants sur les raisons de non-fréquentation des CAF et des solutions à envisager, dans le but d'informer et d'inspirer les praticiens intéressés. N'importe quel élément de contenu rapporté peut être pertinent à considérer pour l'un ou l'autre des 103 CAF ou autre centre d'aide du postsecondaire.

En ce qui a trait aux entrevues, les éléments de contenu relatifs aux raisons de non-fréquentation du CAF (c'est-à-dire la demande d'approfondissement des réponses au questionnaire) ont été codés à partir du même arbre de codage que celui formé par les réponses du questionnaire (tableau 1). Ensuite, les éléments de contenu relatifs aux solutions visant à ce qu'un plus grand nombre d'étudiants accède à de l'aide du CAF, exprimées par les répondants, ont été analysés de

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

la même façon que les contenus du questionnaire. En effet, ils ont été analysés de manière inductive pour les transposer dans des catégories thématiques les représentant fidèlement.

3.5. Considérations éthiques

Avant de commencer la distribution du questionnaire papier aux étudiants dans un cours de français, l'enseignant démarrait la vidéo d'une durée de 80 secondes, préparée par une chercheuse de l'équipe. Cette dernière y expliquait les objectifs de la recherche et précisait qu'il n'y avait aucune obligation à y répondre, que leurs réponses seraient anonymes et que toutes les réponses étaient les bienvenues, même de la part des étudiants n'éprouvant pas de difficultés en français. Un formulaire de consentement a été produit spécifiquement pour la tenue des entrevues et expliqué avant sa signature, systématiquement. Le consentement libre, éclairé et continu ainsi que la confidentialité des données ont été expliqués et assurés par la chercheuse à chaque participant durant la lecture de ce formulaire. Aucun nom n'a tout de même été prononcé durant les enregistrements (audio seulement). Les comités d'éthique des deux cégeps participants ont analysé les mesures prises pour garantir le respect de l'éthique de cette étude et les ont jugées satisfaisantes, tel qu'en font foi les deux certificats d'éthique délivrés.

Résultats

Globalement, les 985 répondants ont fourni 1452 éléments de réponse concernant les ressources d'aide qu'ils considéreraient en cas de besoin, 1526 éléments de réponse expliquant ce qui pourrait les empêcher de s'adresser au CAF de leur cégep et 2362 éléments de réponses représentant leur perception de ce qui pourrait empêcher les collégiens en général de solliciter de l'aide au CAF.

Le tableau 2 indique les fréquences et les proportions d'émissions d'éléments de réponse pour chaque catégorie et pour chacune des trois questions ouvertes. De plus, des exemples d'éléments de réponse émis par les répondants y sont précisés pour chaque catégorie.

Tableau 2 Fréquence des catégories de réponse et exemples d'éléments de contenu par question

Question : « ... vers quelle ressource te tournerais-tu? »			
Catégories	Fréquence d'émission	Proportion d'émission	Exemples de contenus associés
Professeurs	451	31,06 %	Mon enseignante de français
Famille/amis	374	25,76 %	Mon entourage; mes proches
CAF	366	25,21 %	Le centre d'aide en français
Internet/logiciels	120	8,27 %	Internet; AllôProf; CCDMD; Antidote

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

Livre/bibliothèque	42	2,89 %	Dictionnaire
Tuteur privé	31	2,13 %	Un tuteur en dehors du cégep
Autres	68	4,68 %	Mes notes de cours du secondaire; lire plus; ma propre motivation
Total	1452	100 %	

Question : « Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'aller au Centre d'aide en français (CAF)? »

Gestion du temps	686	44,96 %	Surcharge de travail; difficultés de conciliation travail/famille/études/social; conflits d'horaire...
Logistique/ Fonctionnement du CAF	287	18,81 %	Démarche d'accès par inscription; rendez-vous à heures fixes; rigidité des règles de fonctionnement; déplacement nécessaire « il faut être au cégep »; on ne peut pas contacter le tuteur par courriel; manque de tuteurs/disponibilités...
Manque de motivation/engagement	223	14,61 %	Paresse; manque de volonté; résignation acquise; pas attirant; pas de preuve que ça va aider...
Autres	194	12,71 %	Je pense que je pourrais me débrouiller seul; je n'y penserais pas; j'ai déjà un tuteur privé...
Émotions	136	8,91 %	Je ne serais pas à l'aise à y aller; je suis timide...
Total	1526	100 %	

Question : À ton avis, « ... raisons pour lesquelles certains étudiants ne demandent pas de soutien au CAF...? »

Émotions	674	28,54 %	Insécurité; peur d'être jugé négativement; ne veulent pas être vus dans un endroit qu'on associe aux difficultés; sont gênés de demander de l'aide; ont honte de leurs faiblesses...
----------	-----	---------	--

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

Manque de motivation/engagement	595	25,19 %	Sont paresseux; manquent d'intérêt pour le français; les activités ont l'air « plates »; procrastination; minimisent l'importance de maîtriser la langue; manquent de volonté; perception d'inutilité; résignation acquise...
Gestion du temps	504	21,34 %	Vie trop chargée; conflits d'horaire...
Logistique/ Fonctionnement du CAF	336	14,22 %	Ne savent pas comment ça fonctionne; manque de places disponibles et la liste d'attente est décourageante; les tuteurs sont des étudiants comme nous, un prof c'est mieux; ne répond pas à tous les besoins : le CAF c'est juste pour la grammaire...
Autres	253	10,71 %	Ne savent pas qu'ils ont besoin d'aide; pensent être capables de s'en sortir seuls; influence de leurs amis; difficultés dans les autres cours, ne réalisent pas leurs lacunes...
Total	2362	100 %	

4.1. Ressources d'aide choisies

Parmi les ressources d'aide en français que les répondants solliciteraient au besoin, la plus prévalente est l'enseignant (31,06 % des réponses), suivie des gens de leur entourage (25,76 %) et du CAF (25,21 %). Le fait que le professeur soit la source d'aide privilégiée par les étudiants concorde avec des résultats rapportés par Karabenick (2003), indiquant que les étudiants préfèrent recevoir de l'aide de la part de quelqu'un en position d'autorité, c'est-à-dire par une personne perçue comme étant plus âgée et plus compétente qu'eux.

Quant à la question fermée visant directement le CAF, 62,9 % des répondants ont choisi une réponse positive (11 % : *oui, c'est sûr à 100 %* et 51,9 % : *oui, peut-être*) indiquant qu'ils auraient tendance à se tourner vers le CAF en cas de besoin, alors que 34,3 % ont plutôt choisi une réponse négative (31 % : *non, probablement pas* et 3,3 % : *non, pas du tout*) et que 1,4 % ont indiqué qu'ils étaient déjà inscrits au CAF (données manquantes : 1,4 %). Il est intéressant ici de noter que près de 99 % de l'échantillon est composé d'étudiants ne fréquentant pas le CAF. Cela incite à déduire qu'il ne s'agit pas d'un échantillon composé d'étudiants qui, en connaissance de cause,

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

énumèrent des raisons de non-fréquentation parce qu'insatisfaits. D'ailleurs, les responsables de CAF consultés durant le déroulement de cette étude ont souligné que la majorité des étudiants inscrits au CAF s'y engagent et manifestent leur satisfaction. Ce sont les autres, ceux qui ne s'y présentent pas mais qui pourraient en bénéficier, que les praticiens souhaiteraient soutenir.

4.2. Les raisons de non-fréquentation des CAF

En ce qui les concerne personnellement, les répondants expliquent que la principale raison pour laquelle ils ne demanderaient pas d'aide au CAF touche à la gestion de leur temps (44,96 %). Mais lorsqu'on les questionne sur les raisons qu'ils perçoivent chez les collégiens en général, ce sont des raisons qui touchent aux émotions qui sont les plus fréquentes (28,54 %) alors que ces raisons sont les moins fréquentes lorsqu'il s'agit d'eux-mêmes.

4.3. Les solutions suggérées

Les entrevues menées auprès des 13 répondants volontaires visaient deux principaux objectifs. D'abord, approfondir les réponses obtenues au questionnaire. L'analyse des contenus d'entrevue n'a pas révélé d'éléments complémentaires ni d'approfondissement contributif. On peut donc croire que le questionnaire a permis d'atteindre la saturation des données sur ce plan. Le deuxième objectif était de générer des idées de solutions qui pourraient permettre à un plus grand nombre d'étudiants de recevoir de l'aide par le CAF. Cet objectif a été richement atteint par la variété des solutions lancées par les participants. Le tableau 3 présente les catégories de réponse formées durant l'analyse de contenu ainsi que des exemples de contenus y étant associés. Il est à noter qu'une formule itérative a été adoptée dans la conduite des entrevues. C'est-à-dire qu'au fur et à mesure de l'émission de nouvelles idées d'une entrevue à l'autre, toutes les idées étaient explicitement révisées et discutées à l'entrevue suivante, c'est pourquoi des données de fréquence ne sont pas pertinentes ici : toutes les idées ont été discutées à chaque entrevue durant le processus. La saturation des données a été atteinte à partir de la 9^e entrevue.

Tableau 3 Catégories de solutions proposées pour améliorer l'accessibilité des services des CAF

Catégories	Exemples de contenus associés
Aide accessible en ligne (synchrone)	Ligne directe pour avoir de l'aide par clavardage; Visioconférence; téléphone...
Aide accessible en ligne (asynchrone)	Pouvoir poser des questions en dehors des heures de disponibilité, par courriel, par exemple; ouvrir un site Internet avec des exercices qu'on fait et qu'on envoie ensuite à un tuteur; adresse courriel CAF pour envoyer des questions ou des demandes personnalisées...

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

Service de dépannage sans rendez-vous	Aide ponctuelle, surtout en fin de session; s'installer au CAF pour travailler, quand on a une question, on la pose, puis on retourne travailler...
Aide en groupe	Ateliers en groupes
Service de révision de texte	Avec explication des erreurs; avec « entraînement » à partir d'un paragraphe; à partir de nos vrais textes...
Choix d'un aidant : pair ou étudiant universitaire ou enseignant	Certains sont mal à l'aise avec un tuteur étudiant, d'autres avec l'enseignant : l'idéal serait donc d'avoir le choix.
Démonstration de l'efficacité	Diffuser des vidéos d'étudiants satisfaits; publier des statistiques démontrant l'efficacité des services...
Logistique	Donner de l'aide sur nos vrais travaux plutôt que d'ajouter des exercices : on est déjà surchargés; permettre d'exprimer nos propres besoins; avoir plus de places...

Durant la conduite des entrevues, le principal besoin, ressorti comme sous-tendant la plupart des solutions générées et plusieurs des raisons de non-fréquentation émises, est un besoin de flexibilité des services offerts dans les CAF. Notamment, l'aide disponible en ligne permettrait une grande flexibilité d'accès aux services, et faciliterait la gestion du temps. Autre exemple : de l'aide en ligne offerte par des moyens asynchrones permettrait de ne pas avoir de contact direct, en face à face avec l'aidant, pouvant être un vecteur de la peur d'être jugé négativement ou du malaise à demander de l'aide.

Discussion des résultats

L'objectif principal de cette étude était d'abord de dresser un portrait des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français au postsecondaire, du point de vue des étudiants, puis d'explorer leurs idées de solutions face à ces barrières. Un questionnaire a été élaboré pour atteindre la première part de cet objectif. Il a été complété par 985 étudiants provenant de deux établissements collégiaux du Québec. Les résultats, présentés dans le tableau 2, indiquent que les principales raisons qui pourraient freiner les étudiants à se présenter au CAF pour demander du soutien touchent à la gestion de leur temps, ainsi qu'à des ressentis émotionnels et motivationnels. Les idées de solutions que les participants aux entrevues ont générées, présentées dans le tableau 3, ont presque toutes comme point commun de permettre plus de flexibilité dans la manière d'obtenir du soutien.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

5.1. La gestion du temps : un obstacle majeur

Les difficultés liées à la gestion du temps sont identifiées comme raison importante de non-fréquentation du CAF, du point de vue des étudiants. Lors des entrevues, les idées de solutions à ce type de barrière fusaient et pointaient presque toutes dans la même direction : davantage de flexibilité dans les services. En effet, plusieurs ont précisé être incapables de réserver à leur horaire trop chargé, un espace pour le CAF même si l'aide qui y est offerte pourrait leur être bénéfique. Ils déplorent devoir chercher d'autres moyens pour trouver réponses à leurs questions mais apprécieraient avoir accès à du soutien ponctuel du CAF, c'est-à-dire au moment où ils en sentent le besoin, que ce soit sur place ou en ligne, pour discuter directement avec un aidant sur la difficulté spécifique à laquelle ils se butent sur le moment. Ce type de soutien ponctuel pourrait répondre aux besoins de soutien de type expéditif (Butler, 1998), répondant aux besoins liés au profil « Évitant » de recherche d'aide (Karabenick, 2003) ou concorder avec des buts d'accomplissement liés à la performance (Pintrich, 2000).

D'autres ont reconnu la pertinence d'un suivi régulier avec un aidant mais soulignaient la limite que représentaient la rigidité d'horaire et le lieu de rencontre. Ils faisaient miroiter une relation stable de soutien en français, toujours avec le même aidant, mais dans un contexte empreint de souplesse où il serait possible de se rencontrer en face à face ou en ligne (par exemple par visioconférence ou par téléphone) et même de façon asynchrone (par exemple par courriels ou à l'aide de rétroactions vidéo préenregistrées). Ce type de soutien stable pourrait répondre à des besoins de soutien liés à l'autonomie et à la performance (Butler, 1998) et concorder avec des buts d'apprentissage (Pintrich, 2000).

Dans la littérature des deux dernières décennies, on constate une explosion d'études probantes sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications en éducation (TICE), bien que la plupart aient été menées sur des échantillons différents de celui de la présente étude. Bien que ce ne soit pas l'utilisation des TICE elle-même qui « fait apprendre », on reconnaît globalement qu'elle peut être un moyen de contact efficace pour donner du soutien (Barrette, 2009; Ben Youssef & Dahmani, 2014) et qu'elle facilite les pratiques de différenciation pédagogique par la multitude de possibilités d'intervention qu'elle permet. Par exemple, une pratique de rétroaction vidéo personnalisée asynchrone a été testée auprès de collégiens (Cabot, 2017, 2018, 2019). Les résultats ont révélé une influence positive sur l'apprentissage et sur la relation pédagogique. De plus, les étudiants ont exprimé avoir apprécié le fait de pouvoir visionner ces rétroactions à volonté et aux moments de leur choix. Les aidants considèrent que ce moyen de donner du soutien est facile d'appropriation (West & Turner, 2015). Autre exemple de pratique de rétroaction asynchrone, ayant été testée auprès d'un échantillon similaire à celui de la présente étude : la correction multitype (Bélec, 2015, 2016). Il s'agit de combiner divers types d'annotations directement dans la production de l'étudiant, à l'aide des TICE, notamment des commentaires ou conseils de l'enseignant, des capsules audio et des liens hypertextes.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

L'étude a révélé l'efficacité de cette pratique par les performances rédactionnelles de collégiens à travers un devis quasi expérimental prétest/posttest, ainsi que par l'analyse qualitative des réactions d'étudiants du groupe expérimental lors d'entrevues. De son côté, Facchin (2017, 2019) a comparé les effets d'utiliser diverses façons de diffuser de la rétroaction (audio, vidéo, visioconférence) à partir d'une liste de bonnes pratiques fondées sur des données probantes (Facchin & Brodeur, 2016). Les effets sur la réussite et la persévérance d'étudiants ont été évalués à travers un devis quasi expérimental dans une institution d'enseignement postsecondaire qui offre des cours en ligne et à distance. Cette étude a permis de mettre en lumière des effets positifs des rétroactions audio, particulièrement sur la réussite. La rétroaction vidéo, quant à elle, a eu un effet significatif sur la persévérance des étudiants dans la poursuite de leur cours. Bref, les TICE pourraient être utilisées de plusieurs façons pour permettre une grande flexibilité dans l'accès aux services des CAF.

Une autre façon de pallier la surcharge de travail vécue par les étudiants serait de donner du soutien à partir des rédactions authentiques qu'ils doivent produire dans le cadre de leurs cours. Pour eux, devoir produire des rédactions supplémentaires à celles qu'ils produisent déjà pour leurs cours est tout à fait improductif et démotivant. Lorsqu'ils évoquent la possibilité de travailler leur maîtrise de la langue à partir de rédactions prescrites pour leur cours, leur intérêt est manifeste. Ils y voient tout de suite la possibilité de faire d'une pierre deux coups : s'améliorer en français et dans leurs cours. D'ailleurs, certains répondants au questionnaire ont posé l'hypothèse que des étudiants peuvent ne pas se présenter au CAF simplement parce qu'ils n'ont pas conscience de leurs lacunes en français. Cette raison a été discutée lors des entrevues pour tenter de la comprendre. Il en est ressorti que certains étudiants peuvent avoir du mal à performer dans leurs cours disciplinaires à cause d'une difficulté à bien exprimer leurs idées par écrit, sans réaliser qu'une intervention visant la maîtrise de la langue leur serait bénéfique. Le fait de travailler leur maîtrise de la langue à partir d'un texte à produire dans leur cours de biologie, par exemple, pourrait donc avoir des effets positifs multiples.

5.2. Résultats liés à la dynamique motivationnelle

Du côté des raisons de non-fréquentation, les trois principaux déterminants de la motivation scolaire évoqués à la section 2.1 ont été identifiés dans les réponses des catégories Manque de motivation/engagement et Logistique/fonctionnement du CAF (Tableau 2). En effet, des lacunes au sujet de la valeur accordée à l'apprentissage du français (par exemple, *manquent d'intérêt pour le français* ou *minimisent l'importance de maîtriser la langue*) ou aux services offerts dans les CAF de leur établissement (par exemple, *pas de preuve que ça va aider* ou *les activités ont l'air ennuyantes*) ont été exprimées. Sur ces plans, des études appliquées ont révélé des moyens d'intervention efficaces. Du côté de la stimulation de l'intérêt lié à l'apprentissage du français, une étude menée auprès de collégiens du Québec permet de croire que baser le soutien sur des textes qui intéressent l'étudiant pourrait influencer son intérêt dans la démarche d'aide et

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

qu'utiliser les rédactions que celui-ci doit produire pour ses autres cours pourrait stimuler sa perception de l'utilité de l'aide reçue (Cabot, 2010, 2012; Cabot & Chouinard, 2014). De plus, Hulleman et ses collaborateurs (Hulleman et al., 2010, 2017) ont montré qu'en demandant aux étudiants de générer des exemples de situations, utiles de leur propre point de vue, la perception d'utilité et l'intérêt pour l'objet d'apprentissage augmentaient. Dans le contexte des services d'aide des CAF, on peut donc croire au potentiel motivationnel d'interventions qui tiendraient compte de l'utilité, telle que perçue par l'étudiant à aider. Par ailleurs, les participants aux entrevues ont suggéré que des informations sur l'efficacité des services soit diffusées pour leur permettre d'en voir l'utilité pour eux. Par exemple, des statistiques révélant l'amélioration des compétences des étudiants inscrits ou des capsules vidéo présentant des témoignages authentiques d'étudiants ayant fréquenté le CAF.

De plus, les besoins liés à la contrôlabilité semblent criants. Les répondants désirent pouvoir décider de la façon et du moment de recevoir de l'aide, veulent choisir sur quelles difficultés travailler et avec quel type d'aidant. Ils demandent globalement plus de flexibilité de manière à ajuster les possibilités à leurs propres réalités. Ces idées de solutions, générées par les participants aux entrevues, concordent avec ce qui est suggéré par Viau (2009). Bien qu'il souligne la pertinence d'un certain encadrement, surtout chez les étudiants ayant un faible sentiment de compétence ou un faible besoin d'autonomie (Katz & Assor, 2006), Viau (2009) soutient qu'offrir des choix est un moyen efficace de stimuler la contrôlabilité perçue par les étudiants dans le but de respecter leur besoin d'autonomie.

Enfin, le sentiment d'incompétence a peu été directement invoqué comme raison de non-fréquentation des CAF. Toutefois, certains l'ont exprimé comme étant si intégré en eux qu'ils n'ont plus espoir (résignation acquise) d'être aidés.

L'étude de Ryan et Pintrich (1997) sur les comportements de demande d'aide décline ceux-ci en trois étapes dont les deux dernières chevauchent le modèle motivationnel auquel les données sont ajustées : le choix de chercher de l'aide (motivation) et la mise en place de stratégies pour recevoir de l'aide (engagement). L'étape préalable à celles-ci est le fait de reconnaître le besoin d'aide (métacognition). On trouve cet élément dans les réponses émises par certains étudiants, classifiées dans la catégorie « autres » : *ne savent pas qu'ils ont besoin d'aide ou ne réalisent pas leurs lacunes*. Tel qu'expliqué précédemment, certains étudiants perçoivent avoir des difficultés dans d'autres cours que les cours de français, sans réaliser que leurs difficultés sont peut-être dues à des lacunes dans la maîtrise de la langue.

Bref, les résultats indiquent que plusieurs raisons de non-fréquentation des CAF, émises par les étudiants, touchent directement la motivation. La valeur perçue et la contrôlabilité étant faibles, il y a de fortes chances que ceux-ci ne s'engagent pas dans cette démarche de s'inscrire au CAF, d'autant plus que celle-ci est perçue comme fastidieuse, exigeante en termes de disponibilité et peu flexible.

5.3. Résultats liés à la sphère émotionnelle

Par ailleurs, on s'attendait à ce que des émotions négatives comme la peur du jugement négatif et la honte soient exprimées comme des raisons menant à l'évitement de la demande d'aide, rappelant le profil Non-Stratégique décrit par Karabenik (2003). En effet, certains répondants ont reconnu être personnellement mal à l'aise à demander de l'aide et ont rapporté percevoir que leurs pairs avaient peur d'être jugés négativement ou avoir honte de leurs faiblesses. D'ailleurs, l'occurrence élevée (1^{er} en fréquence) de ces émotions à potentiel d'activation négative est à souligner à la question indirecte. Ces résultats renforcent à nouveau le besoin de ne pas ignorer le poids des émotions dans les processus liés à la réussite scolaire (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Dans le cas de la honte, des études ont démontré que cette émotion est liée négativement à la motivation et à l'engagement (Pekrun et al., 2002) en particulier chez les étudiants qui doutent de leurs compétences académiques tout en visant des performances élevées (Turner & Schallert, 2001) et ceux qui perçoivent leurs difficultés peu surmontables (Leach & Cidam, 2015). Pour ce qui est de la peur du jugement négatif (Leary, 1983; Watson & Friend, 1969), les personnes qui en présentent un niveau élevé ont tendance à éviter les situations qui les mèneraient à percevoir un jugement négatif à leur endroit, probablement pour éviter la honte (Leach & Cidam, 2015). D'autres pourraient se tourner vers des ressources d'aides informelles, à la manière du profil Stratégique/Informel (Karabenik, 2003). D'ailleurs, le quart des participants de la présente étude a rapporté qu'en cas de besoin, ils demanderaient de l'aide en français à leurs amis et à leur famille (tableau 2).

Face à ces barrières à la demande d'aide, les participants aux entrevues ont exprimé que l'utilisation des TICE pour solliciter et recevoir du soutien en ligne de façon asynchrone permettrait de les contourner. D'une façon plus indirecte, si la solution de témoignages vidéo rapportée précédemment était mise sur pied, une attention particulière pourrait être réservée à l'attitude émotionnelle des étudiants filmés, en se basant sur le principe général de contagion émotionnelle qui veut qu'une émotion ressentie par une personne puisse influencer les émotions d'autres personnes (Barsade, 2002).

Conclusion

Le principal objectif de cette étude était d'identifier les raisons de non-fréquentation des CAF postsecondaires, du point de vue des étudiants parce que des enseignants déploraient cette non-fréquentation par des étudiants qu'ils y avaient référés, sans qu'aucun écrit ne permette d'en saisir la source. Les rapports d'opérations des responsables des CAF révélaient que les étudiants inscrits et suivis au CAF s'y engageaient et manifestaient leur appréciation des services, alors pourquoi d'autres semblaient éviter cette ressource? Les répondants à un questionnaire ont permis de constater que des difficultés de gestion du temps ainsi que des ressentis émotionnels et motivationnels pouvaient expliquer la plupart des cas de non-fréquentation des CAF. Les

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

principales solutions suggérées par les participants à des entrevues impliquent une plus grande flexibilité dans l'offre de services.

6.1. Limites

Certaines limites restreignent la portée de cette étude, tout en ouvrant la porte à des perspectives. D'abord, elle a été menée auprès d'un échantillon du premier ordre d'enseignement postsecondaire du système québécois, le collégial. Pour fidèlement représenter l'enseignement postsecondaire, les raisons de non-fréquentation des CAF universitaires devraient être explorées et confrontées aux résultats présentés ici. Cette deuxième exploration pourrait inclure une question permettant d'isoler les raisons de non-fréquentation du CAF des répondants qui éprouvent des difficultés en français et qui ne fréquentent pas le CAF de leur institution. Les stratégies de soutien à élaborer pourraient ainsi être spécifiquement ajustées aux perceptions des étudiants que l'on vise à aider.

Une autre limite concerne le questionnaire. Il aurait été pertinent d'ajouter une question permettant de savoir si le répondant vivait des difficultés liées à la maîtrise de la langue. Cette donnée aurait permis d'isoler les réponses des étudiants qui faisaient réellement face à des difficultés de maîtrise de la langue, pour les comparer avec l'échantillon global et en apprécier la validité. De plus, l'inclusion de questions socio-démographiques dans le questionnaire permettrait de raffiner l'analyse des données, permettant différentes perceptions de celles-ci, et pourrait enrichir l'étude des raisons de non-fréquentation des centres d'aide. Toutefois, cette étude étant un premier pas, cette limite devrait être dépassée dès les prochaines étapes de recherche, qui devraient préciser et raffiner de plus en plus les connaissances sur l'utilisation des services des centres d'aide du postsecondaire.

6.2. Perspectives

Une prochaine étape pourrait être d'explorer la prévalence réelle de non-fréquentation des CAF par des étudiants qui pourraient en bénéficier. Par exemple, ceux qui s'y font référer par leur enseignant de français ou ceux dont les compétences langagières sont considérées comme insuffisantes à l'entrée au postsecondaire, notamment par une faible moyenne en français de 5^e secondaire. Dans l'éventualité où cette prévalence serait élevée, cela justifierait d'autant plus que les moyens d'offrir les services des CAF soient ajustés.

De plus, il serait pertinent de voir si des variables différentielles existent en ce qui a trait à la demande d'aide des étudiants du post secondaire, comme le genre, le programme d'étude ou le sentiment de compétence. Par exemple, on sait que les étudiants qui obtiennent de bons résultats scolaires ont plus tendance à demander du soutien pour tenter de performer davantage (Karabenick et Godina, 2018; Vohl, 2017). Dans l'éventualité où de telles différences seraient rapportées, des interventions pourraient être créées ou des services pourraient être ajustés de manière à pouvoir soutenir le plus grand nombre possible d'étudiants éprouvant des difficultés à

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

réussir. D'ailleurs, une exploration des raisons de non-fréquentation d'autres centres d'aide postsecondaires (comme en anglais, en philosophie, en sciences ou en méthodologie) devrait être menée pour voir si celles-ci sont similaires à ce qui est rapporté dans la présente étude. Le cas échéant, cette adéquation pourrait justifier que des interventions à mettre sur pied soient transférées dans différents centres d'aide.

Enfin, l'enthousiasme unanime des participants aux entrevues quant à l'utilisation des TICE pour augmenter la flexibilité dans l'offre de services d'aide des CAF justifie que de telles stratégies soient conçues et évaluées. D'autant plus que le potentiel de ce type de stratégies est souligné dans la littérature internationale et que des données probantes sur leur évaluation soient formellement appelées (Karabenick, 2011).

Références

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2-3), 18-25.
- Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect : Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675.
- Bélec, C. (2015). *Correction multitype : Une multiplicité à exploiter en littérature?* (p. 52). Cégep Gérard-Godin.
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : Quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... Et nous simplifie la vie. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 20-26.
- Ben Youssef, A., et Dahmani, M. (2014). The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education : Direct Effects, Indirect Effects and Organizational Change. *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/93/65/60/PDF/benyoussef_dahmani.pdf
- Boisvert, J., & Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial* (p. 306) [Rapport PAREA]. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Butler, R. (1998). Determinants of Help Seeking : Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

- Cabot, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. (Rapport PAREA, p. 172). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://cdc.qc.ca/parea/787508-cabot-interdisciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-PAREA-2010.pdf>
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : L'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé* (PAREA, p. 150). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2018). La rétroaction vidéo personnalisée : Une exploration de son efficacité. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 21-26.
- Cabot, I. (2019). *Effects of personalized video feedback on learning among post-secondary students : A matched case-control study*. American Educational Research Association, Toronto. <http://www.aera.net/repository>
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 19-60.
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2017). *Rencontre intercaf 2017*. http://intercaf.ccdmd.qc.ca/2017/wp-content/uploads/2014/11/bons_coups_intercaf2017.pdf
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2018). *Bottin des CAF*. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/caf/index.cgi?action=imprimer>
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. (p. 101). <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1906979>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial* (p. 132) [Avis au ministre de l'éducation]. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/formtech.pdf>

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction : Traditionnelle ou technologique ? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaire* (PAREA, p. 280). cégep à distance. https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/02/La-retroaction-traditionnelle-ou-technologique_Impact-du-moyen-de-diffusion-de-la-r%C3%A9troaction-sur-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-reussite-scolaires.pdf
- Facchin, S. (2019). Effects of feedbacks in distance education. Dans *Essays in Online Education : A global Perspective* (UNISA Press). Singh, D. et Makhanya, M. S.
- Facchin, S. et Brodeur, D. (2016). *La rétroaction traditionnelle ou technologique ? Contenu des rétroactions traditionnelles, utilisation des TIC et impact sur la réussite*. 36e Colloque de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale, Québec.
- Fédération des cégeps. (2019). *Qu'est-ce qu'un cégep?* <https://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>
- Finney, S. J., Barry, C. L., Horst, S. J. et Johnston, M. M. (2018). Exploring profiles of academic help seeking : A mixture modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 61, 158-171.
- Fortier, D. (2017). *Résultats de la collecte de données en vue de l'Intercaf 2017*. CCDMD, Document interne.
- Fortier, D. et Ménard, J.-S. (2017). Les centres d'aide en français, d'hier à demain. *Correspondance*, 23(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-centres-daide-en-francais-dhier-a-demain/>
- Gignac. (2013). Modeling the Balanced Inventory of Desirable Responding : Evidence in Favor of a Revised Model of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality Assessment*, 95(6), 645-656.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire—10 ans plus tard*. <http://www.lareussite.info/wp->

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

content/uploads/2016/01/2016-01-13_webinaire-repcar_presentation_anxiete-reussite-premiere-session.pdf

- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L. et Priniski, S. (2016). Interest Matters : The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2016, 1-8.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making connections : Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.
- Joanis, I. (2015). *Perceptions des étudiantes et des étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines* (p. 207) [Essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes : A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking : The need for converging research paradigm. *Learning and Instruction*, 21, 290-296.
- Karabenick, S. A., & Godina, E. N. (2018). Academic Help Seeking as a Self-Regulated Learning Strategy : Current Issues, Future Directions. Dans *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (Routledge). Alexander, P.A., Schunk, D. H. et Greene.
- Katz, I., & Assor, A. (2006). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kelly, N., Harpel, T., Fonties, A., Walters, C., & Murphy, J. (2017). An Examination of Social Desirability Bias in Measures of College Students' Financial Behavior. *College Student Journal*, 51(1), 115-128.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

- Lapostolle, L., Bélanger, D.-C., & Pinho, J. (2009). *Pour une amélioration du français chez les garçons*. (Rapport PAREA, p. 252). Cégep du Vieux-Montréal. http://www.cdc.qc.ca/parea/pa2000-010_llapostole_vieuxm.pdf
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S., & Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition : Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in High Education, 60*(5), 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Leach, C. W., & Cidam, A. (2015). When Is Shame Linked to Constructive Approach Orientation ? A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 109*(6), 983-1002.
- Leary, M. (1983). A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin, 9*(3), 371-375.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement : Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019). *Entrée au collégial*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/entree-au-collegial/>
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-Seeking Behavior in Learning. *Review of Research in Education, 12*, 55-90.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of Socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 598-609.
- Paulhus, D. L., Bruce, M. N., & Trapnell, P. D. (1995). Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 100-108.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia. (2014). *International Handbook of Emotions in Education* (1st edition). Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Renninger, A. K., & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Rheault, I. (2020). *Influence de la méthode des cas sur la motivation et la présence en classe dans un cours complémentaire* (p. 240). Université de Sherbrooke.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). « Should I ask for help? » The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V., Goodsell-Love, A., & Russo, P. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-Value Relationships of Shame Reactions and Shame Resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Viau, R. (Éd.). (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Vohl, P. (2017). *Analyses d'entrevues sur les raisons de la non-fréquentation du centre d'aide et d'animation en mathématiques (CAAM)*. Document inédit.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448.

Article 1 : raisons de non-fréquentation des CAF

West, J., & Turner, W. (2015). Enhancing the assessment experience : Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

Note: Cette étude a été conduite grâce au soutien financier du Programme d'aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), ainsi que du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

1.4 L'objectif général à la base de l'étude

Face à la perplexité des enseignants de français qui rapportent que de trop nombreux étudiants, à qui ils conseillent de demander du soutien au CAF, ne s'y présentent pas, on a sondé un bassin non-distinctif de collégiens pour arriver à brosser un premier portrait des raisons potentielles de non-fréquentation des CAF. Il en ressort qu'une offre des services des CAF, disponibles à distance, pourrait être une solution judicieuse. Une exploration plus spécifique de ce qui distingue les étudiants qui sollicitent ces services d'aide pédagogique de ceux qui ne le font pas, pourrait contribuer à préciser les changements à adopter dans les CAF pour arriver à un ajustement optimal avec les besoins des étudiants. Ultiment, l'aide pédagogique en français disponible dans les CAF devrait être universellement accessible aux étudiants, et donc pouvoir contourner les raisons de non-fréquentation qui en limitent l'accès. Sur la base de la principale solution émise par les étudiants eux-mêmes, **des services d'aide préexistants seront offerts à distance dans certains CAF participant à la présente étude. Il sera ainsi possible d'explorer l'impact de cette offre sur la motivation des étudiants à utiliser ces services, leur persévérance et leur performance en français.** Les résultats découlant de cette étude seront ainsi une bonne indication de la pertinence à rendre les services des CAF virtuellement disponibles dans un objectif d'accessibilité plus démocratique.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Le présent chapitre vise à présenter les assises conceptuelles de l'étude. Deux principaux points de vue ont permis de circonscrire un problème lié à la sous-utilisation des services des CAF. D'abord, les enseignants qui observaient que plusieurs étudiants qui auraient pu bénéficier de ces services ne les sollicitaient pas. Puis, les étudiants affirmant qu'effectivement, plusieurs étudiants qui auraient pu profiter des services des CAF ne les réclamaient pas, pour différentes raisons expliquées dans l'article 1 du présent rapport. Parmi ces raisons de non-fréquentation, celles qui ont le potentiel de pouvoir être contournées par un ajustement des services par les CAF touchent principalement à la perception motivationnelle que les étudiants en ont (intérêt, utilité et contrôlabilité à l'égard des services) et à des raisons d'ordre émotionnel touchant la peur, chez certains étudiants, d'être jugé négativement en se présentant dans un lieu qui révélerait leurs faiblesses en français. Ainsi, ces éléments conceptuels doivent d'abord être définis. Ensuite, une synthèse des écrits doit être faite, permettant de distinguer ce qui a été fait de ce qui ne l'a pas été, en regard de l'objet de la présente étude. C'est ce que vise le présent chapitre. Par ailleurs, des approfondissements de certains éléments théoriques sont aussi présentés dans les articles insérés dans ce rapport. En effet, le lecteur remarquera que les éléments conceptuels contenus dans les articles ne sont pas répliqués, ou sont seulement évoqués, dans le présent chapitre et inversement.

Globalement, les éléments conceptuels liés aux perceptions motivationnelles exprimées par les étudiants seront d'abord définis. Ensuite, la notions de peur du jugement négatif sera circonscrite, suivie des descriptions de la persévérance et de la performance en français. De cette façon, les limites du cadre conceptuel de cette étude seront établies. S'en suivra une synthèse des écrits ayant porté sur l'efficacité des services des CAF ainsi que sur des dispositifs existants qui fournissent de l'aide pédagogique à distance, solution suggérée par les étudiants de l'étude inductive (article 1). Au terme de ce chapitre, il deviendra possible de voir, comme une suite logique, l'objectif spécifique de la présente étude.

2.1 La motivation

On peut concevoir la motivation comme une intention de s'engager (Schiefele, 2009). En effet, dans presque toute situation, pour « faire » (engagement), il faut « vouloir faire » (motivation) (Cabot, 2016). Une fois motivé et engagé dans l'apprentissage, l'étudiant apprend et peut ainsi performer. Certains modèles théoriques, comme celui de Viau (2009), ont étudié l'impact de concepts motivationnels spécifiques, comme le sentiment de compétence, la valeur utilitaire ou d'intérêt accordée à une activité d'apprentissage et la perception d'avoir un certain contrôle sur

le déroulement de l'activité. En connaissant bien ces concepts motivationnels, on peut arriver à une meilleure compréhension de la contribution potentielle de chacun au processus motivationnel soutenant l'engagement et l'apprentissage. Viau a étudié ces sources de motivation dans des contextes de situations spécifiques d'apprentissage faites en classe. En s'inspirant de son modèle, ces mêmes sources de motivation sont étudiées ici dans des contextes de situations d'aide en français faites dans le cadre de CAF.

Viau (2009) conçoit la valeur accordée à une activité d'apprentissage par l'étudiant comme le résultat de l'utilité qu'il attribue à la tâche dans la poursuite de ses objectifs et de l'intérêt ressenti par cet étudiant pour la tâche. L'individu qui attribue une grande valeur à une tâche est plus susceptible de s'y engager et d'y performer que si la valeur qu'il y accorde est moindre (Wigfield et al., 2016). Comme spécifié dans l'article 1 du présent rapport, les étudiants ayant visé l'intérêt ou l'utilité des services comme étant problématiques ne sont pas nécessairement les mêmes. C'est pourquoi ces deux construits sont traités distinctement dans la présente étude.

L'utilité

L'utilité attribuée à une tâche dépend de la compatibilité entre cette tâche et les objectifs visés par la personne (Jacobs et Eccles, 2000). Durant l'étude inductive de l'automne 2018 (article 1), les étudiants ont exprimé qu'un important objectif qu'ils viseraient en sollicitant les services du CAF de leur établissement serait leur résultat à leur cours de français. En effet, face aux réponses de ceux qui se sont exprimés sur leur perception d'inutilité des services du CAF, des idées de solutions ont émergé lors des entrevues. Par exemple, publier des statistiques sur l'augmentation des résultats en français des étudiants qui utilisent les services du CAF. De plus, une autre suggestion de solution permettant de contourner les problèmes liés à la perception d'inutilité et à la gestion du temps serait que l'aide pédagogique en français soit offerte sur les productions écrites à faire dans leurs cours, plutôt que d'ajouter la production de rédactions spécifiques au CAF. Par ces éléments, on constate que les besoins d'utilité des étudiants semblent proximaux. C'est-à-dire que plutôt que de viser une amélioration générale de leurs compétences à maîtriser la langue basée sur un diagnostic de leurs lacunes, ils souhaitent une solution à leurs besoins spécifiques, comme augmenter leurs résultats dans leur cours de français actuel et éviter d'augmenter leur surcharge actuelle de travail. Ceci concorde avec les recommandations de Winstone et al. (2017) ayant étudié diverses caractéristiques de la rétroaction pédagogiques portant sur des productions d'étudiants du postsecondaire. En effet, ces auteurs conseillent de formuler les rétroactions de manière spécifique et de montrer explicitement à l'étudiant ce qu'il doit faire concrètement pour augmenter sa performance à la prochaine production. Les rétroactions plus générales, qui dépassent les objectifs proximaux des étudiants semblent inefficaces.

Il est judicieux de rappeler ici les travaux d'Hulleman et ses collaborateurs (2010; 2017) qui ont porté sur la stimulation de l'utilité attribuée à une tâche d'apprentissage, spécifiquement auprès

d'étudiants en difficulté. Ces travaux mènent à comprendre l'importance d'intervenir sur la base des besoins et objectifs propres aux étudiants, ce qui est moins nécessaire pour les étudiants qui n'ont pas de difficultés importantes à réussir. Comme les CAF visent à soutenir les étudiants qui éprouvent des difficultés à réussir en français (bien que tous les étudiants y aient accès), le tuteur devrait (1 :) porter attention aux objectifs exprimés par l'étudiant aidé, puis (2 :) sélectionner des activités de soutien qui y sont bien ajustées tout en (3 :) s'assurant explicitement que l'étudiant aidé perçoive la compatibilité entre ces activités et ses objectifs. Dans un tel contexte de soutien pédagogique, la littérature permet de croire que le tuteur devrait percevoir une meilleure motivation de l'aidé, observable par son engagement dans les activités de soutien proposées.

En ce qui concerne l'utilité des services des CAF quant aux résultats aux cours de français, très peu de littérature permet de la rendre explicite. En fait, les écrits trouvés sur cette question sont plutôt mitigés. Un mémoire de maîtrise portant, entre autres, sur cet élément a été publié il y a 20 ans (Gélinas, 2001). Cet étudiant avait comparé deux groupes de 34 collégiens : l'un ayant utilisé les services du CAF de leur cégep, l'autre ne les ayant pas utilisés. Les interventions pédagogiques de ce CAF étaient faites par « tutorat par les pairs » et visaient essentiellement la maîtrise de la langue (orthographe, syntaxe, accords...). Aucune différence entre les deux groupes dans les résultats au cours de français n'a été relevée. De leur côté, Lefrançois et ses collaborateurs (2005) ont exploré l'efficacité de diverses mesures d'aide en français, du primaire à l'université. Globalement, les résultats limitent l'efficacité du tutorat individuel au postsecondaire à l'orthographe, en démontrant l'efficacité plus claire des cours de mise à niveau. De façon plus informelle, certains pourraient exprimer du scepticisme quant à l'efficacité des services des CAF en invoquant les taux de réussite en français et de diplomation qui stagnent depuis plusieurs années. D'un autre côté, les rapports d'opération institutionnels produits annuellement par les responsables des CAF fournissent des données objectives sur l'amélioration des compétences à maîtriser la langue par les étudiants qui les fréquentent. De plus, des articles publiés dans des revues professionnelles permettent de croire à l'efficacité des services des CAF (Barrette, 2015; Nolet, 2019). Une étude fournissant des données objectives, comparant les utilisateurs aux non-utilisateurs des services des CAF quant à leur performances en français, pourrait être contributive, d'une manière ou d'une autre. Par exemple, des résultats ne révélant pas l'efficacité des services des CAF dans les résultats en français, entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF, pourraient mener à la planification de changements dans les services, mieux ajustés aux besoins des étudiants, de manière à les rendre plus efficaces. D'un autre côté, des résultats révélant leur efficacité dans les résultats en français des étudiants les ayant utilisés permettraient de répondre directement au besoin formulé par les participants à l'étude de l'automne 2018 : faire la démonstration statistique de l'efficacité des services et les rendre ainsi utiles aux yeux des étudiants.

L'intérêt

Dans le domaine de l'éducation, on conçoit l'intérêt comme une variable motivationnelle incluant une composante affective (ce qui la distingue des autres variables motivationnelles) et une composante cognitive (Ainley, 2006; Hidi, 2006; Hidi et al., 2004). La littérature spécialisée reconnaît l'influence positive de l'intérêt sur l'engagement et l'apprentissage (Ainley et al., 2005; Cabot, 2012, 2014; Harackiewicz et al., 2008; A. Renninger et Hidi, 2019; A. K. Renninger et Hidi, 2016). Bien que l'utilité et l'intérêt soient distincts sur les plans conceptuel et empirique (Eccles et Wigfield, 1995), ils sont habituellement corrélés positivement (Cabot, 2012). C'est-à-dire que les deux concepts sont bien perçus comme distincts (il est donc possible d'être intéressé par un objet sans lui attribuer d'utilité) mais qu'en général, les individus ont tendance à accorder une valeur utilitaire à ce qui les intéresse. Pour faire un parallèle avec la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000), aussi bien connue dans le domaine de l'éducation, le concept d'utilité est plus apparenté à celui de motivation extrinsèque, alors que le concept d'intérêt est plus près de la motivation intrinsèque. C'est-à-dire que l'intérêt ressenti pour une tâche d'apprentissage implique de vivre des émotions positives en faisant cette tâche. Par exemple, éprouver du plaisir durant la tâche, se sentir subjectivement bien et stimulé durant l'accomplissement de la tâche.

Parmi les raisons de non-fréquentation exprimées par les étudiants de l'étude de 2018, le manque d'intérêt que semblent inspirer les activités s'y déroulant pour certains étudiants est un terreau fertile pour l'ajustement ou le développement de nouveaux services. Pour connaître le niveau de priorité ou l'importance à accorder à la stimulation de l'intérêt des étudiants dans les services des CAF, il serait pertinent de mieux connaître la nature et l'ampleur du rôle que joue l'intérêt dans l'utilisation des services des CAF par les étudiants. En attendant, compte tenu de ce qui a été exprimé par les étudiants de l'étude inductive (par exemple, *les activités ont l'air ennuyantes*), des ajustements visant à rendre certaines activités plus stimulantes émotionnellement peuvent être tentés et évalués.

Perception de contrôlabilité

La littérature fournit diverses conceptualisations de la contrôlabilité. Par exemple, dans la théorie de l'autodétermination, on peut la voir comme un moyen de combler le besoin fondamental qu'est l'autonomie (Ryan et Deci, 2000). Dans la théorie des attributions causales, elle peut être vue à travers la notion d'attribution causale interne, au sens où l'individu perçoit avoir du contrôle sur les conséquences de ce qu'il fait (Weiner, 2012). Du côté de la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992), on comprend que la contrôlabilité peut être vécue via la possibilité de faire des choix, ceci étant lié à la poursuite de buts d'apprentissage qui sont dirigés vers le développement de compétences, plutôt que des buts de performance animés par la

comparaison sociale. Dans la présente étude, la contrôlabilité est étudiée sous l'angle donné par Viau (2009) : il s'agit du degré de contrôle que l'étudiant perçoit pouvoir exercer sur le déroulement de la tâche. On peut penser que les contextes d'apprentissage qui permettent aux étudiants de percevoir qu'ils ont un plus grand contrôle, sur les modalités des tâches d'apprentissage ou d'évaluation, susciteront chez eux une plus grande motivation et, par ricochet, un plus grand engagement dans l'apprentissage (Viau et al., 2004).

Lorsqu'ils se sont exprimés sur les raisons pouvant expliquer la non-fréquentation du CAF malgré un besoin d'aide en français, certains participants de l'étude inductive (Cabot et Facchin, 2020) ont expliqué qu'ils ne percevaient pas que les services du CAF pouvaient tenir compte de leurs besoins spécifiques, de deux manières. D'abord, certains croient que l'objet d'apprentissage pour lequel ils ont besoin de soutien n'est pas couvert par les services du CAF, par exemple « ils offrent de l'aide grammaticale alors que mon problème est la syntaxe ». Ensuite, d'autres croient que la manière d'obtenir du soutien ne peut pas répondre à leurs besoins, par exemple obtenir une explication spécifique sans rendez-vous (« me faire déboguer ») plutôt que de devoir s'engager dans un processus préétabli sur plusieurs semaines. On peut voir ici un besoin de contrôlabilité, c'est-à-dire un besoin de contrôle sur le déroulement des services ou des activités à faire au CAF. Il est important de se rappeler que cette première partie de la présente recherche (l'étude inductive menée à l'automne 2018 : l'article 1) a été menée auprès d'un échantillon dont 99 % des participants n'avaient jamais sollicité les services du CAF. Il s'agissait de faire un portrait de la perception du CAF par un échantillon représentant la population estudiantine de cégeps. Ainsi, des interventions dans la promotion des services des CAF pourraient viser la flexibilité des services, de telle manière que les étudiants perçoivent la contrôlabilité qu'ils peuvent avoir sur les services d'aide et la manière de les recevoir. De plus, parmi les idées de solutions formulées par les participants aux entrevues de cette étude, l'offre des services du CAF à distance pourrait permettre une plus grande flexibilité, ce qui contribuerait à la contrôlabilité sur la manière de recevoir de l'aide. L'évaluation de ces types d'intervention, axée sur la diffusion des services ou sur l'accessibilité à distance aux services, devraient inclure au moins une mesure de contrôlabilité prétest/posttest.

Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence est un processus cognitif par lequel l'individu pose un jugement évaluatif sur sa capacité à bien faire les choses (Bandura, 1994; Bouffard et al., 2006). Ce concept est lié positivement à l'intérêt, c'est-à-dire qu'une personne intéressée à un domaine s'y sent souvent compétente (Hidi et al., 2002). Les écrits sur la motivation scolaire reconnaissent que le sentiment de compétence dans un domaine d'étude est fortement associé à la réussite scolaire (Wigfield et al., 2009). Le fait que les collégiens faibles en français rapportent un faible score de sentiment de compétence en français (Cabot, 2009) est d'une cohérence éloquentes et justifie

d'autant plus qu'on s'intéresse au sentiment de compétence dans le cadre d'une étude de leur motivation.

Bien que les participants à l'étude inductive n'aient pas exprimé de doute sur leur capacité à faire les activités de soutien du CAF et à participer aux services offerts, il serait intéressant de savoir si le sentiment de compétence en français, dans le contexte de leur cours de français, augmente chez les utilisateurs des services des CAF. L'intérêt de cette vérification réside en un doute sur le lien entre le sentiment de compétence et les performances des étudiants en difficulté, soulevé lors d'une étude antérieure menée par la chercheuse responsable de la présente étude (Cabot et Lévesque, 2014). En effet, bien qu'une intervention pédagogique eût mené à des performances significativement plus élevées en français comparé à un GT, le sentiment de compétence en français, lui, n'avait pas suivi. En questionnant les participants, on a réalisé qu'ils n'avaient pas tendance à s'attribuer leurs réussites. Certains les attribuaient à l'utilisation de la technologie pour écrire (p. ex., « ce n'est pas moi qui écris bien, c'est Antidote ») ou à une perception des épreuves comme étant trop faciles (p. ex., « c'est certain que j'ai réussi ce test : un enfant l'aurait réussi »). Cette observation a mené à se demander si cette tendance à ne pas s'attribuer de mérite pour ses propres réussites est spécifique aux étudiants dits « à risque », c'est-à-dire ayant un passif composé de difficultés répétitives à réussir. Le cas échéant, comment arriver à briser cette tendance de manière que l'étudiant en vienne à s'accorder le crédit de ses réussites? Dans le cadre de la présente étude, si de plus grandes performances étaient constatées chez un groupe, un score plus élevé de sentiment de compétence chez ce même groupe corroborerait les écrits rapportant généralement un lien entre ces deux variables. Toutefois, si ces deux éléments ne variaient pas ensemble, cela confirmerait la pertinence d'étudier davantage la dynamique du sentiment de compétence en réaction aux interventions pédagogiques chez cette population spécifique que sont les étudiants « à risque ».

2.2 La peur du jugement négatif

La peur du jugement négatif a été définie à l'origine par Watson et Friend (1969) et reprise par plusieurs auteurs dont Leary (1983) afin de développer une version courte de l'échelle de peur du jugement négatif. Certains auteurs considèrent la peur du jugement négatif comme « l'éléments central dans la vulnérabilité à l'anxiété sociale » (Musa et al., 2004, p. 517). Elle représente une manifestation cognitive de l'anxiété sociale, celle-ci menant entre autres à l'évitement des situations redoutées (DSM-V) et ayant un impact négatif direct sur la réussite scolaire au postsecondaire (Brook et Willoughby, 2015).

Dans le contexte de la présente étude, les connaissances fournies par la littérature sur la peur du jugement négatif permettaient de s'attendre à ce que celle-ci sous-tende l'évitement du CAF par certains étudiants. Cette supposition a été corroborée par les réponses de nombreux participants

à l'étude ayant porté précisément sur les raisons de non-fréquentation des CAF (Cabot et Facchin, 2020). En effet, des éléments comme la honte de montrer ses faiblesses en français, le malaise à demander de l'aide et la peur d'être jugé incompetent, sont sortis parmi les raisons les plus prévalentes de non-fréquentation du CAF, après celles liées à la gestion du temps. Une étude plus objective, portant spécifiquement sur la peur du jugement négatif des étudiants ayant besoin de soutien en français serait éclairante sur cette question. Par ailleurs, tel que suggéré par les participants aux entrevues de l'étude inductive (article 1 du présent rapport), le fait d'offrir une aide de façon virtuelle plutôt qu'en face à face pourrait apparaître comme étant moins confrontant pour les étudiants ayant un niveau élevé de peur du jugement négatif. La virtualité pourrait créer une distance et permettre à l'aidant d'être moins perçu menaçant par quelqu'un qui évite les situations sociales potentiellement négatives à ses yeux.

2.3 La persévérance et la performance scolaire

La persévérance est parfois considérée comme une forme d'engagement scolaire au sens où elle représente le non-abandon. En ce sens, ce serait l'engagement dans le cheminement d'un cours ou d'un programme d'étude jusqu'à son aboutissement. Mais il pourrait s'agir d'une tautologie, car lorsqu'on l'étudie plus précisément, on constate que dans la littérature, le terme *engagement* représente plus souvent l'investissement d'efforts (comportementaux ou cognitifs) dans les tâches d'apprentissage, le cours ou le cheminement, alors que le terme *persévérance* représente plutôt le temps investi (Viau, 2009). C'est donc la persistance. Les modèles théoriques qui tentent d'expliquer les déterminants de la réussite scolaire ou de la diplomation placent souvent l'engagement parmi les déterminants de la persévérance, notamment le très connu modèle de Tinto (1997) sur la persévérance scolaire. Ce modèle, conceptualisé à partir de la participation d'étudiants du postsecondaire, fait intervenir plusieurs variables. Parmi celles-ci, on constate que les intentions de départ (motivation) prédisent l'effort (engagement), qui prédit à son tour l'apprentissage (perçu par l'étudiant et mesuré par les évaluations), qui ensuite prédit la décision de continuer (persévérer).

À un niveau micro, par exemple si l'on regarde une situation d'apprentissage spécifique, la persévérance peut prédire la performance dans cette tâche. Par exemple, le modèle de Viau (2009), construit pour représenter la dynamique motivationnelle durant une tâche d'apprentissage, explique que la motivation de l'étudiant quant à la tâche qu'il aborde détermine sa décision à y investir de l'effort (engagement) et du temps (persévérance) ce qui prédit la performance dans cette tâche. Dans le cadre de la présente étude, la persévérance représente le non-abandon du cours de français par l'étudiant.

Pour ce qui est de la performance, il convient de la distinguer d'autres éléments apparentés : la réussite et l'apprentissage. Dans le cadre de la présente étude, la performance représente un

résultat chiffré obtenu par l'étudiant, par rapport à son cours de français ou à une évaluation intrasemestrielle faite dans le cadre de ce cours. De son côté, l'apprentissage dépend des objectifs pédagogiques fixés (Viau, 2009). Il peut s'agir de compétences à développer, de connaissances à acquérir, d'attitudes à déployer, d'habiletés transversales à démontrer. Ainsi, certains apprentissages, mais pas tous, peuvent être mesurés et mener à un résultat chiffré. C'est pourquoi on considère que la performance est un indicateur d'apprentissage. Quant à la réussite, elle réfère au fait de réussir un cours ou, à plus grande échelle, d'obtenir un diplôme (Brault-Labbé et Dubé, 2010). On peut la considérer d'une façon plus large que la seule réussite scolaire et y inclure l'expérience subjective vécue durant le parcours scolaire, comme l'affirmation de plus en plus nombreux établissements d'enseignement. Par exemple,

« ...la réussite signifie explorer et exploiter son plein potentiel en s'engageant dans un projet de formation motivant et significatif. L'éducation et la réussite sont des notions se rapportant traditionnellement aux cours et aux programmes. Or, il est souhaité d'étendre ces notions dans une perspective plus globale qu'exclusivement pédagogique, afin de favoriser l'acquisition d'une autonomie et d'une culture générale qui permet de réfléchir et de prendre les meilleures décisions possibles. La réussite au collégial amène une expérience positive de cette étape de vie, ce qui incite les étudiantes et étudiants à persévérer et à diplômé. » (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2019, p. 22)

2.4 L'aide pédagogique à distance

Une étude de Mulliner et Tucker (2015) a porté sur l'efficacité, perçue par 194 étudiants et 26 enseignants universitaires, de diverses pratiques de rétroaction (individuelle, en groupe, écrite, verbale...). Parmi les résultats, on constate que plus d'enseignants (86 %) que d'étudiants (63 %) estiment qu'une rétroaction verbale individuelle en face à face est très efficace ($z = -2,076$, $p < ,05$). La rétroaction à distance pourrait donc être préférée par certaines personnes, surtout parmi les étudiants. Enfin, lors d'une récente étude québécoise ayant porté sur la rétroaction vidéo personnalisée au collégial (Cabot, 2017), les participants ont expliqué avoir trouvé cette pratique utile pour différentes raisons. Entre autres, ils appréciaient avoir la possibilité de revoir à volonté la vidéo, surtout en vue de la préparation d'un examen. De plus, certains ont souligné le caractère facilitant, en termes de logistique, de l'utilisation de la technologie pour offrir une solution pédagogique à distance.

Dans la dernière décennie, il est possible de trouver de nombreuses publications concernant la rétroaction numérique audio ou vidéo, tant en formation en présentiel (Bélec, 2016; Cabot, 2017; Macgregor et al., 2011; Roberge, 2008; Zimbardi et al., 2017) qu'en formation à distance (Borup et al., 2015; Edouard, 2015; Facchin, 2018; Ford, 2015; Harper et al., 2012; Johnson et Cooke,

2016; Nadeau, 2012). Facchin (2018) a démontré qu'en formation à distance, la rétroaction technologique a un effet positif sur le rendement scolaire des étudiants. De manière générale, les étudiants ayant reçu de la rétroaction technologique (audio ou vidéo) ont moins abandonné leurs cours et les ont davantage réussis que les étudiants ayant bénéficié des rétroactions traditionnelles, c'est-à-dire seulement par écrit. En formation en présentiel, la rétroaction vidéo a aussi indiqué un effet positif sur les résultats finaux obtenus par des étudiants éprouvant des difficultés à réussir, en comparaison avec une rétroaction traditionnelle (Cabot, 2017) et un effet positif sur l'intérêt des étudiants envers l'apprentissage du français (Cabot et Lévesque, 2014). La technologie permet à l'enseignant (ou au tuteur) de donner plus d'explications à l'étudiant, et à l'étudiant de mieux comprendre les explications de l'enseignant, que les rétroactions traditionnelles écrites (Cabot, 2017; Parton et al., 2010; West et Turner, 2015).

Les études évaluant l'utilisation de la technologie en mode synchrone pour fournir de la rétroaction sont plus rares mais commencent à émerger (Muller, 2014; Vidal et Wigham, 2017) et à suggérer que la visioconférence constitue un excellent moyen de rejoindre des étudiants. Ces études s'intéressent au potentiel de la visioconférence pour renforcer le lien et la relation entre l'étudiant et son enseignant. En effet, cultiver les interactions sociales durant le cheminement de formation à distance serait une clé de la persévérance des étudiants (Dumont, 2007; Lafleur, 2017). De plus, des études empiriques basées sur le très répandu modèle CAL (communauté d'apprentissage en ligne) développé par Garrison et ses collègues (2001) révèlent la contribution importante de la présence enseignante dans la présence cognitive des étudiants, tel que le rapportent Deaudelin et al. (2016) dans leur revue de la littérature sur le sujet.

2.5 L'objectif spécifique de l'étude et les sous-objectifs

À l'origine, c'est-à-dire lors de la planification de la présente étude, l'objectif spécifique était de mettre en œuvre, à même les structures des CAF déjà bien établies, et d'évaluer les effets d'un service d'aide hybride (en présence et à distance) en français sur la motivation, l'engagement dans la démarche d'aide et le rendement dans les cours de français. Malheureusement, la mise en place de l'aide à distance a fait face à des embûches (qui sont relatées dans l'article 4 du présent rapport) et une partie de la collecte des données a été victime du confinement lié à la Covid-19 à l'hiver 2020. Ainsi, la comparaison objective de l'accès hybride aux services d'aide avec l'accès seulement en présentiel à ces services n'est pas possible à ce moment-ci. Toutefois, des données obtenues *a posteriori*, durant la crise sanitaire, auprès des responsables des CAF participants à l'étude, permettront de discuter du potentiel de l'accès hybride aux services offerts dans les CAF, ces services étant offerts seulement à distance, au moment d'écrire ces lignes.

Dans ce contexte, l'objectif spécifique de la présente étude et ses sous-objectifs ont été adaptés. Il vise maintenant à **mieux connaître l'efficacité des services des CAF à partir de la perception**

qu'en ont leurs utilisateurs et de leur rendement en français, ainsi que de la perception qu'en ont les responsables.

Les sous-objectifs sont :

1. Comparer les utilisateurs et les non-utilisateurs des services des CAF de cégeps fonctionnant habituellement en présentiel.
 - Y a-t-il une différence dans l'intérêt que les étudiants s'attendent à ressentir à l'égard des services des CAF?
 - Y a-t-il une différence dans l'utilité que les étudiants s'attendent à constater des activités à faire au CAF?
 - Y a-t-il une différence dans la contrôlabilité que les étudiants s'attendent à avoir sur le déroulement des activités à faire au CAF?
 - Y a-t-il une différence dans la peur du jugement négatif vécue chez les étudiants?
 - Y a-t-il une différence dans leurs résultats à leurs cours de français?
 - Chez les utilisateurs, est-ce que leurs perceptions motivationnelles (intérêt, utilité et contrôlabilité) à l'égard des CAF, une fois les services reçus, est à la hauteur de leurs attentes?
 - En complément : y a-t-il une différence dans l'évolution du sentiment de compétence en français, durant la session?

2. Comparer, dans un cégep fonctionnant à distance, les utilisateurs d'un service d'aide synchrone en français aux utilisateurs n'obtenant du soutien que de manière asynchrone.
 - Y a-t-il une différence dans l'intérêt que les étudiants s'attendent à ressentir à l'égard des services des CAF?
 - Y a-t-il une différence dans l'utilité que les étudiants s'attendent à constater des activités à faire au CAF?
 - Y a-t-il une différence dans la contrôlabilité que les étudiants s'attendent à avoir sur le déroulement des activités à faire au CAF?
 - Y a-t-il une différence dans la peur du jugement négatif vécue chez les étudiants?
 - Y a-t-il une différence dans leurs résultats à leurs cours de français?
 - Y a-t-il une différence dans le nombre d'abandons des cours de français?
 - En complément : chez les utilisateurs des services synchrones, est-ce que leurs perceptions motivationnelles (intérêt, utilité et contrôlabilité) à l'égard des CAF, une fois les services reçus, est à la hauteur de leurs attentes?

3. Explorer les perceptions des responsables des CAF quant à :
 - Leur expérience de création de stratégies d'aide à distance

Rapport de recherche : efficacité des CAF

- Leur expérience d'implantation de ces services, avant, puis pendant la crise sanitaire de la COVID-19.
- Le potentiel de l'aide à distance dans les CAF, durant les années à venir.

Chapitre 3. Méthode

Ce chapitre vise à décrire les méthodes choisies qui ont été appliquées pour arriver à atteindre les objectifs visés, précisés à la page précédente. Le type de recherche et son déroulement seront d'abord présentés, suivi des participants et des instruments de mesure utilisés. Ensuite, les analyses prévues seront exposées.

3.1 Le type de recherche et le déroulement

Parmi les cégeps participants, quatre sont des établissements fonctionnant habituellement en présentiel et un fonctionne essentiellement à distance. Du côté des cégeps en présentiel, l'étude est de nature descriptive-comparative et implique un devis d'analyses mixtes. À l'origine, une étude quasi-expérimentale était prévue. On voulait savoir si, en donnant accès à distance aux services d'aide des CAF (trois CAF), on observerait une plus grande utilisation de ces services, sur la base de raisons évoquées dans l'étude 1 (p. ex. difficultés liées à la gestion du temps, peur du jugement négatif) que dans le CAF témoin (services en présentiel seulement, tel qu'à l'habitude). La cueillette des données devait être faite au début et à la fin de l'automne 2019. Dans un des trois CAF, une solution d'aide à distance au CAF était déjà disponible et utilisée par certains étudiants demeurant loin du cégep. La principale opération consistait à diffuser l'information relative au service de manière à assurer que tous les étudiants du cégep sachent que ce service était disponible. À l'automne 2019, aucun étudiant n'a choisi l'aide à distance, ce qui a été très surprenant. De plus, aucune donnée n'a permis de comprendre cette constatation et a mené à suspecter le hasard comme cause. Dans les deux autres cégeps, des services d'aide à distance ont effectivement été développés dans le cadre du projet. Mais leur implantation a été très difficile pour des raisons de logistique et d'autres impondérables. L'un d'entre eux a réussi à dénouer plusieurs difficultés d'implantation et a fourni les ressources nécessaires pour offrir le service à l'hiver 2020, la chercheuse principale acceptant de répéter la cueillette de données auprès des étudiants concernés. Malheureusement, le confinement général dû à la pandémie de la COVID-19 a invalidé cette solution. En conséquence, l'évaluation de l'impact de l'implantation de services d'aide hybrides dans des CAF fonctionnant traditionnellement en présentiel est impossible. Toutefois, bien qu'on ne puisse pas étudier l'impact du mode d'accès à l'aide (présence, distance, hybride) les données recueillies permettent de répondre à la question relative à l'efficacité des CAF. La réponse à cette question se trouve dans l'article 3, inséré dans le présent rapport.

Malgré ce contexte parsemé d'impondérables, les tentatives d'implantation de services d'aide en français à distance dans les CAF en présentiel suscitées par cette étude, bien qu'infructueuses à l'automne 2019, ont eu des retombées salutaires durant le contexte de la pandémie. Ces retombées sont discutées dans l'article 4, présenté dans le chapitre 5 du présent rapport. Mais mentionnons d'emblée que la crise sanitaire, forçant un fonctionnement général à distance dans les établissements postsecondaire, a donné une pertinence inattendue au fait de rendre accessible les services d'aide à distance. Les responsables de CAF qui avaient développé et tenté d'implanter ces services pour les fins de l'étude, se sont retrouvés à être sollicités à divers niveaux dans leur établissement pour implanter des ressources d'aide à distance, leur expérience dans le présent projet étant reconnu comme une expertise dans certains cas. Plusieurs d'entre eux se sont sentis plus outillés pour faire face à cette crise que s'ils n'avaient pas participé à l'étude.

Du côté de l'établissement fonctionnant à distance, du soutien habituellement disponible de façon asynchrone a été organisé pour être disponible de façon synchrone et a bel et bel été implanté dans le cadre de l'étude. De plus, toute la collecte des données a eu lieu avant la pandémie, durant la session d'hiver 2019. Cette partie de l'étude est donc quasi-expérimentale avec plan d'analyses quantitatives. Des mesures ont été prises avant et après l'expérimentation de ce service d'aide synchrone, auprès des étudiants l'ayant utilisé et auprès d'autres étudiants ne les ayant pas utilisés. Comme la participation à ces services est volontaire, il s'agit d'un échantillon de convenance.

3.2 Le dispositif d'intervention

La présente section renseigne sur la méthodologie de l'étude en décrivant les services déjà en place dans les Centres d'aide en français et ceux qui ont été ajoutés pour réaliser ce projet de recherche. L'aide à distance peut être en mode synchrone, la communication se fait en direct par le biais de la visioconférence par exemple, ou en mode asynchrone, où les échanges s'effectuent en différé, par exemple par le biais d'un enregistrement audio ou vidéo fourni par le tuteur à l'étudiant (Cabot, 2017; Facchin, 2017). Chaque CAF participant a choisi les interventions qui convenaient le mieux en fonction de sa réalité. Il s'agit donc ici de documenter les services d'aide hybride mis en place. D'ailleurs, lors de la présentation des résultats de l'article 1 à l'Intercaf 2019 (Vinet, 2019), le besoin de partager les pratiques ayant cours dans chacun des CAF s'est clairement manifesté par des discussions parmi les personnes responsables de CAF. Il paraît donc pertinent de faire un portrait des CAF participants à ce projet de recherche. Pour des raisons éthiques, les établissements ne sont pas distinctement nommés.

Établissements fonctionnant en présentiel

Durant la planification de l'étude, le **CAF A** devait tenir le rôle de CAF-témoin et ne pas implanter de services d'aide accessible à distance durant l'automne 2019. Ce cégep devait continuer à offrir ses services en présentiel, comme à l'habitude. Ces services étaient offerts principalement de façon individuelle, sur la base d'une inscription à une séance hebdomadaire de 50 minutes de soutien par un tuteur étudiant. De plus, de l'aide ponctuelle était disponible tous les midis. Ce CAF est géré par un enseignant du département de français et littérature, qui forme l'équipe de tuteurs, par le biais d'un cours de relation d'aide en français.

Le **CAF B** est géré par des enseignants de français, qui offrent de l'aide, forment une équipe de tuteurs étudiants et coordonnent l'ensemble des activités. Les services y sont principalement offerts sur la base d'inscriptions à un suivi individualisé, en présentiel, s'étalant sur la durée du semestre. Ce CAF étant habituellement à pleine capacité, les responsables ont mis sur pied des activités de soutien en ligne, asynchrones, pour les étudiants qui ne peuvent bénéficier du soutien d'un tuteur, faute de place. De cette façon, certains étudiants peuvent obtenir du soutien à distance, notamment par les rétroactions vidéo faites sur ses productions écrites. Cela implique que le soutien à distance n'a pas pu être offert à tous les étudiants du collège à l'automne 2019. Un an plus tard, en contexte pandémique, les services à distance de ce CAF sont très riches et diversifiés. Ce sujet est abordé dans l'article 4 et dans le chapitre 5 du présent rapport.

Le **CAF C** est géré par des enseignants de français, qui forment des tuteurs étudiants et participent à l'offre de services. Les étudiants qui s'inscrivent au CAF sont individuellement appariés à un tuteur qui les soutient à travers des rencontres personnalisées sur une base hebdomadaire. Des périodes d'aide sans rendez-vous en présentiel sont offertes dans ce CAF. Ce dernier étant en surcharge, une aide pédagogique individuelle à l'extérieur de la structure du CAF a recruté des tuteurs pour implanter une offre de services d'aide à distance en français (synchrone et asynchrone), pour les besoins de l'étude. Cette organisation a été élaborée et pré-testée à l'automne 2019. Son implantation a été concrétisée à l'hiver 2020.

Le **CAF D** est géré par un employé professionnel du cégep, qui forme des tuteurs rémunérés. Ces tuteurs travaillent à temps plein au CAF. Les services de ce CAF sont disponibles tant en présence qu'à distance (synchrone et asynchrone). Généralement, il s'agit de rencontres personnalisées entre l'étudiant aidé et le tuteur. Des périodes de soutien sans rendez-vous sont offertes tant en présence qu'à distance. Des ateliers ponctuels en petits groupes ont aussi lieu. Enfin, les professionnels de ce CAF offrent des services de soutien « mobiles » : ils se déplacent dans les classes et à la bibliothèque pour offrir de l'aide en français aux étudiants. Durant l'automne 2019, aucun étudiant n'a sollicité de soutien à distance.

Établissement fonctionnant à distance

Le modèle pédagogique de cet établissement permet à l'étudiant de cheminer à son rythme : il peut s'inscrire en tout temps et terminer son cours sans égard aux sessions ou aux autres étudiants. Si l'étudiant éprouve des difficultés, il peut contacter son enseignant pour obtenir du soutien (comme dans les cégeps en présentiel). Ce soutien est principalement sous forme de rétroactions asynchrones. Si un étudiant éprouve des besoins qui dépassent le soutien offert par l'enseignant (pour faire un parallèle avec l'enseignement en présentiel, il s'agirait des cas où l'enseignant réfère l'étudiant au CAF), sur la base de critères préétablis, l'enseignant peut offrir des services de tutorat enrichi personnalisé. Dans ces cas, l'aide offerte se fait aussi principalement de façon asynchrone (Facchin, 2017). Par exemple, rétroactions manuscrites sur les copies des étudiants et expédiées par la poste, ou rétroactions audio ou vidéo préparées par le tuteur et envoyées par courriel en différé.

Pour hybrider le service dans ce contexte particulier, il est nécessaire d'ajouter plus de « présence humaine » de la part du tuteur. Ainsi, les modalités déployées dans le cadre de ce projet de recherche devaient être en mode synchrone car celui-ci favorise le sentiment de présence sociale des étudiants, le sentiment que le tuteur est présent pour lui (Garrison, 2009). La visioconférence est le moyen à distance le plus similaire au face-à-face en présence. En effet, elle offre la possibilité de communiquer en direct, c'est-à-dire en mode synchrone, ainsi que la possibilité pour l'étudiant de réagir immédiatement aux propos de son interlocuteur. Étant donné que les étudiants suivent leurs cours à distance et qu'ils sont dispersés aux quatre coins du Québec, la visioconférence constituait une avenue de choix pour offrir une aide en français « hybridée » aux étudiants à distance.

Étant donné qu'il s'agissait de la mise en place d'un nouveau service d'aide en français en ligne en mode synchrone, une première réflexion a donc été menée avec une praticienne afin d'établir une liste de thématiques pour le service d'aide en français ainsi que les modalités de mise en œuvre de celui-ci. Par la suite, ces éléments de réflexion ont été soumis aux étudiants par le biais d'un sondage, l'objectif étant de s'assurer de la concordance de nos réflexions avec les besoins réels des étudiants.

Le service d'aide en français (SAF) a été offert à tous les étudiants inscrits à l'un des cours de français au cours de la session d'hiver 2019. Une affiche promotionnelle a été développée et envoyée par la poste, avec son matériel de cours, à chaque étudiant s'inscrivant à un cours de français. Une courte vidéo a été préparée par la praticienne pour présenter les services offerts et la façon d'y accéder. Cette vidéo a été envoyée à tous les étudiants inscrits à un cours de français par son adresse courriel personnelle. Deux formules étaient offertes : des ateliers en groupe ouverts à tous à l'instar d'un service sans rendez-vous et un service du tutorat privé qui fonctionnait sur rendez-vous. En tout, ce sont 15 ateliers qui ont été offerts, à deux reprises chacun, entre le 26 novembre 2018 et le 3 avril 2019, tous sur une thématique différente. L'atelier

se faisait par le biais de la plateforme Zoom, dont le lien était accessible à tous et auquel il n'était pas nécessaire de s'inscrire à l'avance pour y participer. Il suffisait à l'étudiant de cliquer sur le lien pour accéder à l'atelier en ligne. Le déroulement des ateliers a été développé par la praticienne et consistait en la présentation de notions, après quoi une large partie du temps était dédiée à la réalisation d'exercices en groupe animée par la praticienne. Une période de discussion incluant des questions-réponses permettait aux étudiants d'aborder leurs préoccupations quant à la matière. En ce qui a trait au tutorat privé, il s'agit d'un service personnalisé par visioconférence sur la base d'une inscription à une série de rendez-vous, à la manière du tutorat individuel offert dans les CAF en présentiel. Chaque étudiant était évalué à l'aide d'un test diagnostique (repris du CCDMD) permettant à la praticienne de mettre sur pied un programme d'exercices personnalisé et de revoir avec l'étudiant des points précis qui ont achoppé lors du test diagnostique. Bref, tout a été mis en place pour que ce service soit le plus similaire possible à ce qu'il serait en présentiel.

3.3 Les participants

La présente section décrit les participants à l'étude. Pour ce qui est des participants inscrits dans des cégeps en présentiel, leur description est davantage détaillée dans l'article 3 (inséré au chapitre 4 du présent rapport).

Établissements fonctionnant en présentiel

En tout, 25 enseignants de français ont accepté d'ouvrir leurs 47 groupes-classes à la recherche. Ainsi, 1583 étudiants qui étaient présents à leur premier cours de français ont pu être sollicités pour participer à la présente étude. Parmi eux, 1297 (81,93 %) ont accepté de participer en signant le formulaire de consentement après que la chercheuse principale leur ait expliqué l'étude et les précautions éthiques par l'entremise d'une capsule vidéo projetée dans la classe, au début du cours de français. À cette même occasion, ils ont complété le Questionnaire 1. À la fin de la session, ces 1297 étudiants ont reçu le Questionnaire 2 à compléter en ligne. Parmi eux, 633 l'ont complété. L'échantillon de départ, c'est-à-dire celui qui est composé d'étudiants consentants, ayant complété les deux questionnaires, est donc formé de ces 633 étudiants.

Le Questionnaire 2 incluait une question permettant au répondant de rapporter avoir fait face ou non à des difficultés en français. Il était prévu de se baser sur cette question pour former le groupe d'étudiants « cible », c'est-à-dire formé de ceux ayant eu des difficultés en français, plutôt que de se baser sur une mesure objective, parce que nous croyons que ceux qui demandent de l'aide le font en fonction de leur perception du risque à ne pas pouvoir atteindre leurs propres objectifs. (Toutefois, l'évaluation de l'efficacité des services a été faite à partir de données objectives : voir

l'article 3.) Bref, parmi les 633 répondants au Questionnaire 2 à la toute fin de la session, 203 (32 %) ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français au cours de la session.

Ensuite, nous leur avons demandé s'ils avaient effectivement demandé de l'aide lorsqu'ils en ont ressenti le besoin : 114 ont répondu « oui » et les 89 autres ont répondu « non ». À l'étape de questionnement suivante, les 114 ayant sollicité de l'aide pouvait préciser à qui ils avaient demandé cette aide. Parmi eux, 65 se sont tournés vers le CAF de leur établissement. Les autres ont opté pour diverses sources de soutien, comme leur enseignant, leur famille ou leurs amis.

Par ailleurs, parmi les 430 étudiants ayant déclaré qu'ils n'avaient pas fait face à des difficultés en français au cours de la session, 20 ont déclaré s'être tout de même présentés au moins une fois au CAF de leur établissement durant la session. Ils ont été ajoutés à l'échantillon d'utilisateurs de CAF. Ceci est en cohérence avec l'optique inclusive des CAF. En effet, tout étudiant qui le souhaite peut se présenter au CAF pour recevoir du soutien, ne serait-ce qu'une réponse à une question ponctuelle. Les services ne sont pas offerts en fonction d'un jugement objectif des difficultés vécues par l'étudiant. En récapitulant, 85 étudiants ont formé l'échantillon d'utilisateurs des CAF, à partir duquel l'article 3 a été rédigé.

Établissement fonctionnant à distance

Au cours de la session, 1827 étudiants se sont inscrits à un cours de français à ce cégep. Tous ont donc reçu du soutien en français de leur enseignant, à distance, de manière habituelle, c'est-à-dire asynchrone. Parmi eux, 159 étudiants ont complété les questionnaires de la recherche. Durant cette même session, 47 étudiants ont demandé du soutien au service d'aide en français synchrone, mis sur pied dans le cadre de la présente étude. Ces étudiants ont donc reçu de l'aide synchrone par tutorat privé ou par leur participation aux ateliers de groupe offerts tout au long de la session. Parmi eux, 11 ont complété les questionnaires. Bref, parmi les 159 répondants aux questionnaires inscrits à des cours de français à distance, 148 ont reçu du soutien asynchrone et 11 ont reçu du soutien synchrone.

Pour cibler les étudiants en difficulté...

Au départ, il était prévu de tenir compte du résultat final inférieur à 70 % en français de secondaire 5 pour cibler les étudiants en difficulté. L'avantage de cette variable est qu'on y a accès avant même le début des cours. Il est donc possible d'offrir du soutien à certains étudiants sur cette base, dès le début des cours. Malheureusement, cette donnée est manquante pour plusieurs étudiants, par exemple les nombreux étudiants ayant complété leur secondaire à l'extérieur du Québec. Toutefois, en discutant de cette variable avec des enseignants de français, plusieurs mettent sa fiabilité en doute, relatant de fréquents cas où des étudiants qui avaient de

bons résultats au secondaire 5 ne les maintiennent pas au cégep. On invoque la transition secondaire-collégiale pour expliquer cette cassure dans la performance de plusieurs étudiants. Les enseignants consultés ont rapporté pouvoir cibler plusieurs de ces étudiants, durant la session, de manière à les aider ou à les référer au CAF pour qu'ils puissent bénéficier de soutien leur permettant de réussir leur cours. Conséquemment, les enseignants ayant ouvert leurs classes à la présente étude ont été sollicités pour fournir la liste des étudiants qu'ils avaient ciblés durant la session ainsi que leurs critères pour ce faire. Sauf deux d'entre eux, tous les enseignants des 4 cégeps participants ont fourni ces éléments. Une variable « cible_prof » dichotomique a donc été créée. Pour ce qui est des procédures des enseignants pour cibler, parmi leurs étudiants, ceux qui auraient besoin d'aide en cours de session, ils se basent sur l'une ou l'autre ou la moyenne des deux rédactions intrasemestrielles produites en classe. Un échec, lors de ces épreuves d'écriture, mène l'enseignant à cibler l'étudiant concerné et à lui offrir de l'aide ou à lui conseiller de solliciter du soutien en français au CAF. Bref, le résultat à la première ou aux deux premières rédactions intrasemestrielles semble être la meilleure donnée objective, du point de vue des enseignants, pour cibler les étudiants à soutenir. L'analyse des prédicteurs des résultats finaux en français, exposée dans l'article 3 confirme ce jugement. Ainsi, l'avantage de cette variable pour cibler les étudiants à soutenir est qu'elle est très fiable, c'est-à-dire qu'elle cible de manière très fidèle, et en temps réel, les étudiants ayant besoin de soutien. Toutefois, elle est disponible quelques semaines après le début des cours, parfois même après la mi-session.

3.4 La description des instruments de mesure et de leur validité

Le questionnaire de nature qualitative, ayant servi à mener l'étude inductive sur les raisons de non-fréquentation des CAF, est formé de six questions. Elles sont précisées dans l'article 1. La présente section décrit les instruments qui ont été utilisés lors de l'étude visant à mieux connaître l'efficacité des services des CAF, à partir de la perception qu'en ont leurs utilisateurs et de leur rendement en français, ainsi que la perception qu'en ont les responsables.

Questionnaire de renseignements généraux (QRG)

Ce questionnaire fournit des renseignements sur le profil général des participants, tels que l'âge, le genre, le programme d'étude, le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à un emploi rémunéré, la scolarité des parents, etc. Ces renseignements permettent de raffiner l'analyse des données en fonction de certaines caractéristiques. Le QRG a été administré au début de la session après la signature du formulaire de consentement.

Article 2 : Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP)

Cette échelle a été administrée en même temps que le QRG. La description de cette échelle est exposée dans l'article 2. La présente section expose la version intégrale de cet article, intitulé *Élaboration et validation de l'Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP)*, et accepté pour publication dans la *Revue canadienne de l'éducation (RCÉ)* au cours de l'automne 2020. Il sera publié au printemps 2021. La référence au contenu de cet article devrait préciser sa source à la RCÉ, qui l'a évalué et publié. Par exemple :

Cabot, I. et Facchin, F. (2021, accepté). Élaboration et validation de l'Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP). *Revue canadienne de l'éducation (RCÉ)*.

Élaboration et validation de l'Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP)

Mots-clés

Perception, centre d'aide en français (CAF), motivation, échelle de mesure, validation.

Résumé

Des enseignants du postsecondaires constatent que de nombreux étudiants qui pourraient bénéficier du soutien des centres d'aide disciplinaires de leur établissement pour réussir leurs cours ne s'y présentent pas. Des moyens de motiver les étudiants à utiliser ces services sont en développement et devront être évalués. Cet article présente le processus d'élaboration et de validation de l'Échelle de perception d'un Centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP). L'instrument est composé de trois sous-échelles (intérêt, utilité et contrôlabilité) et a été évalué auprès de 1324 collégiens provenant de quatre cégeps du Québec. Les analyses factorielles exploratoire et confirmatoire ont révélé une structure qui distingue bien les 10 items de l'échelle en fonction des trois dimensions conceptuelles représentant les sous-échelles. De plus, des résultats sont satisfaisants quant à la consistance interne, la validité discriminante ainsi que la validité critériée de l'instrument. Les résultats de cette étude sont discutés en fonction de la problématique ayant justifié sa conduite.

Elaboration and validation of the Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP)

Key words

Perception, French Help Center, motivation, measurement scale, validation.

Abstract

Post-secondary teachers find that many students who could benefit from the support of their institution's academic skills centers to succeed in their courses do not show up. Ways to motivate students to use these services are in development and will need to be evaluated. This article presents the process for developing and validating the Échelle de perception d'un Centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP). The instrument is composed of three subscales (Interest, Utility and Controllability) and has been evaluated with 1324 college students from four colleges in Quebec. Exploratory and confirmatory factor analyzes revealed a structure that clearly distinguishes the 10 items of the scale according to the three conceptual dimensions representing the subscales. Moreover, results are satisfactory with regard of internal consistency, discriminant validity as well as criterion-related validity of the instrument. The results of this study are discussed in light to the issue that justified its conduct.

Introduction

Au Canada, la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire offrent des services d'aide à la réussite, pour les étudiants qui éprouvent des difficultés à réussir leurs cours, par le biais des centres d'aide disciplinaires. Mise à part la prise de rendez-vous pour consultation avec leur enseignant par les étudiants, les Centres d'aide en français (CAF) représentent la solution d'aide en français la plus répandue dans les établissements postsecondaires québécois. Effectivement, depuis la création du premier CAF en 1987 (Fortier & Ménard, 2017), de tels centres ont été créés dans 103 établissements d'enseignement supérieur, tant publics que privés, collégiaux ou universitaires (Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD], 2018). La consultation de bilans annuels de ces CAF permet de croire à leur efficacité auprès des étudiants qui les consultent. Toutefois, une préoccupation importante émane d'enseignants de français : de nombreux étudiants à qui ils ont conseillé de demander du soutien au CAF de leur établissement ne s'y présentent pas. Ce problème mène à la recherche de solutions pour que les étudiants qui en ont besoin s'y inscrivent (CCDMD, 2017). L'évaluation des solutions à mettre en place doit être incluse dans leur planification. Toutefois, aucun instrument de mesure existant ne permet de rendre compte, de manière spécifique et contextualisée, de la motivation ressentie par les étudiants à solliciter les services d'aide offerts au CAF de leur établissement. L'élaboration d'un tel instrument est l'objectif de la présente étude. D'abord, un cadre conceptuel sera dressé. Ensuite, le processus d'élaboration de l'*Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP)* sera présenté. Enfin, les résultats seront discutés en fonction de la problématique et du cadre conceptuel ayant mené à son élaboration.

Problématique

Dans le cheminement scolaire québécois régulier, les études collégiales et universitaires suivent les études secondaires et appartiennent au niveau d'études appelé *postsecondaire*. Les collèges (nommés « cégeps » dans le secteur public) représentent le premier palier d'études postsecondaires et offrent des programmes d'études techniques, conduisant directement au marché du travail, et pré-universitaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2020).

Pour soutenir les étudiants éprouvant des difficultés à réussir sur le plan scolaire, les établissements postsecondaires du Québec ont mis sur pied des structures d'aide, dont les deux principaux types sont les Centres d'aide disciplinaires et les Services d'aide adaptée professionnels. Les premiers sont principalement des structures offrant du soutien pédagogique disciplinaire, par exemple, les Centres d'aide en français (CAF). Ils sont pour la plupart gérés par des enseignants des disciplines visées et visent à venir en aide à ceux qui ont besoin de soutien pédagogique pour réussir leurs cours. Les deuxièmes sont communément appelés SAIDE (pour Services d'aide à l'intégration des étudiants) et visent à soutenir l'intégration des étudiants qui détiennent un diagnostic formel de trouble (comme les troubles physiques, mentaux ou d'apprentissage). La plupart des SAIDE sont gérés par des professionnels non-enseignants, comme des orthopédagogues. La présente étude concerne les services des CAF.

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

Divers services d'aide et de soutien sont offerts dans les CAF et ils varient d'un établissement à l'autre, souvent adaptés au contexte institutionnel. Par exemple, une des modalités de soutien offerte dans plusieurs CAF est l'aide par les pairs. Il existe un bassin important de littérature spécifique à l'efficacité de l'aide par les pairs (p. ex. Barrette, 2015; Clark & Andrews, 2009; Olausson et al., 2016). Toutefois, cette littérature ne peut à elle seule servir de base pour se représenter l'aide disponible dans les CAF postsecondaires parce que les services sont beaucoup trop variés d'un établissement à l'autre. En effet, certains services sont individualisés, d'autres se font en groupe, du soutien ponctuel sans rendez-vous peut être disponible dans certains CAF, l'aide peut être offerte par un étudiant, rémunéré ou non, par un professionnel comme un diplômé en linguistique, ou par un ou des enseignants de l'établissement d'enseignement, du soutien peut concerner les processus pré-, péri-, ou post- rédaction (Nolet, 2019). Cette grande diversité inter-CAF doit être prise en compte dans la construction éventuelle d'un instrument de mesure les concernant. Une stratégie possible est de viser la perception des étudiants envers les services offerts par le CAF de leur propre institution.

Les écrits disponibles au sujet de l'efficacité des CAF sont, pour la plupart, des rapports internes et des articles professionnels (p. ex. Legault, 2014; Nolet, 2019). Ils tendent à décrire les services des CAF comme des ressources efficaces. Cette appréciation est basée sur diverses mesures de maîtrise de la langue par les étudiants avant, pendant et après avoir reçu des services offerts au CAF de leur établissement, sur la base de sondages d'appréciation administrés aux étudiants qui les fréquentent ainsi que de statistiques liées à leur fréquentation (Barrette, 2015). Mais qu'en est-il de ceux qui ne sollicitent pas les services des CAF?

Le contexte de la présente étude concerne plutôt les étudiants qui vivent des difficultés importantes à maîtriser le français, mais qui ne sollicitent pas de soutien au CAF. Ce problème a été rapporté par plusieurs enseignants de français. Ceci a mené la présente équipe de recherche à conduire une étude inductive auprès de la population estudiantine générale de deux cégeps, durant l'automne 2018, pour faire une première exploration des raisons de non-fréquentation des CAF (Cabot et Facchin, 2020). Ainsi, 985 collégiens recrutés dans leur classe de français se sont exprimés sur les raisons qui pourraient expliquer qu'un étudiant ayant besoin d'aide en français ne solliciterait pas de soutien au CAF. Cette première exploration a été faite de manière à contrôler la désirabilité sociale, en optant pour un questionnement anonyme et indirect. Un premier inventaire exhaustif des raisons de non-fréquentation des CAF en a découlé. Les perceptions des répondants quant aux services qui y sont offerts ont été identifiées parmi ces raisons. En ce sens, des moyens, adaptés à ces raisons de non-fréquentation, pourraient être mis sur pied dans le but de favoriser une plus large utilisation des services des CAF par les étudiants qui pourraient en bénéficier. Dans ce contexte, un instrument de mesure est requis afin d'évaluer l'efficacité de ces moyens à motiver les étudiants concernés à utiliser les services de soutien offerts au CAF de leur établissement.

Cadre conceptuel

L'étude exploratoire de Cabot et Facchin (2020) a montré que plusieurs étudiants perçoivent les services du CAF de leur établissement comme inintéressants (p. ex. *les activités ont l'air ennuyantes*) ou trop rigides (p. ex. *rendez-vous à heures fixes et incompatibles; distance*

géographique, voudrait que l'aide soit disponible par [visioconférence]). Des actions visant à rendre les services plus intéressants aux yeux des étudiants et leur permettant d'avoir plus de contrôle sur la manière de les obtenir pourraient donc être pertinentes. De plus, une incompatibilité entre des services offerts et les besoins exprimés ou ressentis par les étudiants (p. ex. *ils offrent de l'aide en grammaire alors que ma faiblesse est la syntaxe*) mène ces derniers à les percevoir comme inutiles ou inefficaces.

Jusqu'à présent, aucune autre étude portant sur la perception d'étudiants du postsecondaire, envers les services des CAF, n'a été trouvée dans la littérature. De rares études ont exploré les raisons d'évitement des services des SAIDE postsecondaires par les étudiants qui pourraient en bénéficier. Il ne s'agit pas des mêmes services et cette structure ne s'adresse pas aux mêmes étudiants que les Centres d'aide disciplinaire, mais il s'agit tout de même d'une structure de soutien à la réussite scolaire au postsecondaire. C'est pourquoi cette littérature a été explorée, considérant le manque d'écrits spécifiques à l'étude projetée.

Une étude américaine basée sur les données de 16 entrevues semi-structurées, administrées auprès d'étudiants du postsecondaires inscrits au SAIDE de leur établissement, a permis aux répondants de décrire leurs expériences relatives aux services reçus dans les collèges américains (Marshak et al., 2010). De cette vaste étude, l'article met en lumière les catégories de réponses qui représentent des barrières à l'utilisation des services, notamment les perceptions des répondants relatives à ces services (*Perceived Quality and Usefulness of services*). Par exemple, un manque d'efficacité dans l'obtention des services demandés a été rapporté, ainsi qu'un manque de compatibilité entre les services offerts et les besoins exprimés par l'étudiant.

En réaction à l'étude de Marshak et al. (2010), Lyman et ses collègues (2016) ont mené une étude dont l'objectif était d'étudier plus en profondeur les raisons de non-utilisation des SAIDE au postsecondaire. Pour ce faire, ils ont formé un échantillon de 16 étudiants ayant rencontré des problèmes dans l'utilisation des services et les ont questionnés spécifiquement sur ce sujet. Un des thèmes ressortis de l'analyse concerne les perceptions des services offerts (*Quality and Usefulness of Services and Accommodations*). En effet, les répondants ont mentionné des accommodements qui leur auraient été profitables mais qui n'étaient pas disponibles. Ils ont aussi qualifié certains services comme étant inefficaces et donc inutiles pour eux. Ces deux études permettent de voir la pertinence qu'aurait une intervention axée sur l'utilité perçue des services par les étudiants.

En somme, ces deux études ainsi que les réponses des étudiants tirés de la population cible (Cabot et Facchin, 2020) permettent de croire que trois dimensions de nature perceptuelle, liées au champ de la motivation, contribuent à comprendre que des étudiants qui pourraient bénéficier des services des CAF ne les fréquentent pas : l'utilité perçue des services offerts, l'intérêt suscité par ces services et la perception de contrôlabilité dans la manière de recevoir ces services. Ces trois dimensions doivent donc être intégrées à la formation d'un instrument qui permettrait de mesurer la perception qu'ont des étudiants à propos des services du CAF de leur institution.

On trouve ces éléments conceptuels dans plusieurs modèles théoriques de la motivation scolaire, tel le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et la théorie des attentes et de la valeur d'Eccles et Wigfield (2002). La valeur attribuée à l'activité en fait partie. Dans les deux modèles, on considère que l'utilité et l'intérêt forment, ensemble, la perception de la valeur.

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

Comme les participants de l'exploration qualitative (Cabot et Facchin, 2020) qui montraient du doigt le caractère inintéressant perçu des services du CAF n'étaient pas nécessairement les mêmes que ceux qui désignaient plutôt le manque d'utilité des services en regard de leurs besoins, l'intérêt et l'utilité devraient être traités séparément dans la construction de l'instrument. Le modèle de Viau inclut aussi la perception de contrôlabilité qu'on peut exercer sur le déroulement d'une activité, telle que décrite par les répondants de l'étude exploratoire. Ces trois dimensions perceptuelles, identifiées dans l'exploration de l'automne 2018 (Cabot et Facchin, 2020) ainsi que dans les travaux de Marshak et al. (2010) et Lyman et al. (2016), formeront donc l'instrument.

Comme des items mesurant ces trois concepts sont déjà disponibles dans la littérature découlant de modèles théoriques plus larges, il apparaît judicieux de les utiliser ou de s'en inspirer pour les adapter de manière à les rendre spécifiquement ajustés au contexte. En effet, une formulation générique des items peut apparaître comme un avantage permettant une utilisation variée de l'instrument. Toutefois, DeVellis (2017) met en garde contre cet avantage apparent : « ...la validité d'un instrument est inhérente au contexte de son utilisation... sa validité de contenu dépend de la capacité des items à exposer le construit visé pour la population et le contexte spécifiques à l'enquête menée » [traduction libre] (p. 86-87).

L'utilité perçue

Une tâche est jugée utile lorsque sa contribution à l'atteinte des objectifs de la personne est perçue par celle-ci (Jacobs & Eccles, 2000). Il s'agit donc d'un jugement évaluatif de la compatibilité entre la tâche et les objectifs poursuivis par l'individu (Bouffard et al., 2006). Lorsque la tâche est jugée utile par la personne, la motivation de celle-ci à s'y engager pour atteindre ses objectifs est augmentée (Dubeau et al., 2015).

Hulleman et ses collègues (2010, 2017) se sont intéressés à l'utilité comme concept motivationnel chez les étudiants éprouvant des difficultés à réussir leurs cours. Ils expliquent que dans le cas de ces étudiants, la compatibilité perçue entre la tâche d'apprentissage et l'objectif poursuivi doit concerner un objectif significatif pour l'étudiant lui-même. C'est-à-dire que les exemples de situations fournis par l'enseignant pour tenter de stimuler l'utilité attribuée à une tâche d'apprentissage par les étudiants est inefficace dans le cas des étudiants en difficulté si les exemples présentés ne sont pas en lien avec les objectifs de l'étudiant. En effet, ce type d'intervention mène à une augmentation d'anxiété et à une diminution de l'intérêt pour la tâche à accomplir. L'utilité doit être perçue, du point de vue de l'étudiant, en fonction de ses objectifs à lui, ou en fonction d'objectifs auxquels il s'identifie. On voit ainsi la pertinence d'utiliser un instrument de mesure qui capture les perceptions propres à l'étudiant, quant aux services offerts au CAF de son établissement.

L'étude inductive menée à l'automne 2018 a permis de constater que, lorsqu'on leur demande d'envisager les services de soutien offerts au CAF, les objectifs poursuivis par les étudiants sont proximaux. C'est-à-dire que les services du CAF doivent leur permettre de développer les compétences en français spécifiquement nécessaires à la réussite des cours auxquels ils sont inscrits, plutôt que leurs compétences langagières générales. La formulation des items de l'instrument devrait donc tenir compte de ce besoin.

L'intérêt situationnel

L'intérêt est un concept motivationnel composé d'émotions et de cognitions (Hidi et al., 2004). La littérature distingue deux types d'intérêt : l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel (Schiefele, 2009). Le premier dépend du contexte, est éphémère et composé davantage d'émotions que de cognitions. Le deuxième est stable et peut être ressenti sans égard au contexte. Durant le développement d'un intérêt, l'intérêt situationnel doit d'abord être vécu, puis maintenu, suffisamment pour qu'un intérêt personnel émerge et s'approfondisse (Hidi & Renninger, 2006). Le pouvoir de l'intérêt sur l'engagement est maintenant reconnu dans la littérature (Ainley, 2012; A. K. Renninger & Hidi, 2016).

En éducation, on peut conceptualiser l'intérêt situationnel par l'intérêt ressenti pour une situation d'apprentissage spécifique ou pour un cours alors que l'intérêt personnel représenterait plutôt l'intérêt ressenti pour l'objet à étudier, sans dépendre du contexte (Cabot, 2014; Linnenbrink-Garcia et al., 2010). Comme les répondants de l'exploration inductive des raisons de non-fréquentation des CAF (Cabot et Facchin, 2020) ont exprimé clairement percevoir les tâches à faire au CAF comme inintéressantes, il apparaît pertinent d'inclure des items d'intérêt situationnel à l'instrument à former.

La contrôlabilité

La contrôlabilité représente la perception de pouvoir influencer la manière dont une activité d'apprentissage va se dérouler (Viau, 2009). On peut penser que les contextes d'apprentissage qui permettent aux étudiants de percevoir qu'ils ont un plus grand contrôle sur les modalités des tâches d'apprentissage à faire susciteront chez eux une plus grande motivation et un plus grand engagement dans l'apprentissage (Viau et al., 2004). Du point de vue de la théorie de l'autodétermination, la perception de contrôlabilité contribue à combler le besoin d'autonomie, un besoin fondamental chez l'être humain (Ryan & Deci, 2000), ce qui pourrait expliquer son influence positive sur la motivation. La littérature du domaine de l'éducation traitant des stratégies pédagogiques permettant à l'étudiant de faire des choix, éclaire la notion de contrôlabilité. La possibilité de faire lui-même des choix, parmi des options disponibles, ainsi que sur les actions elles-mêmes (Reeve et al., 2003) permettent à l'étudiant de mieux ajuster son expérience d'apprentissage à ses propres objectifs et comble son besoin d'autonomie, le motivant à s'engager dans l'apprentissage (Evans & Boucher, 2015; Katz & Assor, 2007). La théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992) suggère aussi qu'un contexte d'apprentissage offrant des choix dans les tâches scolaires, le matériel pédagogique, les méthodes d'apprentissage ou la vitesse du curriculum mène les étudiants à poursuivre des buts d'apprentissage, axés sur le développement de leurs compétences, plutôt que des buts de performance, axés sur la comparaison sociale (Patall & Yang Hooper, 2019).

L'instrument à élaborer devrait donc inclure des items relatifs aux perceptions d'utilité, d'intérêt et de contrôlabilité des services d'aide accessibles dans les CAF. De plus, on doit pouvoir faire une interprétation dynamique (Laurier et al., 2005) de cette perception, c'est-à-dire de comparer les résultats à divers moments du processus de modification ou d'amélioration des services, entre groupes d'étudiants distincts ou auprès des mêmes étudiants. Enfin, comme on vise à obtenir la perception du plus grand nombre d'étudiants d'une population, l'instrument doit être facile et rapide à administrer à un large échantillon d'étudiants. En effet, bien que d'un point de vue

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

enseignant, ce sont les étudiants éprouvant des difficultés à maîtriser la langue qui devraient davantage demander du soutien, on constate que plusieurs autres étudiants (par exemple qui réussissent bien leurs cours de français) utilisent les ressources du CAF de leur établissement. Le besoin de soutien semble donc différent d'un point de vue étudiant. C'est pour cette raison que l'ÉPCAFP a été administré de manière inclusive, c'est-à-dire sans restriction relative aux performances en français. Ainsi, il apparaît pertinent de viser à ce que l'instrument soit composé du plus petit nombre d'items possible. Aucun instrument adapté à ce contexte n'a été relevé dans la littérature. Conséquemment, la présente étude vise à former et valider un tel instrument.

Validité psychométrique

Plusieurs conceptualisations de la validité sont disponibles dans la littérature, allant de formulations abrégées, par exemple si on comprend qu'un instrument est valide parce qu'il représente adéquatement un concept (Durand & Blais, 2016), à d'autres plus étendues, comme la validité unifiée de Messik (1989) qui va jusqu'à tenir compte de l'éthique (conséquences de l'administration d'instruments de mesure) dans l'appréciation de la validité d'un instrument. Au cours du processus d'étude de la validité du ÉPCAFP, les auteures se sont concentrées sur certaines dimensions du concept de validité. D'abord, la validité de contenu implique que le concept visé est bien représenté par l'ensemble d'items (DeVellis, 2017). Un soin particulier a été apporté à cette dimension. En effet, pour la respecter, et étant donné que l'objectif était d'arriver à couvrir les trois concepts visés à partir des points de vue exprimés par les étudiants (Cabot et Facchin, 2020), il a fallu réunir des items provenant de plus d'une source (voir le tableau 1). De plus, durant le processus de décision quant aux choix des items à retenir, une autre difficulté était présente : il fallait réunir le plus petit nombre d'items sans mettre en danger la validité de contenu, étant donné les contextes d'administration institutionnelle de questionnaires, souvent saturés. Ensuite, la validité de construit concerne l'opérationnalisation des aspects conceptuels à mesurer en s'attardant à leurs liens avec d'autres concepts (DeVellis, 2017). La formulation des items, adaptée au contexte d'utilisation visé par l'instrument pour chacun des trois concepts visés, a pu contribuer à la validité de construit. Mais pour en juger, comme la validité discriminante peut être utilisée pour tester la validité de construit (Durand & Blais, 2016), la procédure de Fornell et Larcker (1981) a été suivie (les résultats sont présentés plus bas). Sur un plan plus global, le souci de fournir un instrument fiable, aux praticiens et institutions désirant en faire usage, a été présent tout au long de cette étude, parce qu'assurer la validité d'un tel instrument dépasse la conduite automatique de procédures statistiques (Loye, 2018). Ainsi, la procédure choisie (DeVellis, 2017), reconnue par des auteurs spécialisés (Boateng et al., 2018), n'a pas seulement été appliquée, mais sa rigueur et ses fondements théoriques ont été examinés et discutés préalablement.

Méthodologie¹

Les prochains paragraphes présentent le processus suivi pour former et valider l'ÉPCAFP, inspiré d'une partie de la procédure en huit étapes de DeVellis (2017). La première étape proposée par DeVellis consiste à déterminer clairement ce qu'on veut mesurer. L'étude inductive menée à l'automne 2018, directement auprès d'étudiants de la population cible, a permis de cibler les trois dimensions de perception motivationnelle décrites précédemment (Cabot et Facchin, 2020).

La deuxième étape est la formation d'un ensemble d'items. La revue de la littérature menée dans le cadre de la présente étude a mené à choisir 10 items représentant les 3 dimensions visées. Certains d'entre eux découlent d'un processus de traduction d'items originalement formulés en anglais. Les items en version française ont été précisément adaptés au contexte visé par la présente étude, de manière à mieux assurer la validité de contenu de l'instrument (DeVellis, 2017). Par exemple, on les a précédés de « je crois que... » ou « je pense que... » pour appuyer la recherche de leur perception, puisque l'instrument sera administré à de grandes cohortes d'étudiants dont la plupart n'ont jamais demandé d'aide au CAF de leur institution. De plus, les items originaux visent d'autres contextes que celui de la présente étude, par exemple l'utilité attribuée à un cours. Ils ont donc été reformulés de manière à capter la perception des étudiants en regard des services offerts au CAF. Le tableau 1 présente la formulation des items une fois adaptés, ainsi que la source primaire d'où origine chacun d'entre eux.

Les étapes 3 (déterminer le format de l'instrument) et 4 (révision initiale des items par des experts) ont déjà été menées par les auteurs à l'origine des items sélectionnés. L'ÉPCAFP prendra la forme d'échelles d'accord de type Likert en cinq points, allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*très fortement en accord*).

À l'étape 5, DeVellis suggère de considérer l'ajout d'items visant à contribuer à la validation de l'instrument. Cette suggestion n'a pas été retenue, de manière à assurer une très courte administration. En effet, tel que mentionné précédemment, les contextes institutionnels d'administration de questionnaires demandent souvent que plusieurs instruments soient inclus lors d'un même moment d'administration. Ceci peut mener à un état de saturation chez les répondants, et à un plus grand nombre de données manquantes (Gaudreau, Frenette & Thibodeau, 2015). On tente d'éviter ce problème en limitant le nombre d'items au minimum. Toutefois, pour contribuer à documenter la validité de l'instrument, à la fin du processus, la validité discriminante des trois sous-échelles sera examinée. De plus, la validité critériée de l'instrument sera examinée par sa valeur prédictive quant à la variable *Demander ou non de l'aide au CAF en cas de besoin*. Des analyses de régressions logistiques binaires serviront à explorer ces valeurs prédictives.

¹ Cette étude a été approuvée par les comités d'éthique de chacun des quatre établissements d'enseignement où l'instrument a été administré. Entre autres précautions, chaque répondant était volontaire et avait signé un formulaire de consentement, après que l'étude lui ait été expliquée par la chercheuse principale.

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

Tableau 1 : Sources primaires, moyennes, (*écarts-types*) et corrélations item – sous-échelle des items de l'*Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire* (ÉPCAFP)

Items	Source primaire	M (É-T)	<i>r</i> item – sous-échelle
Sous-échelle : perception d'utilité des services du CAF			
Je crois que l'aide offerte par le service d'aide en français mène à améliorer efficacement ses compétences en français (uticaf1)	Hulleman et al. (2017)	4,08 (,83)	,66
Je crois que l'aide offerte au service d'aide en français est utile pour améliorer efficacement ses compétences en français (uticaf2)	Bédard et Viau (2001)	4,16 (,81)	,75
Je crois que l'aide offerte au service d'aide en français permet d'améliorer efficacement ses compétences en français (uticaf3)	Bédard et Viau (2001)	4,11 (,78)	,71
Sous-échelle : intérêt relatif aux services du CAF			
Je pense que je pourrais aimer faire les tâches et exercices du service d'aide en français (intcaf1)	Corbière et al. (2006)	2,73 (1,04)	,80
Je pense que je pourrais avoir du plaisir à faire les tâches et exercices du service d'aide en français (intcaf2)	Corbière et al. (2006)	2,66 (1,04)	,83
Je pense que je pourrais me sentir stimulé(e) par les tâches et exercices du service d'aide en français (intcaf3)	Harackiewicz et al. (2008)	2,78 (1,00)	,82
Je pense que je pourrais me sentir intéressé(e) par les tâches et les exercices du service d'aide en français (intcaf4)	Harackiewicz et al. (2008)	2,76 (1,11)	,83
Sous-échelle : contrôlabilité perçue vis-à-vis les services du CAF			
Je crois que les étudiants qui s'adressent au service d'aide en français peuvent décider de certaines choses dans la façon de recevoir de l'aide en français (contcaf1)	Bédard et Viau (2001)	3,70 (,85)	,58
Je crois que les étudiants qui s'adressent au service d'aide en français ont leur mot à dire sur le déroulement des services d'aide à recevoir en français (contcaf2)	Bédard et Viau (2001).	3,76 (,92)	,61
Je crois que les étudiants qui s'adressent au service d'aide en français peuvent choisir la manière de recevoir de l'aide en français (contcaf3)	Reeve, Nix et Hamm (2003)	3,63 (,93)	,60

Note : $n = 655$.

Avant de mener les trois dernières étapes, représentant l'évaluation empirique de l'instrument (Crawford & Kelder, 2019), l'échantillon de 1400 répondants a été scindé aléatoirement en deux fichiers de répondants distincts, tel que suggéré par DeVellis (2017). L'intention est de faire l'évaluation initiale de l'instrument, en utilisant une analyse factorielle exploratoire avec le logiciel SPSS sur un des deux fichiers (échantillon A), puis de faire une analyse factorielle confirmatoire du modèle résultant, avec le logiciel LISREL, sur le deuxième fichier (échantillon B). On cherche ainsi à éviter que des similarités entre les conclusions émanant des deux analyses factorielles soient dues au fait qu'ils proviennent du même échantillon. Par ailleurs, cette stratégie peut contribuer à apprécier la stabilité de l'instrument (DeVellis, 2017).

L'échantillon A est composé de 655 collégiens (45 données manquantes dont les cas ont été retirés) provenant de quatre cégeps (étape 6 : administrer les items), ayant répondu aux items durant la première semaine du semestre d'automne 2019. L'évaluation des items (étape 7) a été conduite suivant différentes opérations décrites plus bas. Ensuite, une analyse factorielle exploratoire a été conduite sur l'ensemble des items, pour vérifier s'ils se distinguent bien en fonction des 3 concepts. Puis, la consistance interne de chaque sous-échelle a été évaluée à l'aide du calcul du Lambda-6 de Guttman (Bourque et al., 2019). Le nombre d'items a dès lors été considéré sur la base des résultats de ces deux analyses (étape 8). Finalement, les items ont été intégrés à une analyse factorielle confirmatoire, avec l'échantillon B, pour apprécier les indices d'ajustement à un modèle représentant les sous-échelles proposées.

Résultats

Description initiale des items

Une première vérification des données a été faite par la recherche de données aberrantes ainsi que par l'examen des caractéristiques descriptives des données pour chaque item. Aucune donnée absurde ni donnée extrême n'a été trouvée. Sept répondants ayant rapporté des données aberrantes ont été éliminés du fichier. Tous les degrés d'asymétrie et d'aplatissement sont compris entre $-0,75$ et $1,18$, ce qui respecte les limites de $\pm 2,00$ précisées dans la littérature (Brown, 1997; DeCarlo, 1997). Le tableau 1 expose la moyenne et l'écart-type de chaque item.

Tel que l'explique DeVellis (2017), l'idéal est d'observer que les moyennes et écarts-types des données ne situent pas celles-ci trop près des deux extrêmes de l'échelle. Dans le cas présent, comme il s'agit d'une échelle en cinq points, les moyennes et écarts-types des sous-échelles d'intérêt et de contrôlabilité sont très satisfaisants. Pour ce qui est des items d'utilité, les données sont assez près de la limite supérieure de l'échelle. Mais comme elles le sont pour les trois items, il est décidé de les garder tel quel pour en poursuivre l'étude. Suivant le conseil de DeVellis (2017), la corrélation de chaque item avec le reste de son échelle a été examinée. Toutes ces corrélations (rapportées dans le tableau 1) sont supérieures à $,3$, ce qui est satisfaisant (Field, 2013) et confirme la décision de les garder pour les analyses subséquentes. Par ailleurs, la matrice des corrélations inter-items (tableau 2) a été scrutée pour apprécier la linéarité ($r > ,3$) et la non-multicolinéarité ($r < ,9$) des données. Les corrélations intra-échelles sont toutes situées entre $,5$ et $,8$ et sont toutes significatives, ce qui contribue à la décision de les conserver pour en poursuivre l'analyse.

Tableau 2 Matrice des corrélations de Pearson inter-items de l'ÉPCAFP.

Code de l'item	Utica1	Utica2	Utica3	Intca1	Intca2	Intca3	Intca4	Contca1	Contca2	Contca3
Utica1	1	,64**	,59**	,25**	,25**	,24**	,25**	,15**	,06	,16**
Utica2		1	,71**	,27**	,27**	,27**	,27**	,28**	,19**	,24**
Utica3			1	,24**	,29**	,26**	,24**	,21**	,16**	,27**
Intca1				1	,76**	,71**	,73**	,14**	,06	,09*
Intca2					1	,75**	,75**	,14**	,11**	,19**
Intca3						1	,77**	,16**	,16**	,19**
Intca4							1	,17**	,13**	,19**
Contca1								1	,53**	,52**
Contca2									1	,55**
Contca3										1

* $p < ,05$. ** $p < ,01$.

Analyse factorielle exploratoire

Pour explorer les regroupements d'items résultant des analyses descriptives initiales, une analyse en composantes principales a été conduite avec rotation oblique (*direct oblimin*) des facteurs. En effet, cette dernière option permettant aux facteurs de corrélérer entre eux est appropriée considérant les liens conceptuels entre les trois sous-échelles explorées (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007). Le nombre de facteurs à extraire a été basé sur les valeurs propres générées statistiquement, pour éviter d'introduire un élément de subjectivité (en fixant manuellement le nombre de facteurs) dans l'exploration des items (DeVellis, 2017). Les résultats de l'analyse ont montré que les 10 items se regroupent distinctement sous trois facteurs qui représentent bien les trois sous-échelles identifiées précédemment, avec des valeurs propres toutes supérieures au critère de 1 de Kaiser. De plus, le résultat significatif ($p < ,001$) au test de sphéricité de Bartlett confirme les combinaisons linéaires des items. Ensemble, les trois facteurs expliquent 76,21 % de la variance des données. L'indice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = ,82$) révèle une très bonne qualité de l'échantillonnage et toutes les corrélations de la diagonale de la matrice anti-image étaient supérieures à ,73, ce qui est bien au-dessus de la limite de ,5 suggérée par Field (2013). La saturation des items (matrice des structures), après rotation, est présentée dans le tableau 3. Ce dernier permet aussi de constater une cohérence interne satisfaisante, considérant le degré de fidélité de chacune des sous-échelle ($,69 < \lambda < ,90$).

Tableau 3 Résultats de l'analyse factorielle exploratoire menée auprès de l'échantillon A.

Coefficients de saturation factorielle			
Items	Intérêt pour les services du CAF	Contrôlabilité perçue vis-à-vis les services du CAF	Perception d'utilité des services du CAF
Intcaf2	,91	,17	-,31
Intcaf4	,90	,19	-,28
Intcaf3	,90	,20	-,29
Intcaf1	,89	,10	-,29
Contcaf2	,13	,84	-,13
Contcaf3	,19	,83	-,26
Contcaf1	,17	,82	-,25
Utica2	,30	,29	-,90
Utica3	,28	,26	-,87
Utica1	,28	,12	-,85
Valeurs propres	4,05	2,01	1,57
λ-6*	,90	,69	,78
<i>r interfactorielles</i>			
Intérêt		,19	-,32
Contrôlabilité			-,25

Notes : Méthode d'extraction : analyse en composantes principales

Méthode de rotation : oblimin direct

La rotation a convergé en 5 itérations.

Les coefficients de saturation qui sont dans les dimensions attendues sont en gras.

* Lambda-6 de Guttman (indice de fidélité suggéré par Bourque et al., 2019).

Analyse factorielle confirmatoire

Les données des 10 items de l'ÉPCAFP provenant de l'échantillon B ($n = 669$; 31 données manquantes dont les cas sont été retirés) ont été introduites dans une analyse factorielle confirmatoire en utilisant le logiciel LISREL 10.20 (Jöreskog & Sörbom, 2019). La méthode de vraisemblance maximum a été utilisée pour vérifier l'adéquation du modèle. Le modèle factoriel

soumis à l'analyse comprenait les trois variables latentes (concepts motivationnels) représentant les trois échelles que l'ÉPCAFP prétend mesurer. Ce modèle est représenté à la figure 1.

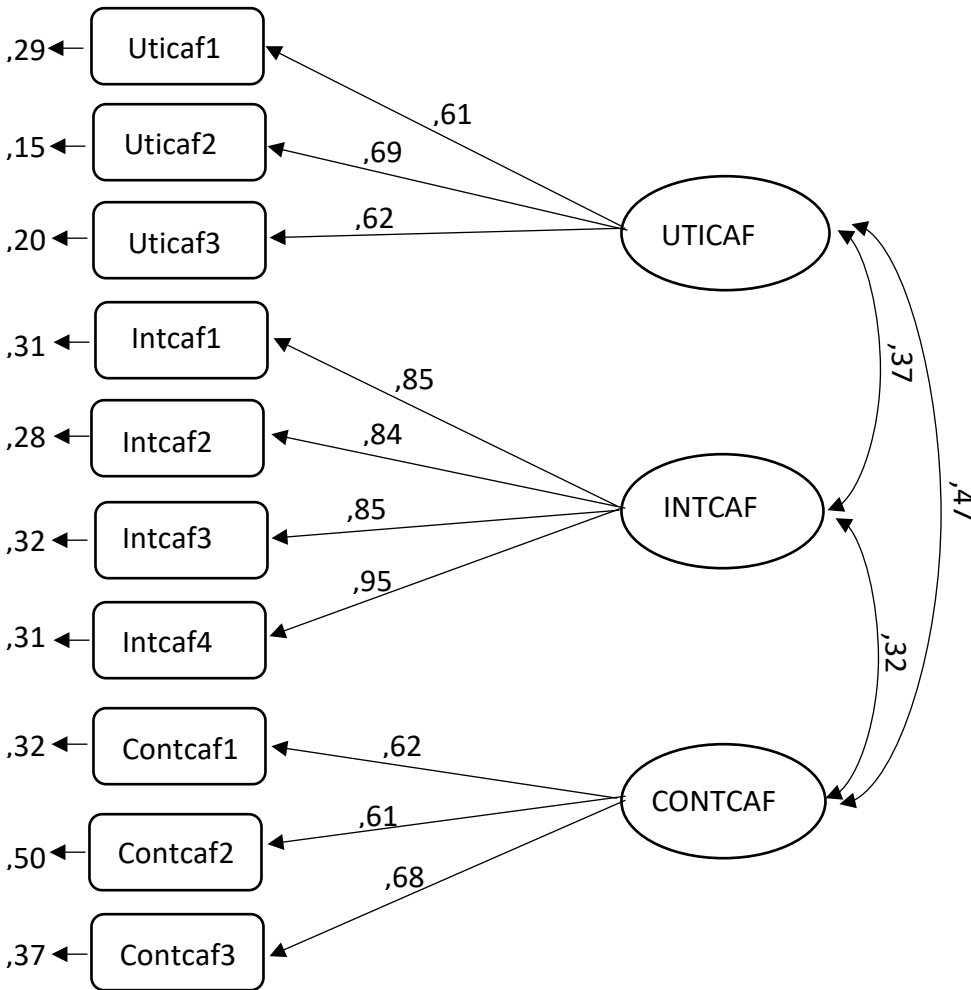


Figure 1 : Modèle factoriel confirmatoire. Tous les paramètres et termes d'erreur sont significatifs à $p < ,001$.

Suivant les recommandations de Baillargeon (2006), les indices retenus pour évaluer le modèle sont le *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*) et son intervalle de confiance (IC), le *CFI* (*Comparative Fit Index*), le *NNFI* (*Non-normed Fit Index*), le *RMR* (*Root Mean Square Residual*) standardisé, ainsi que le rapport χ^2/dl (chi carré/degrés de liberté). Le *RMSEA* vérifie la concordance entre la matrice reproduite et la matrice observée (Baillargeon, 2006). Cet auteur souligne qu'un *RMSEA* inférieur à 0,05 indique une très bonne adéquation entre le modèle et la réalité de l'échantillon et que lorsqu'il est situé entre 0,05 et 0,08, le modèle est considéré acceptable. Le *NNFI* et le *CFI* sont tous deux des indices relatifs d'ajustement qui comparent le modèle à un autre pour en apprécier l'adéquation. Le *GFI* (*Goodness of Fit Index*) est un indice absolu d'ajustement qui indique la proportion de variance/covariance générée par le modèle.

L'indice doit être supérieur à 0,90 pour que le modèle soit jugé convenable (Baillargeon, 2006). Le RMR standardisé représente la moyenne des résidus standardisés. Une valeur inférieure à 0,05 indique un ajustement acceptable. Le χ^2 teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice des covariances prédites par le modèle correspond parfaitement à la matrice des covariances observées dans l'échantillon. Conséquemment, s'il est significatif, il considère le modèle comme imparfait, ce qui conduit trop souvent au rejet de bons modèles. Dans d'autres cas, il peut mener à l'acceptation de mauvais modèles (Miles & Shevlin, 2007). On conseille donc de juger de l'adéquation du modèle en se basant sur le coefficient lui-même plutôt que sur son degré de signification : un grand χ^2 indique un mauvais modèle alors qu'un petit χ^2 indique un bon modèle. On utilisera donc les degrés de liberté comme base de standardisation pour considérer le χ^2 grand ou petit (Diamantopoulos & Siguaw, 2000). Un ratio χ^2 /dl de 2/1 ou de 3/1 indique que le modèle est adéquat (Vieira, 2011). Le tableau 4 présente les statistiques d'ajustement du modèle à 3 facteurs. Ce modèle est comparé à un modèle à deux facteurs où les items d'intérêt et d'utilité ont été intégrés en un seul facteur pour représenter le concept de valeur qu'on trouve dans certains modèles théoriques (ex. Viau, 2009; Eccles et Wigfield, 2002). Les deux facteurs sont donc « valeur » et « contrôlabilité ». Enfin, un modèle unidimensionnel, intégrant tous les items en un seul facteur complète l'exercice de comparaison des modèles testés.

Tableau 4 Indices d'ajustement pour le modèle à trois facteurs

Modèles	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	RMR	χ^2 /dl
Trois facteurs	,046 (IC 90 % : ,03 - ,06)	,98	,99	,98	,03	2,43
Deux facteurs	,196 (IC 90 % : ,19 - ,21)	,65	,74	,77	,10	25,68
Unidimensionnel	,233 (IC 90 % : ,22 - ,25)	,51	,62	,68	,12	35,97

Les indices d'ajustement de l'ÉPCAFP (modèle à trois facteurs) sont satisfaisants. De plus, tous les coefficients de saturation sont significatifs ($t > 1,96$) et tous les estimés de variances d'erreur sont significatifs ($t > 1,96$). La force des coefficients de régression allant de chaque variable latente à ses variables observées, qu'on peut voir sur la figure 1, est forte (entre ,61 et ,95). Les indices d'ajustement évaluant le modèle sont donc tous cohérents. On peut en conclure que l'ensemble est satisfaisant et mène à la confirmation que le modèle à trois facteurs représente bien les données.

Validité discriminante et validité critériée

Deux analyses supplémentaires ont contribué à juger la validité empirique de l'ÉPCAFP. D'abord, on vérifie que pour chaque sous-échelle, seul le construit visé est mesuré par le groupe d'items (validité discriminante). Cette vérification a été faite par la technique de Fornell et Lacker (1981; Farrell & Rudd, 2009). De cette façon, on s'assure de la distinction entre les trois sous-échelles

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

formant l'instrument. Ensuite, la capacité de l'instrument à prédire un critère externe à l'instrument (validité critériée ou validité prédictive; DeVellis, 2017), mesuré après l'administration de l'instrument étudié, a été vérifiée.

Pour apprécier la validité discriminante des trois sous-échelles de l'instrument, Fornell et Larcker (1981) proposent de comparer, pour chaque paire de sous-échelles de l'instrument, la variance moyenne des indices de saturation des items de chaque variable latente (*average variance extracted* - AVE) à la variance partagée entre les deux variables latentes. L'AVE de chacune des deux variables latentes doit être supérieure à la variance partagée de la paire testée. Les résultats découlent des données de l'échantillon B et sont présentés dans le tableau 5. Ils permettent de constater que les trois sous-échelles mesurent bien trois construits distincts, malgré qu'ils soient apparentés sur le plan conceptuel, ce qui mène à considérer la validité discriminante des sous-échelles de l'ÉPCAFP comme satisfaisante.

Tableau 5 Corrélations et variances partagées par chaque paire de sous-échelles de l'ÉPCAFP et variance moyenne des indices de saturation (AVE) de chaque sous-échelle.

Paires de sous-échelles	<i>r</i>	<i>r</i>²	<i>AVE</i>
INTCAF – UTICAF	,37	,14	INTCAF : ,77
			UTICAF : ,41
UTICAF – CONTCAF	,47	,22	UTICAF : ,41
			CONTCAF : ,41
INTCAF – CONTCAF	,32	,10	INTCAF : ,77
			CONTCAF : ,41

n = 669.

Pour ce qui est de la validité critériée, étant donné la visée contextuelle dans laquelle cet instrument a été conçu, le critère externe de validité à prédire est le fait de demander, ou non, de l'aide au CAF en cas de besoin. Ainsi, à la toute fin de la session à laquelle les données de validation de l'instrument ont été collectées, un court sondage a été envoyé, par le biais du portail virtuel de chacun des quatre cégeps impliqués dans l'étude, à tous les étudiants qui avaient complété l'ÉPCAFP en début de session. Parmi eux, 633 ont répondu au sondage et 203 ont affirmé avoir eu besoin d'aide ou de soutien en français à au moins un moment de la session. Lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient opté pour solliciter cette aide au CAF ou non, 187 (oui : *n* = 61; non : *n* = 126) ont répondu. Les scores des 3 sous-échelles ont été additionnés pour donner un score total à l'ÉPCAFP pouvant être compris entre 3 et 15. Une régression logistique a été opérée de manière indépendante sur l'échelle totale (ÉPCAFP) et sur chacune des trois sous-échelles (INTCAF, UTICAF et CONTCAF) pour estimer respectivement leur valeur prédictive sur le fait de demander ou non de l'aide au CAF en cas de besoin. Les résultats sont présentés dans le tableau 6. On y constate que l'échelle totale prédit bien le fait de solliciter l'aide du CAF en cas de besoin, de même que les sous-échelles d'intérêt et d'utilité perçue, quoique moins fortement en

ce qui concerne cette dernière. De son côté, la sous-échelle représentant la perception de contrôlabilité ne prédit pas ensuite le fait de solliciter ou non de l'aide au CAF en cas de besoin. Le fait que la validité prédictive de cette sous-échelle ne soit pas constatée n'invalide pas l'échelle totale, probablement par un effet de compensation amené par la forte valeur prédictive de l'intérêt perçu. Des explications hypothétiques de ce résultat sont exposées dans la section Discussion et limites.

Tableau 6 Modèles indépendants de régression logistique binaire sur quatre prédicteurs de la variable dépendante *Demander ou non de l'aide au CAF en cas de besoin*.

Échelle et sous-échelles	<i>b</i>	<i>ES</i>	Wald	Rapport de cotes	95 % IC (Rapport de cotes)
EPCAFP	,33	,10	11,31***	1,39	1,15 – 1,67
INTCAF	1,01	,22	21,67***	2,74	1,790 – 4,18
UTICAF	,47	,24	3,99*	1,60	1,01 – 2,55
CONTCAF	,09	,20	,21	1,10	,74 – 1,64

Notes : $n = 187$ pour toutes les variables; $df = 1$ pour toutes les variables; * $p < ,05$; *** $p \leq ,001$.

Discussion et limites

Dix items, inspirés de la littérature du champ de la motivation scolaire, ont été contextualisés pour former l'ÉPCAFP et ont été soumis à 1400 collégiens à l'automne 2019 pour effectuer une validation de l'échelle. Les résultats des analyses des items ont démontré une structure en trois facteurs respectant les trois concepts visés, selon les résultats à des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Ceux-ci forment donc les trois sous-échelles suivantes, découlant des raisons de non-fréquentation émises par des collégiens à l'automne 2018 (exemples entre parenthèses) : l'intérêt perçu des services du CAF (*les activités ont l'air ennuyantes*), la perception d'utilité de ces services (*je ne pense pas que ça va m'aider à améliorer mes performances*) ainsi que la contrôlabilité perçue sur ces services (*ils vont me donner des rendez-vous précis sur place durant le jour, alors que je voudrais les contacter de chez moi au moment où j'en ai besoin*).

Les analyses permettant d'explorer la validité empirique de l'instrument ont permis de constater que le score total à l'ÉPCAFP, ainsi que les scores spécifiques aux sous-échelles d'intérêt et d'utilité prédisent le fait de demander ou non de l'aide au CAF en cas de besoin. Toutefois, aucune valeur prédictive n'est observée pour la variable de contrôlabilité. À ce propos, il est exclu de croire que, sur le plan conceptuel, la contrôlabilité perçue sur la manière de recevoir les services du CAF ne soit pas liée au fait de s'y engager en cas de besoin, puisque cette raison de non-fréquentation a été explicitement exprimé par des membres de la population cible. Deux autres explications semblent possibles. D'abord, la formulation des items pourrait être mise en cause. Tel que conseillé par DeVellis (2017), les items devraient être contextualisés très précisément. Dans le cas présent, les items de contrôlabilité choisis dans la littérature ont été contextualisés

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

en fonction des services offerts au CAF, mais ils auraient possiblement pu être davantage collés aux raisons de non-fréquentation exprimés par les étudiants.

Une deuxième explication possible de l'absence de valeur prédictive de la contrôlabilité implique le résultat indiquant que l'intérêt soit le meilleur prédicteur motivationnel du comportement de demande d'aide au CAF (tableau 6). Le fait de considérer, en parallèle, ces deux résultats, fait écho à la relation d'interférence entre l'intérêt et le contrôle par l'exercice de choix, décrit par Patall et ses collègues (2013; 2019). En effet, il semble que lorsque les modalités sur lesquelles l'étudiant peut exercer du contrôle ne sont pas alignés avec ses intérêts, l'exercice de ce contrôle est perçu comme non pertinent. Pour être motivant, le fait de pouvoir choisir doit permettre à l'étudiant d'exprimer ses préférences et d'agir sur la base de ses intérêts (Patall & Yang Hooper, 2019). Conséquemment, si les modalités sur lesquelles l'étudiant peut exercer du contrôle dans la manière de recevoir les services du CAF ne lui permettent pas de choisir des services qui l'intéressent, cette contrôlabilité est insignifiante pour lui. L'intérêt pourrait donc avoir préséance sur la contrôlabilité, ce qui serait cohérent avec le résultat attribuant la meilleure valeur prédictive de l'intérêt relatif au comportement de demande d'aide des participants.

Par ailleurs, l'examen des moyennes et écart-types du tableau 1 laissent croire que la formulation des items d'utilité pourrait être plus forte, de manière à en déplacer la distribution un peu plus vers le centre de l'échelle. Une reformulation ou l'ajout d'items de contrôlabilité et d'utilité pourrait être tentée si une nouvelle occasion de validation de l'instrument se présentait. Toutefois, l'instrument est dès maintenant validé et fonctionnel, le score total prédisant bien le fait d'opter ou non pour les services du CAF en cas de besoin. Son utilisation pré et post intervention devrait révéler l'efficacité de changements apportés dans les services d'un CAF, ou dans leur diffusion, sur la perception qu'il suscite chez les étudiants d'un établissement postsecondaire. Une étude visant précisément cet objectif contribuerait à l'appréciation de la validité de l'instrument.

De plus, la validité de l'instrument devrait être vérifiée auprès d'échantillons d'étudiants universitaires. En effet, des CAF sont présents dans la plupart des universités québécoises ainsi qu'à l'extérieur du Québec. Il serait intéressant d'explorer la perception que les étudiants de l'établissement en ont. L'instrument, une fois sa validité confirmée, pourrait facilement être adapté à d'autres centres d'aide disciplinaires, comme les centres d'aide en mathématiques, en anglais ou en philosophie, aussi très répandus dans les établissements postsecondaires.

Conclusion

L'ÉPCAFP a été élaboré dans l'objectif de rendre un portrait de la perception qu'a la population estudiantine d'établissements d'enseignement postsecondaire envers les services de soutien offerts au CAF de leur établissement. Ce besoin découle d'un problème rapporté par les praticiens, à savoir qu'un grand nombre d'étudiants éprouvant des difficultés à maîtriser la langue, qu'ils réfèrent au CAF, ne s'y présentent pas pour bénéficier des services, alors que d'autres le font et en sont satisfaits. Une étude qualitative inductive a été menée auprès de 985 collégiens à l'automne 2018 et a permis d'identifier diverses raisons de non-fréquentation du CAF par les étudiants (Cabot et Facchin, 2020). Parmi ces raisons, des éléments relatifs à la perception

que les étudiants ont des services qui sont offerts au CAF, ont été mis en lumière. Une revue de la littérature a permis de constater que ces trois éléments de perception touchent au champ de la motivation (intérêt, utilité et contrôlabilité) : leur perception des services ne semble donc pas les motiver à solliciter ceux-ci. Face à ce constat, des praticiens désirent tenter des changements dans les services qu'ils offrent au CAF ou dans leur diffusion et ont besoin d'un instrument, facile et rapide à administrer, qui permettrait d'apprécier l'impact de ces interventions sur la perception des étudiants de leur établissement, ce qui a mené à l'élaboration de l'Échelle de perception d'un Centre d'Aide en Français Postsecondaire (ÉPCAFP). Les résultats en découlant confirment la validité de l'instrument qui peut dès lors être considéré comme un bon baromètre de la tendance à opter pour les services du CAF en cas de besoin.

Références

- Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 283-302). Springer.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Baillargeon, J. (2006). *L'analyse factorielle confirmatoire*. Yumpu.com/uqtr.quebec.ca. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/36017414/lanalyse-factorielle-confirmatoire>
- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_final_22_mai_2015.pdf
- Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A, Melgar-Quiñonez, H.R. & Young, S.L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health* 6:149. doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand & E. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. & Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>.
- Brown, J. D. (1997). Skewness and Kurtosis. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 1(1), 20-23.
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development : Elaboration of a Measurement Instrument. *Current Approaches to Interest Measurement*. American Educational Research Association (AERA), Philadelphie. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interest-development-affiche-AERA-2014.pdf>

- Cabot, I. & Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des Centres d'aide en français postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieure (RIPES)*, 36(1). <https://journals.openedition.org/ripes/2406>
- CCDMD. (2017). *Rencontre Intercaf 2017*. http://intercaf.ccdmd.qc.ca/2017/wp-content/uploads/2014/11/bons_coups_intercaf2017.pdf
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2018). *Bottin des CAF*. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/caf/index.cgi?action=imprimer>
- Clark, R., & Andrews, J. (2009). *Peer Mentoring in Higher Education : A Literature Review*. Aston Centre for Learning Innovation & Professional Practice (CLIPP), Aston University. <https://pdfs.semanticscholar.org/9f7a/cb20c9d2d4586493703d5e32a4262c03fdfa.pdf>
- Crawford, J. A., & Kelder, J.-A. (2019). Do we measure leadership effectively ? Articulating and evaluating scale development psychometrics for best practice. *The Leadership Quarterly*, 30, 133-144. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.001>
- DeCarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292-307.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development : Theory and Applications*. Sage Publications.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing Lisrel : A guide for the uninitiated*. SAGE Publications Ltd.
- Dubeau, A., Frenay, M., & Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Durand, C. & Blais, A. (2016). La mesure. Dans Gauthier, B. & I. Bourgeois (Éds), *Recherche Sociale* (p. 223-248), Presses de l'Université du Québec.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Evans, M., & Boucher, A. (2015). Optimizing the Power of Choice : Supporting Student Autonomy to Foster Motivation and Engagement in Learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91.
- Farrell, A. M., & Rudd, J. M. (2009). *Factor Analysis and Discriminant Validity : A Brief Review of Some Practical Issues*. 9. <http://publications.aston.ac.uk/id/eprint/7644/>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics. 4th edition*. Sage Publications.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fortier, D., & Ménard, J.-S. (2017). Les centres d'aide en français, d'hier à demain. *Correspondance*, 23(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-centres-daide-en-francais-dhier-a-demain/>
- Gaudreau, N., Frenette, É. & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2). <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Éds.), *Motivation, Emotion, and Cognition : Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E., & Daniel, D. (2017). Making Connections : Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 387-404.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 405-439). Academic Press.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2019). *LISREL 10.20* (Version 10.20) [Computer software]. Scientific Software International, Inc.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review, 19*, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Laurier, M., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Gaëtan Morin.
- Legault, G. (2014). Le CAF de l'ITA, campus de Saint-Hyacinthe, une formule efficace. *Correspondance, 20*(1). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-tout-bagage-on-a-vingt-ans/le-caf-de-lita-campus-de-saint-hyacinthe-une-formule-efficace/>
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement, 70*(4), 647-671. <https://doi.org/DOI:10.1177/0013164409355699>
- Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques? *Mesure et évaluation en éducation, 41*(1), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>.
- Lyman, M., Beecher, M. E., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What Keeps Students with Disabilities from Using Accommodations in Postsecondary Education ? A Qualitative Review. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 29*(2), 123-140.
- Marshak, L., Van Wieren, T., Raeke Ferrell, D., Swiss, L., & Dugan, C. (2010). Exploring Barriers to College Student Use of Disability Services and Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 22*(3), 151-165.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 869-874. <https://doi.org/DOI:10.1016/j.paid.2006.09.022>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020). *Le système scolaire québécois*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>
- Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres : Faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance, 24*(9). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/>
- Messick, S. (1989). Validity. Dans R. Linn (Éd.), *Educational Measurement* (p. 13-103). Washington, DC: American Council on Education and Macmillan.

Article 2 : élaboration et validation de l'ÉPCAFP

- Olaussen, A., Reddy, P., Irvine, S., & Williams, B. (2016). Peer-Assisted Learning : Time for Nomenclature Clarification. *Medical Education Online*, 21(1). <https://doi.org/10.3402/meo.v21.30974>
- Patall, E. A. (2013). Constructing Motivation Through Choice, Interest, and Interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522-534.
- Patall, E. A., & Yang Hooper, S. (2019). The Promise and Peril of Choosing for Motivation and Learning. Dans K. Ann Renninger & S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 238-262). Cambridge University Press.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Renninger, A. K., & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. Dans Kathryn. R. Wentzel & A. Wigfield (Éds.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197-222). Routledge.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics, 5th edition*. Allyn and Bacon.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in Practice*. Springer.

Perception motivationnelle à l'égard des services reçus du CAF

Pour estimer l'intérêt, l'utilité et la contrôlabilité perçus à l'égard des services obtenus par les utilisateurs du CAF de leur établissement, à la fin de la session, les items de l'ÉPCAFC (Cabot et Facchin, 2021) ont été adaptés au temps de mesure. Par exemple, l'item de l'ÉPCAFC *Je crois que l'aide offerte au service d'aide en français permet d'améliorer efficacement ses compétences en français*, est devenu pour la version posttest : *Les services d'aide que j'ai reçus du CAF m'ont permis d'améliorer efficacement mes compétences en français*. Des analyses factorielles en composantes principales et des analyses de fidélité (Alphas de Cronbach) ont tout de même été menées sur les items adaptés au contexte « posttest ». Les résultats ont indiqué que les répondants ont bien perçu les items distinctement en fonction des bons facteurs et les indices de fidélité demeurent satisfaisants pour ces échelles reformulées ($,83 < \alpha < ,93$). Cette échelle a été administrée à la fin de la session d'expérimentation.

Échelle de sentiment de compétence en français

Cette échelle de type Likert a été adaptée d'une échelle de Losier et al. (1993) pour les fins d'études sur la réussite en français au collégial (Cabot, 2010, 2015; Cabot et Lévesque, 2014). Ses qualités métrologiques ont été confirmées lors de ces études. Elle est composée de quatre items (ex. : *Je suis bon (bonne) en français*) en cinq points allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*très fortement en accord*). Elle a été administrée au début et à la fin de la session d'expérimentation.

Échelle de peur du jugement négatif

L'échelle originale de 30 items, de Watson et Friend (1969), a été abrégée pour compter 12 items et validée par Leary (1983). Celle-ci est très utilisée partout dans le monde et a été traduite en plusieurs langues, notamment en français. La version française a été validée par Monfette *et al.* (2006) auprès d'un échantillon de 578 participants francophones du Québec ($m = 17,3$ ans). Les 12 items de type Likert (ex. : *J'ai peur que les autres me désapprouvent*) sont en cinq points allant de 1 (*ne me représente pas du tout*) à 5 (*me représente très fortement*). Elle a été administrée au début de la session d'expérimentation.

Performances en français

Tel qu'expliqué dans l'article 3, les résultats aux cours de français suivis par les participants au moment de l'étude serviront de mesure de performance en français. En effet, même si ces données ne découlent pas d'un processus standardisé, comme le principal objectif déclaré par les utilisateurs des CAF est de réussir leur cours de français, il apparaît judicieux de choisir cette donnée pour étudier l'efficacité des CAF à aider les étudiants à atteindre leurs objectifs. D'autant

plus que cette donnée est utilisée par les établissements ainsi que diverses instances liées à la réussite scolaire, dans la rédaction de rapports de toute sorte. Les résultats finaux des participants ont été transmis à l'équipe de recherche par les cégeps engagés dans l'étude. Par ailleurs, la moyenne générale au secondaire (MGS) et le résultat final en Français de 5e secondaire des participants ont aussi été fournis par les organisations scolaires participantes.

Entrevue auprès des responsables des CAF

Les responsables des CAF participants ont été questionnés quant à leur expérience de création et d'implantation de services d'aide à distance. La grille d'entretien adaptée de celle utilisée par Cabot (2017) a été ajustée pour tenir compte du contexte de la pandémie dans l'expérience des personnes interviewées. Cette entrevue contribue à atteindre l'objectif 3 et permet de documenter les bonnes pratiques et les suggestions émises par les praticiens. La transférabilité de l'aide hybride sera ainsi facilitée.

3.5 La planification d'administration des instruments

Dans les cégeps fonctionnant habituellement en présentiel, la principale collecte des données était prévue pour avoir eu lieu à l'automne 2019, ce qui a été fait. Le formulaire de consentement, le QRG, l'EPCAFP, l'échelle de sentiment de compétence en français et celle de la peur du jugement négatif ont été administrés lors du premier cours de français des 25 enseignants ayant accepté d'ouvrir leurs classes (47 groupes-classes), à la fin du mois d'août 2019. La deuxième prise de mesure a eu lieu à la toute fin de la session, à distance. Celle-ci incluait l'échelle de perception des services reçus au CAF et des questions permettant d'identifier les étudiants ayant ressenti un besoin de soutien en français, le fait d'en avoir demandé et à qui. Le questionnaire numérique a été disponible pour complétion jusqu'au 31 décembre 2019. Les autres données ont été fournies par les enseignants et les organisations scolaires des cégeps engagés dans l'étude. Un des quatre cégeps a demandé une nouvelle collecte de données à l'hiver 2020 parce qu'il avait utilisé tout l'automne pour arriver à implanter le service d'aide en français à distance. Cette demande a été formulée au comité d'éthique de ce cégep et acceptée. Elle a débuté en janvier, mais est tombée en mars, lors du premier confinement dû à la pandémie de la COVID-19.

Pour ce qui est du cégep fonctionnant habituellement à distance, selon ses règlements, l'étudiant peut prendre jusqu'à treize mois pour compléter un cours et passer les examens qui mènent aux données finales du rendement scolaire. Comme les étudiants de ce cégep ont été recrutés entre le 1er novembre 2018 et le 15 avril 2019 (Session d'hiver 2019 à ce cégep), cela signifie que la collecte de données s'est prolongée jusqu'en mai 2020. Le cheminement d'un étudiant inscrit à ce cégep n'a pas la même structure qu'un cégep fonctionnant en présentiel. Chaque étudiant

s'inscrit quand il le désire et suit son cours selon un rythme qui lui est propre. Donc, les instruments de mesure ont été administrés dans le même ordre que dans les cégeps en présentiel (au début du cours et à la fin du cours), mais en fonction du moment d'entrée et du rythme de progression de l'étudiant, plutôt qu'à des dates spécifiées par le déroulement standardisé d'une session dans les autres cégeps (par exemple : session d'automne = 15 semaines de la fin août à la mi-décembre dans tous les établissements).

3.6 Le plan d'analyses quantitatives

Les données quantitatives ont été analysées grâce au logiciel IBM *SPSS Statistics*, version 25. Des analyses descriptives de chaque variable ont d'abord été conduites. Ensuite, une analyse des liens corrélationnels entre les principales variables à l'étude a été menée. Enfin, des analyses comparatives entre les différentes conditions ont été menées pour fournir les éléments nécessaires à la vérification des hypothèses, notamment des test *t* et des analyses de variance (ANOVA). Des Khi-Carrés ont été opérés sur les données dichotomiques (par exemple « réussite » ou « échec » d'un cours). Des analyses de prédiction (régressions multiples) ont permis d'explorer la valeur prédictive de certaines variables.

3.7 Le plan d'analyses qualitatives

Les analyses inductives menées dans le cadre de l'étude des raisons de non-fréquentation des CAF sont décrites dans l'article 1. L'analyse des contenus des entrevues menées à la fin de l'étude, quant à elle, a été menée en codant les données par thèmes, suivant une partie de la méthode proposée par Van der Maren (1996). Les trois principaux thèmes représentaient les trois principaux objectifs à atteindre par cette entrevue menée auprès des responsables des CAF participant, à savoir (1 :) leur vécu de la création de moyens de donner du soutien à distance, (2 :) leur vécu de l'implantation de ces moyens dans le contexte de leur CAF, avant, puis pendant la crise sanitaire, et enfin, (3 :) leur avis sur le potentiel de l'aide à distance dans les CAF au cours des années à venir. Une fois les propos recueillis auprès des cinq responsables de CAF, ils ont été catégorisés de façon à pouvoir en produire une synthèse. Tous les propos ont été utilisés pour enrichir chacun des trois thèmes jusqu'à saturation. Cette synthèse est présentée dans l'article 4.

3.8 Les considérations éthiques

Toutes les précautions éthiques émises par L'Énoncé de politique des trois conseils 2 (Gouvernement du Canada, 2018) ont été respectées, tel qu'en fait foi les certificats d'accréditation éthiques obtenus de chacun des établissements participants. Les grands principes

du respect de la justice, des personnes et de leur bien-être ont été scrupuleusement honorés. Par exemple, comme l'identité des participants à l'étude inductive de l'automne 2018 n'était pas nécessaire à sa conduite, le questionnaire explorant les raisons de non-fréquentation des CAF était anonyme. De plus, les étudiants ayant explicitement indiqué, par écrit dans ce questionnaire, leur désir de participer à une entrevue sur cette question, ont signé un nouveau formulaire de consentement spécifique à l'entrevue. Pour ce qui est de l'étude principale (2019-2020), les explications de l'étude fournies oralement et par écrit précisaient bien aux participants qu'ils pouvaient se retirer en tout temps de l'étude, sans craindre quelque préjudice que ce soit. Le consentement était donc libre, éclairé et continu. Tous les questionnaires complétés ont été anonymisés et il n'est pas possible d'identifier les étudiants qui ont participé à l'étude dans les articles, ni le présent rapport, ni les communications orales qui concernent la diffusion des résultats de cette étude.

Chapitre 4. Analyses et résultats

Ce chapitre vise à fournir les résultats permettant d'atteindre l'objectif spécifique de l'étude et ses sous-objectifs. Il sera présenté en trois sections suivant les trois sous-objectifs spécifiques. Il est à noter que les principales analyses descriptives de l'échantillon à l'étude sont présentées dans l'article 3.

4.1 Analyses et résultats relatifs au sous-objectif 1

La présente section présente d'abord l'article 3, qui décrit la majeure partie des démarches ayant mené à l'atteinte du sous-objectif 1, c'est-à-dire *comparer les utilisateurs et les non-utilisateurs des services des CAF de cégeps fonctionnant habituellement en présentiel*. Ensuite, des analyses complémentaires, relatives au sentiment de compétence en français, seront présentées.

Article 3 : *Comparer les utilisateurs et les non-utilisateurs des services des CAF d'établissements fonctionnant habituellement en présentiel*

La présente section expose la version intégrale de cet article, intitulé *Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin*. Ce dernier a été soumis pour publication au cours de l'automne 2020. Lorsqu'il sera publié, la référence au contenu de cet article devrait préciser la source qui l'aura évalué et publié. Par exemple :

Cabot, I. (2021b, soumis). Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin. [*Nom de la revue qui aura publié l'article*].

Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin

Mots-clés : centres d'aide disciplinaires, structures postsecondaires, motivation, peur du jugement négatif, performances scolaires

Résumé

Devant le manque d'information formelle contribuant à cerner l'efficacité des centres d'aide disciplinaire au postsecondaire, on se questionne sur ce qui distingue les étudiants qui en utilisent les services de ceux qui ne les sollicitent pas. Pour examiner l'efficacité potentielle de ces structures d'aide à la réussite scolaire, une exploration comparative des utilisateurs et des non-utilisateurs de centres d'aide en français (CAF) a été menée dans quatre établissements d'enseignement postsecondaire. La méthode d'appariement cas-témoin a été utilisée de façon à optimiser le contrôle de six variables confondantes. Les variables comparées touchent à la motivation relative aux services des CAF, à la peur du jugement négatif et à la performance aux cours de français. Les principaux résultats indiquent que les attentes d'intérêt suscitées par les services déterminent la tendance à solliciter ceux-ci. Chez les utilisateurs, l'utilité attribuée aux services reçus est plus faible que celle à laquelle ils s'attendaient au départ. Malgré cela, à la fin du semestre, leurs performances aux cours de français sont plus élevées que celles des non-utilisateurs. Ces résultats sont discutés dans l'optique du besoin de rendre plus explicite l'efficacité des centres d'aide, aux yeux des étudiants, et mène à formuler des recommandations pratiques en ce sens. De nouvelles études devraient explorer l'efficacité de divers centres d'aide pédagogiques (disciplinaires ou multidisciplinaires) postsecondaires au Canada afin d'en optimiser le potentiel d'impact positif sur la réussite scolaire.

Introduction

La maîtrise de la langue représente une difficulté importante pour un grand nombre d'étudiants du postsecondaire. Au Québec, de nombreux finissants du secondaire qui s'inscrivent aux études collégiales (premier pallier d'éducation postsecondaire), n'ont pas un niveau suffisant de maîtrise de la langue française pour être admis dans les cours de français réguliers et doivent s'engager dans un parcours de soutien en français. Par exemple, depuis la rentrée scolaire de l'automne 2012, ce sont près de 10 000 nouveaux collégiens qui doivent annuellement s'inscrire à un cours de Renforcement en français pour accéder au cheminement des cours de français réguliers (Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 2020a) Les autres peuvent s'inscrire au premier cours de français régulier (601-101-MQ : *Écriture et littérature*), mais plus de 25 % des étudiants l'échouent annuellement (MÉQ, 2020b). À la fin du cheminement collégial, tous les étudiants doivent réussir l'épreuve uniforme de langue d'enseignement (français ou anglais), dont la réussite accorde l'obtention du diplôme d'études collégiales (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2020), ce diplôme donnant accès aux études universitaires ou au secteur technique du marché du travail. Bon an mal an, plus de 15 % des finissants de collèges francophones échouent à l'épreuve uniforme de français (MÉQ, 2020c). Conséquemment, ils

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales, même s'ils ont réussi tous les cours de leur programme, à moins de refaire l'épreuve uniforme de français et de la réussir. Ce problème mène, entre autres, à des conséquences socio-économiques, puisque de nombreux emplois du secteur technique demeurent inoccupés, cette pénurie étant exacerbée dans certains domaines, depuis la crise sanitaire de la COVID-19 (Confédération des syndicats nationaux, 2020).

Pour obtenir du soutien afin d'augmenter leur maîtrise de la langue, les collégiens ont accès à plusieurs sources d'aide formelles. Parmi les plus utilisées, on compte la consultation de leur enseignant de français (qui fournit obligatoirement des heures de disponibilités pour consultations à son bureau), et la fréquentation du Centre d'aide en français (CAF) de l'établissement. Le premier CAF a ouvert en 1987 et, depuis, cette structure d'aide s'est multipliée et est maintenant présente dans plus d'une centaine d'établissements d'éducation postsecondaire (tant publics que privés, collégiaux ou universitaires) au Canada (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2020). D'autres centres d'aide disciplinaires (comme en mathématiques ou en anglais) ou multidisciplinaires (souvent nommés *academic support center* dans les établissements anglophones) ont aussi été créés dans la plupart des établissements postsecondaires. Jusqu'à présent, une seule étude formelle sur les CAF a été trouvée dans la littérature scientifique (Gélinas, 2001). Il s'agit d'un mémoire de maîtrise ayant porté sur l'estime de soi et la performance scolaire, et n'ayant observé aucune différence entre des utilisateurs et des non-utilisateurs des services du CAF de leur établissement postsecondaire. La plupart des évaluations faites sont institutionnelles et prennent la forme de bilans annuels internes. Des articles professionnels sont aussi disponibles (par exemple, Nolet, 2019). Ces documents mènent à considérer les CAF comme des ressources efficaces. Ils concernent les étudiants qui ont effectivement utilisé les services d'aide offerts au CAF et découlent principalement de sondages d'appréciation de la part de ces étudiants, de statistiques de fréquentation du CAF et de diverses mesures de maîtrise de la langue avant et après avoir utilisé les services (Barrette, 2015). Malgré cela, on pourrait douter de l'efficacité des CAF, en invoquant les taux de réussite des cours de français et les taux de diplomation qui n'augmentent pas, décriés dans les médias (par exemple, Dion-Viens, 2020).

En parallèle, des enseignants rapportent avoir conseillé à certains étudiants de solliciter du soutien au CAF de leur établissement, sans que ces derniers n'en saisissent l'opportunité. On s'est alors demandé pour quelles raisons des étudiants qui pourraient bénéficier de l'aide gratuite et rodée, offerte dans les CAF, ne s'y présentaient pas. Une étude exploratoire de type qualitatif inductif a donc été menée auprès de 985 collégiens, permettant d'identifier les raisons de non-fréquentation des CAF (Auteur, 2020). Les résultats ont mené à constater que les principales raisons touchent à la gestion du temps (p. ex. conflits d'horaire, surcharge de travail) ou sont d'ordres émotionnel (p. ex. peur d'être jugé négativement, honte de leurs faiblesses) et motivationnel (p. ex. manque d'intérêt pour le français, perception d'inutilité des services du CAF). Plusieurs idées de solutions ont été émises par les participants pour tenter de contrer ces raisons de non-fréquentation. Par exemple, rendre les services disponibles à distance permettrait une gestion du temps plus flexibles et éviterait à certains de se sentir jugés négativement en se rendant sur place. Autre exemple de suggestion : l'accompagnement dans l'appivoisement de correcticiels ou l'utilisation des travaux

à faire par les étudiants dans leurs cours, plutôt que l'ajout d'exercices et de rédactions spécifiques au CAF, serait plus utile et moins démotivant comme moyens d'apprentissage, de leur point de vue. Bref, la présente étude a été planifiée sur la base des principales raisons de non-fréquentation évoquées par les répondants à la première étude. Elle a pour but de vérifier, cette fois par une approche déductive, un devis d'analyses quantitatives et à partir d'un nouvel échantillon, si les perceptions motivationnelles, la peur du jugement négatif et les résultats aux cours de français sont différents entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des services du CAF de leur établissement. D'abord, un cadre théorique sera dressé. Ensuite, les choix méthodologiques seront décrits en rendant explicite la pertinence et le déroulement de la méthode d'appariement-cas témoin, rarement utilisée dans le domaine de l'éducation. Enfin, les résultats de l'étude seront discutés en fonction du questionnement ayant mené à son élaboration, puis des recommandations seront formulées.

Cadre théorique

La motivation

Même restreint au domaine de l'éducation, la motivation est un champ de recherche très large, impliquant plusieurs concepts la déterminant, expliqués à travers de nombreux modèles théoriques. Dans le cadre de la présente étude, la motivation des participants sera explorée à partir des trois concepts motivationnels qui ont découlés de l'analyse des raisons de non-fréquentation des CAF ayant été faite auprès de la population cible (Auteur, 2020) : l'intérêt, l'utilité et la contrôlabilité à l'égard des services de soutien offerts dans les CAF. Ces concepts sont inclus dans plusieurs modèles de la motivation scolaire, comme celui des attentes et de la valeurs (Wigfield & Eccles, 2000) ou celui de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Ces modèles considèrent l'intérêt et l'utilité comme deux composantes de la valeur attribuée à une tâche d'apprentissage. L'**intérêt** est un concept motivationnel composé d'émotions et de cognitions (Hidi et al., 2004). La littérature distingue deux types d'intérêt (Schiefele, 2009) : l'intérêt situationnel est lié au contexte et tend donc à être passager, disparaissant avec les caractéristiques du contexte l'ayant suscité. De plus, il est composé davantage d'émotions que de cognitions. L'intérêt personnel est stable car il est intégré à la personnalité de l'individu. Il peut être ressenti sans égard au contexte dans lequel évolue l'individu. Durant le développement d'un intérêt, l'intérêt situationnel doit d'abord être vécu, puis maintenu, suffisamment pour qu'un intérêt personnel émerge et s'approfondisse (Hidi & Renninger, 2006; K. A. Renninger & Hidi, 2019). Le pouvoir de l'intérêt sur l'engagement dans l'apprentissage est reconnu dans la littérature (Ainley, 2012; Cabot, 2017b; A. K. Renninger & Hidi, 2016). En éducation, l'intérêt situationnel peut être conceptualisé par l'intérêt ressenti pour une situation d'apprentissage spécifique ou pour un cours alors que l'intérêt personnel concernerait ce qui est ressenti pour la discipline elle-même, sans dépendre du contexte d'apprentissage (Cabot, 2014; Linnenbrink-Garcia et al., 2010).

Pour ce qui est du concept d'**utilité**, une tâche est jugée utile par la personne lorsque celle-ci en perçoit la pertinence contributive à l'atteinte de ses objectifs (Jacobs & Eccles, 2000). L'utilité que l'individu attribue à une tâche découle donc d'un jugement évaluatif de la compatibilité entre cette tâche et les objectifs qu'il poursuit (Bouffard et al., 2006). Ainsi, lorsque la tâche est jugée utile

par l'individu, sa motivation à s'y engager pour atteindre ses objectifs est augmentée (Dubeau et al., 2015). L'utilité a été étudiée comme angle d'intervention motivationnelle, spécifiquement auprès d'étudiants éprouvant des difficultés à réussir leurs cours, par Hulleman et ses collègues (2010, 2017). Ils expliquent que dans le cas de ces étudiants, le fait que le jugement évaluatif à poser doive concerner les objectifs propres à l'individu a une importance particulière. C'est-à-dire que les divers exemples de situations, fournis par l'enseignant pour tenter de stimuler l'utilité attribuée à une tâche d'apprentissage par les étudiants, pourraient être efficaces pour les étudiants dont la réussite n'est pas à risque, mais inefficaces dans le cas des étudiants en difficulté. En effet, ce type d'intervention mène à une augmentation d'anxiété et à une diminution de l'intérêt pour la tâche d'apprentissage. L'utilité doit être perçue, du point de vue de l'étudiant, en fonction de ses objectifs à lui, ou en fonction d'objectifs auxquels il s'identifie. Dans le cadre de la présente étude, comme l'intérêt et l'utilité n'étaient pas jugés de la même manière par les mêmes étudiants lors de l'étude inductive, ces deux déterminants de la motivation seront étudiés (et mesurés) distinctement.

Quant à la **contrôlabilité**, on trouve plus d'une façon de la conceptualiser dans la littérature. La théorie des attributions causales (Weiner, 2012) permet de la voir par le biais de la notion d'attribution causale interne. L'étudiant analyse les situations qu'il vit en se demandant si leurs résultats lui sont attribuables ou non. Ce processus d'analyse influence ensuite son état motivationnel face aux situations semblables qui surviendront. Du côté de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), la perception de contrôlabilité est liée au besoin d'autonomie ressenti chez l'individu. Le besoin d'autonomie représente un objectif d'être en contrôle de son comportement et de ses choix. D'ailleurs, la Théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992) suggère qu'un contexte d'apprentissage, offrant la possibilité à l'étudiant de faire des choix dans les tâches scolaires, le matériel pédagogique ou les méthodes d'apprentissage, le mènerait à poursuivre des buts d'apprentissage, axés sur le développement de ses compétences, plutôt que des buts de performance, axés sur la comparaison sociale. La définition la plus fidèle à ce qui a été exprimé par les participants de l'étude inductive (Auteur, 2020) est celle de Viau (2009). Il s'agit du degré de contrôle que l'étudiant perçoit exercer sur le déroulement de l'activité (Viau, 2009). Viau précise que l'étudiant qui a une perception de contrôlabilité élevée relative aux tâches d'apprentissage qu'il doit faire y est plus engagé.

La peur du jugement négatif

La peur du jugement négatif a été définie à l'origine par Watson et Friend (1969) et repris par plusieurs auteurs dont Leary (1983) afin de développer une version courte de l'échelle de peur du jugement négatif. Selon ce dernier auteur, les personnes qui présentent un niveau élevé de peur du jugement négatif auront tendance à éviter les situations qui les mèneraient à percevoir un jugement négatif à leur endroit, ce qui laisse croire que des étudiants pourraient éviter de fréquenter un centre d'aide académique pour éviter d'être perçus comme faibles sur le plan scolaire. On peut penser que, pour les étudiants ayant des difficultés en français et dont le niveau de peur du jugement

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

négligé, la fréquentation d'un centre d'aide révélerait leurs faiblesses. Il semble donc pertinent de voir si cet élément distingue les utilisateurs des non-utilisateurs des centres d'aide.

Les performances en français

Les performances en français peuvent être considérées sous divers angles. Une mesure de la maîtrise de la langue peut être prise, par exemple à partir de tests standardisés ou de rédactions évaluées, sur la base de procédures préétablies, par des correcteurs dont l'accord interjuges est avéré. Elle peut aussi être considérée à partir d'indicateurs non standardisés comme les résultats obtenus dans les cours de français. En effet, on peut remettre en question la validité de ces données parce qu'elles découlent d'évaluations menées par chaque enseignant en fonction de sa stratégie d'évaluation. Souvent, chaque enseignant prépare ses examens ou, dans certains départements, des examens sont préparés en équipes d'enseignants. D'une façon ou d'une autre, les résultats de cours ne découlent pas d'un processus unifié, ce qui peut rendre douteux leur utilisation dans un devis de recherche. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, ce sont bien les résultats obtenus par les participants à leur cours de français qui sont utilisés pour contribuer à documenter l'exploration d'une distinction éventuelle entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF, parce que ces résultats sont le principal objectif poursuivis par les étudiants questionnés sur les raisons de non-fréquentation des CAF. Par exemple, certains ont affirmé qu'ils ne le fréquentaient pas parce qu'ils ne croyaient pas que les activités du CAF auraient une influence sur leurs notes dans leur cours de français. Les objectifs des étudiants semblent proximaux plutôt que liés à leurs compétences globales en français. Pour contourner les biais pouvant être induits par ce choix d'indicateur de la performance en français dans la présente étude, l'enseignant de français de chaque participant a été considéré comme variable confondante. Donc, chaque paire de participants formée durant la procédure d'appariement cas-témoin (décrite plus bas) est composée de deux étudiants inscrits au même cours avec le même enseignant.

Objectif spécifique de l'étude

Tel que présenté précédemment, deux questionnements sont à la base de la présente étude. D'abord, bien que les informations institutionnelles qui concernent les collégiens qui fréquentent les CAF permettent de considérer ces structures d'aide comme étant efficaces, aucune étude systématique n'a comparé les utilisateurs aux non-utilisateurs des CAF. Un tel exercice comparatif pourrait contribuer à estimer leur efficacité. Parallèlement, du point de vue des praticiens, qui considèrent les services des CAF efficaces, on veut savoir ce qui détermine que des étudiants y sollicitent du soutien et d'autres non. Ainsi, des changements dans l'offre de services pourraient être tentés pour amener un plus grand nombre de collégiens à en bénéficier. En conséquence, la présente étude vise à initier une première comparaison entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des services des CAF postsecondaires sur la base de leurs perceptions motivationnelles de ces services, de leur degré de peur du jugement négatif et de leur performance à leur cours de français.

Méthodologie

Cette étude a été menée dans quatre établissements publics du réseau collégial québécois. Comme il était prévu de comparer le cheminement des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF à travers un devis quantitatif de type prospectif plutôt que rétrospectif, il fallait recueillir des données au tout début du semestre, puis voir durant celui-ci, quels étudiants feraient face à des difficultés et quels étudiants allaient opter pour demander ou ne pas demander du soutien au CAF de son établissement. Ainsi, la cueillette des données a été faite dans les cours de français plutôt que dans les CAF. Un échantillonnage par appariement cas-témoin a ensuite été produit pour contrôler les biais potentiels, entre autres, la diversité inter-institutionnelle dans le fonctionnement des CAF. Les paragraphes suivants détaillent les procédures méthodologiques.

Description des échantillons et des procédures

Les étudiants ont été sollicités pour compléter un premier questionnaire lors de leur premier cours de français du semestre d'automne 2019. Ensuite, les enseignants ont fourni les résultats des premières évaluations intrasemestrielles permettant d'identifier les étudiants faisant face à des difficultés à maîtriser la langue écrite. Tous les étudiants ayant échoué à leur première rédaction intrasemestrielle ont été identifiés « à risque » sur cette variable. De leur côté, les cégeps ont fourni la liste des résultats obtenus par les participants en français de 5^e secondaire. À la fin de la session, tous les participants ont reçu une invitation à compléter le deuxième questionnaire en ligne. Enfin, les enseignants ont fourni les résultats finaux obtenus par les participants pour leur cours de français.

Le **cégep A** est un établissement de taille moyenne situé dans la région de la Montérégie (Chabot et al., 2017; Létourneau et al., 2017). Au moment de l'étude, le CAF de ce cégep offrait principalement de l'aide individuelle, en présence, sur la base d'une inscription à une séance hebdomadaire de 50 minutes de soutien par un tuteur étudiant. Ce CAF est géré par des enseignants du département de français et littérature, qui forment l'équipe de tuteurs.

Six enseignants ont accepté d'ouvrir leur classe à l'équipe de recherche, pour solliciter la participation des étudiants. Ainsi, 12 groupes-classes ont été visités lors du premier cours de français du semestre, auquel 460 étudiants étaient présents, et 398 (86,5 %) d'entre eux ont consenti à participer. À la fin du semestre, 205 participants ont complété le Questionnaire 2, en ligne. Parmi eux, 52 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 28 en ont demandé et 13 se sont tournés vers le CAF de leur cégep pour demander cette aide. Par ailleurs, cinq étudiants n'ayant pas déclaré avoir eu besoin d'aide en français se sont tout de même présentés au CAF durant la session. Bref, 18 participants ont été identifiés comme utilisateurs du CAF de ce cégep.

Le **cégep B** est un établissement de grande taille situé dans la région de Montréal (Chabot et al., 2017; Létourneau et al., 2017). Le CAF de ce cégep est géré par des enseignants de français, qui offrent de l'aide, forment une équipe de tuteurs étudiants et coordonnent l'ensemble des activités. Les services y sont principalement offerts sur la base d'inscriptions à un suivi individualisé, en présentiel, s'étalant sur la durée du semestre. Ce CAF étant habituellement à pleine capacité, les

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

responsables ont mis sur pied des activités de soutien en ligne pour les étudiants qui ne peuvent bénéficier du soutien d'un tuteur, faute de place. De cette façon, certains étudiants peuvent obtenir du soutien à distance.

Huit enseignants ont accepté que l'équipe de recherche sollicite les étudiants de leurs 14 groupes-classes lors du premier cours du semestre, auquel 433 étudiants étaient présents. Parmi eux, 334 (77,1 %) ont accepté de participer. À la fin de la session, 113 participants ont complété le deuxième questionnaire, en ligne. Parmi eux, 55 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 23 en ont demandé et 14 ont opté pour le CAF de leur établissement pour demander cette aide. Par ailleurs, huit étudiants n'ayant pas déclaré avoir eu besoin d'aide en français se sont tout de même présentés au CAF durant la session. Bref, 22 participants sont identifiés comme utilisateurs du CAF de ce cégep.

Le **cégep C** en est un de grande taille situé dans la région de la Capitale Nationale (Chabot et al., 2017; Létourneau et al., 2017). Le CAF de ce cégep est géré par des enseignants de français, qui forment des tuteurs étudiants et participent à l'offre de services. Les étudiants qui s'inscrivent au CAF sont individuellement appariés à un tuteur qui les soutient à travers des rencontres personnalisées sur une base hebdomadaire. Des périodes d'aide sans rendez-vous en présentiel sont offertes dans ce CAF.

Sept enseignants ont accepté de réserver du temps de classe pour que leurs étudiants soient sollicités par l'équipe de recherche lors du premier cours du semestre. Ainsi, 392 étudiants (10 groupes-classe) étaient présents et 359 (91,6 %) ont accepté de participer. À la fin de la session, 186 participants ont complété le deuxième questionnaire, en ligne. Parmi eux, 45 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 31 en ont demandé et 16 sont allés au CAF de leur cégep pour obtenir cette aide. Par ailleurs, cinq étudiants n'ayant pas ressenti le besoin d'aide en français se sont tout de même présentés au CAF durant la session. Ainsi, 21 participants sont des utilisateurs du CAF de ce cégep.

Le **cégep D** est un cégep de petite taille situé dans la région du Bas-St-Laurent (Chabot et al., 2017; Létourneau et al., 2017). Ce CAF est géré par un employé professionnel du cégep, qui forme des tuteurs rémunérés. Ces tuteurs travaillent à temps plein au CAF. Les services de ce CAF sont disponibles tant en présence qu'à distance. Généralement, il s'agit de rencontres personnalisées entre l'étudiant aidé et le tuteur. Des périodes de soutien sans rendez-vous sont offertes tant en présence qu'à distance. Des ateliers ponctuels en petits groupes sont aussi offerts. Enfin, les professionnels de ce CAF offrent des services de soutien « mobiles ». C'est-à-dire qu'ils se déplacent dans les classes et à la bibliothèque pour offrir de l'aide en français aux étudiants.

Tous les enseignants de français de ce cégep ont accepté de contribuer en ouvrant leurs 11 groupes-classes à l'équipe de recherche pour solliciter la participation des 298 étudiants qui étaient présents. Parmi eux, 206 (69,1 %) ont accepté de participer. À la fin de la session, 129 participants ont complété le Questionnaire 2, en ligne. Parmi eux, 51 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 32 en ont demandé et 22 se sont tournés vers le CAF de leur cégep pour demander cette aide. Par ailleurs, deux étudiants n'ayant pas déclaré avoir besoin d'aide en français se sont

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

tout de même présentés au CAF durant la session. Donc, 24 participants sont des utilisateurs du CAF de ce cégep.

La méthode d'appariement cas-témoin

Cette méthode est efficace pour contrôler les biais potentiellement induits par des variables confondantes, dont les effets ne sont pas visés par l'étude (Conway, Rolley, Fulbrook, Page et Thompson, 2013; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Par exemple, dans le cas de la présente étude, on veut ultimement voir si le fait d'utiliser ou non les services d'aide d'un CAF est lié à la performance aux cours de français. Toutefois, d'autres variables peuvent prédire la performance en français, par exemple, les performances en français antérieures ou le genre (Guillemette et al., 2018; Lapostolle et al., 2005; Legault, 2016). La méthode d'appariement cas-témoin implique le pairage de chaque individu identifié « utilisateur du CAF » avec un individu « non-utilisateur du CAF » sur la base de leur similarité en regard des variables confondantes. De cette façon, on réduit la variabilité entre les sujets à comparer, ce qui augmente le pouvoir de détection d'effets attribuables à la variable indépendante (Bloom, Schisterman et Mediger, 2007). Toutefois, ces auteurs précisent que l'augmentation de précision attribuée à cette méthode n'est réelle que si les variables confondantes sont de forts prédicteurs de la variable dépendante.

Deux autres caractéristiques de la présente étude qui incitent à choisir la méthode d'appariement cas-témoin ont trait à la nature de l'échantillon. D'une part, le contexte de la présente étude ne permettait pas d'échantillonnage aléatoire, principalement parce que ce sont les étudiants qui décident s'ils sollicitent ou non les services du CAF de leur établissement. Conséquemment, il s'agit d'échantillons de convenance. La méthode d'appariement cas-témoin est un bon choix lorsqu'un échantillonnage aléatoire est exclu (Conway et collab., 2013; Rossi et collab., 2004). D'autre part, les modalités de fonctionnement des CAF ne sont pas standardisées à travers les établissements postsecondaires. La grande diversité de ces modalités d'un établissement à l'autre prescrit le contrôle de l'appartenance institutionnelle des participants à comparer. Ainsi, chaque utilisateur sera apparié à un non-utilisateur du même établissement.

Enfin, tel que décrit précédemment, malgré les avantages qu'ils permettent, les choix méthodologiques de la présente étude mènent à une faible taille de l'échantillon. En effet, seule une petite proportion de la masse générale d'étudiants ayant signé le formulaire de consentement au départ, a sollicité de l'aide au CAF de l'établissement. Breslow (1996, cité par Conway et collab., 2013) recommande l'adoption de la méthode d'appariement cas-témoin dans les cas de petits échantillons, malgré que celle-ci puisse mener elle-même à une réduction de la taille d'échantillon lorsqu'un cas témoin répondant aux critères d'appariement est introuvable (le cas expérimental à appairer devant alors être éliminé de l'échantillon).

Pour assurer une utilisation juste de la méthode d'appariement cas-témoin, il faut savoir comment appairer les cas de la bonne manière et choisir le test approprié (Conway et collab., 2013; Niven, Berthiaume, Fick et Laupland, 2012). Pour les fins de la présente étude, des analyses de régression linéaire ont été menées pour mesurer le poids de prédiction des variables confondantes présumées sur la variable dépendante à l'étude, la performance en français. Pour suivre les recommandations

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

de Bloom, Schisterman et Mediger (2007), la part de variance de la variable dépendante, expliquée par ces variables confondantes présumées, sanctionnera leur adoption ou leur rejet comme base d'appariement des sujets à comparer. Ensuite, concernant les analyses comparatives à effectuer, Conway et ses collègues (2013) précisent qu'une analyse qui ne tient pas compte de la nature dépendante des paires de données pourrait mener à l'erreur de type II, c'est-à-dire rejeter à tort l'hypothèse nulle. De ce fait, le test *t* pour groupes appariés est un choix judicieux puisque chaque utilisateur sera apparié avec un non-utilisateur sur la base de leur similarité quant aux variables confondantes à contrôler.

Les prédicteurs

Dans une récente étude, Cabot (2017a) a observé que le résultat au premier examen intrasemestriel à un cours de sciences était un très fort prédicteur du résultat obtenu pour ce cours, même en excluant ce résultat intrasemestriel de la note finale. On s'attend donc à observer la même chose pour les cours de français. Les résultats à la première rédaction intrasemestrielle faite dans leur cours de français ont été fournis par 22 des 25 enseignants collaborant à la présente étude. Une analyse de régression linéaire (tableau 1) permet de connaître la valeur prédictive de cette donnée sur le résultat final obtenu en français.

Une deuxième variable devrait prédire une part de variance du résultat en français : le résultat obtenu en français de secondaire 5. En effet, la plupart des établissements postsecondaires déterminent l'inscription obligatoire à une mesure d'aide sur la base de ce résultat. Cette donnée a été fournie par l'organisation scolaire des établissements participants et a été incluse dans l'analyse de régression hiérarchique (tableau 1) comme deuxième variable indépendante.

Par ailleurs, certaines variables nominales devraient être prises en compte pour assurer un pairage fiable entre chaque cas (utilisateur) et son témoin (non-utilisateur), en plus du fait qu'ils fréquentent le même établissement et qu'ils suivent leur cours de français avec le même enseignant. Il s'agit du cours de français suivi au moment de l'étude et du genre. En entrant ces 4 prédicteurs dans une analyse de régression fournissant un modèle linéaire automatique (SPSS, version 23) à partir de la base de données complète ($n = 1297$), l'ordre d'importance des variables dans la prédiction du résultat final est : (1) résultat à la première rédaction intrasemestrielle, (2) cours de français, (3) moyenne en français de secondaire 5 et (4) genre. Ces variables ont donc été entrées dans cet ordre dans l'analyse de régression multiple, dont les résultats sont exposés dans le tableau 1.

Tableau 1 Régression linéaire hiérarchique prédisant le résultat final au cours de français

	<i>b</i>	<i>ES</i>	<i>Bêta</i>	<i>Sig</i>
Étape 1				
Constante	20,72 (17,98 – 23,46)	1,39		<i>p</i> = ,000
Rédaction intra	0,69 (0,65 – 0,73)	0,02	,77	<i>p</i> = ,000
Étape 2				
Constante	-4,85 (-11,89 – 2,19)	3,59		<i>p</i> = ,177
Rédaction intra	0,63 (0,59 – 0,68)	0,02	,70	<i>p</i> = ,000
Français sec.5	0,39 (0,29 – 0,49)	0,05	,18	<i>p</i> = ,000
Étape 3				
Constante	-6,68 (-13,75 – 0,39)	3,60		<i>p</i> = ,064
Rédaction intra	0,64 (0,60 – 0,68)	0,02	,71	<i>p</i> = ,000
Français sec5	0,33 (0,23 – 0,44)	0,05	,15	<i>p</i> = ,000
Cours actuel	0,03 (0,00 – 0,05)	0,01	,05	<i>p</i> = ,004
Genre	2,44 (0,65 – 4,23)	0,91	,06	<i>p</i> = ,006

Notes : $n = 800$; R^2 étape 1 = ,588, ΔR^2 étape 2 = ,029; ΔR^2 étape 3 = ,005.

Les résultats du tableau 1 indiquent que la note reçue pour la première rédaction intrasemestrielle explique à elle seule 58,8 % de la variance du résultat final. Chaque utilisateur a donc été païré à un non-utilisateur similaire, prioritairement sur la base de cette variable. Les autres variables ont permis de déterminer le meilleur pairage lorsque plusieurs choix étaient possibles pour un même utilisateur.

La procédure d'appariement décrite par Rossi et ses collaborateurs (2004) souligne que le groupe expérimental doit d'abord être déterminé. Ainsi, une liste de tous les étudiants ayant utilisé les services du CAF de leur établissement a été dressée. Ensuite, un étudiant non-utilisateur (témoin) a été cherché pour être païré à chacun des étudiants de la liste de départ, sur la base de la meilleure similarité entre eux quant aux variables confondantes déterminées préalablement (Rossi et al., 2004). Durant cette procédure de contrôle d'appariement, cinq cas n'ont pu trouver de témoin, ce qui a entraîné leur exclusion de l'étude. Le tableau 2 donne un aperçu des données comparatives utilisateurs/non-utilisateurs formant les paires, en fonction des prédicteurs. Ces données permettent de juger les paires comme étant similaires.

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

Tableau 2 Données comparatives des paires sur les six variables confondantes

Variables	Données comparatives des paires ($n = 80$ paires)
Établissement d'appartenance	Même : $n = 80$ paires (100 %)
Résultat intra (/100)	$\bar{x}_d = ,06$ ($s = 1,59$)
Résultat fran5* (/100)	$\bar{x}_d = ,00$ ($s = 5,53$) ($n = 36$ paires)
Genre	Même : $n = 53$ paires (66 %)
Cours actuel	Même: $n = 80$ paires (100 %)
Enseignant de français actuel	Même: $n = 80$ paires (100 %)

*Aucun résultat en français de secondaire 5 n'est disponible pour les participants ($n = 68$) n'ayant pas fréquenté une école secondaire québécoise.

Mesures

Renseignements généraux

Les participants ont complété un court questionnaire permettant d'examiner le profil socio-démographique de l'échantillon. Par exemple, le genre, le nombre d'heures accordé à un emploi rémunéré et le niveau de scolarité des parents ont été obtenus.

Motivation

L'Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFC; Auteur, 2020) a été utilisée pour mesurer les attentes motivationnelles quant aux services offerts au CAF. L'ÉPCAFC est une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*très fortement en accord*) mesurant les attentes d'intérêt quant aux services du CAF (quatre items, p. ex. *Je pense que je pourrais aimer faire les tâches et exercices du service d'aide en français*), les attentes d'utilité des services du CAF (trois items, p. ex. *Je crois que l'aide offerte au service d'aide en français permet d'améliorer efficacement ses compétences en français*) et les attentes de contrôlabilité sur ces services (trois items, p.ex. *Je crois que les étudiants qui s'adressent au service d'aide en français peuvent choisir la manière de recevoir de l'aide en français*). La formulation de ces items a été adaptée de manière à capturer l'intérêt, l'utilité et la contrôlabilité, tels que perçus après avoir utilisé les services du CAF. Par exemple, pour l'utilité : *Les services d'aide que j'ai reçus du CAF m'ont permis d'améliorer efficacement mes compétences en français*.

Peur du jugement négatif

Cette échelle (Leary, 1983) a été traduite par K rouack et al. (1987, cités par Monfette et al., 2006) puis validée par Monfette et al. (2006) auprès d'un échantillon de 578 participants francophones du Québec ($m = 17,3$ ans). Elle est composée de 12 items de type Likert (ex. : *J'ai peur que les autres me désapprouvent*) en cinq points allant de 1 (*ne me représente pas du tout*)   5 (*me représente très fortement*).

Performances

Dans la présente étude, les performances en français sont mesurées par le résultat final au cours de français auquel le participant était inscrit durant l'étude (désigné « cours actuel »).

Résultats

Les résultats aux test t pour groupes appariés, comparant les utilisateurs et les non-utilisateurs, sont exposés dans le tableau 3. On y constate des différences significatives entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF pour les attentes d'intérêt, mesuré à la première semaine, avant le début des services des CAF, et les performances aux cours de français suivis durant cette même session, mesurées par le résultat obtenu par le participant à la fin de la session. Ces deux différences sont à l'avantage des utilisateurs. Pour savoir si la différence significative des résultats finaux en français se révélait jusque dans la sanction des cours, ces résultats ont été transformés en variable dichotomique (réussite/échec), puis celle-ci a été analys e par un test du Khi-carré. Le résultat indique que la différence du nombre de réussites par groupe (utilisateurs : 67; non-utilisateurs : 61) n'est pas suffisante pour être significative sur le plan statistique ($\text{Khi}^2(1) = 1,41; p > ,05$).

Tableau 3 Résultats aux tests t pour groupes appariés comparant les utilisateurs et les non-utilisateurs

Variabiles	Scores moyens (\acute{e}-t) [IC de la différence]	F
Intérêt-pré ($n = 79$ paires)	Utilisateurs: 3,45 (0,84) Non-utilisateurs: 2,58 (0,87) [0,57 – 1,16]	5,87***
Utilité-pré ($n = 79$ paires)	Utilisateurs: 4,16 (0,73) Non-utilisateurs: 3,98 (0,80) [-0,08 – 0,44]	1,40
Contrôlabilité-pré ($n = 78$ paires)	Utilisateurs: 3,62 (0,75) Non-utilisateurs: 3,52 (0,79) [-0,17 – 0,37]	,74
Peur du jugement négatif ($n = 79$ paires)	Utilisateurs: 2,84 (1,02) Non-utilisateurs: 2,76 (1,04) [-0,25 – 0,40]	,45
Résultat final cours de français actuel ($n = 80$ paires)	Utilisateurs: 66,33 (12,79) Non-utilisateurs: 61,93 (17,25) [1,51 – 7,29]	3,03**

** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

Ensuite, les perceptions motivationnelles telles que rapportées par les utilisateurs des services des CAF, à la fin du semestre, ont été explorées. Le tableau 4 présente ces résultats. On y constate une différence significative sur le plan de l'utilité perçue des services. Les répondants rapportent des scores plus faibles d'utilité attribuée aux services après les avoir reçus, comparé aux scores d'utilité attendue de ses services avant les avoir reçus.

Tableau 4 Résultats aux tests t pour groupes appariés comparant les attentes de motivation (pré) à la motivation ressentie (post) chez les utilisateurs

Variables	Scores moyens (<i>é-t</i>) [IC de la différence]	F
Intérêt	Pré : 3,42 (0,88) Post : 3,45 (0,87) [-0,24 – 0,20]	-,21
Utilité	Pré : 4,14 (0,73) Post : 3,75 (0,92) [0,20 – 0,60]	4,02***
Contrôlabilité	Pré : 3,59 (0,78) Post : 3,55 (0,86) [-0,17 – 0,26]	,42

$n = 79$; *** $p < ,001$.

Discussion

Les trois résultats statistiquement significatifs sont intéressants. D'abord, le fait que parmi les mesures prises à la première semaine du semestre, l'intérêt que les activités du CAF inspirent aux étudiants soit la seule variable qui distingue ceux qui, ensuite, ont sollicité ces services de ceux qui ne les ont pas sollicités, est surprenant. On aurait pu croire que les étudiants qui s'attendaient plus à ce que les services leur soient utiles optent pour les solliciter en cas de besoin. Mais c'est l'intérêt qu'ils s'attendent à ressentir pour les activités qui semble les mener ensuite à opter pour ces services. Ce résultat va dans le sens de résultats de recherches qui, mis ensemble, mènent à croire que l'intérêt soit une variable motivationnelle déterminante, spécifiquement pour les étudiants en difficultés (Cabot, 2017b).

Ensuite, on constate que les utilisateurs attribuent en fin de semestre moins d'utilité aux services reçus que ce à quoi ils s'attendaient au départ, alors que l'intérêt ressenti et la contrôlabilité perçue semble avoir été à la hauteur de leurs attentes. Ce résultat mène à considérer l'élaboration d'interventions et ou de changements dans les services, qui seraient axés sur leur utilité aux yeux des étudiants. Il serait intéressant de voir si, en arrivant à stimuler la perception d'utilité des services durant leur utilisation, la performance dans les cours de français pourrait augmenter suffisamment pour mener à une démonstration d'efficacité jusque dans les taux de réussite.

Le troisième résultat significatif indique que les utilisateurs ont obtenu un résultat final à leur cours de français significativement plus élevé que les non-utilisateurs. Ce résultat laisse croire à l'efficacité des services des CAF si l'on mesure celle-ci par les performances scolaires, bien sûr. Ce résultat est d'autant plus intéressant lorsqu'on le regarde par le biais du résultat précédent,

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

portant sur l'utilité perçue des services reçus. En effet, malgré l'utilité attribuée aux services reçus significativement plus faible que celle dont ils s'attendaient au départ, leurs performances aux cours de français sont plus élevées que les non-utilisateurs. En effet, la comparaison de ces deux résultats contribue à renforcer le jugement d'efficacité des services en regard des performances scolaires, car le lien conceptuel auquel on aurait pu s'attendre entre l'utilité et la performance n'est pas reflété ici. De plus, cela mène à une question qu'il serait intéressant de vérifier scientifiquement : est-ce qu'en intervenant sur l'utilité attribuée aux services par les utilisateurs, la différence de performance entre les utilisateurs et les non-utilisateurs pourraient changer? À ce sujet, les résultats de l'étude inductive qui été menée à l'automne 2018 (Auteur, 2020) peuvent être contributifs, car les étudiants y ont émis des idées d'amélioration des services. En ce qui a trait à l'utilité, c'est-à-dire la compatibilité entre les services et les objectifs des étudiants, certaines idées ont été exprimées. Par exemple, donner de l'aide à partir de productions écrites authentiques que les étudiants ont à faire dans le cadre de leurs cours, plutôt qu'à partir de productions supplémentaires à faire uniquement pour les fins des services du CAF, car cela surcharge les étudiants, selon eux. Autre exemple, tenir compte des besoins exprimés par l'étudiant dans la planification du type de service à lui offrir.

En plus des résultats statistiques, une autre observation doit être soulignée : le fait que des étudiants qui n'éprouvent pas de difficultés en français sollicitent aussi les services du CAF de leur établissement. En effet, bien que les enseignants de français et les aidants des CAF souhaitent que ces services soient utilisés et bénéfiques pour les étudiants qui font face à des difficultés en français, d'autres étudiants choisissent d'en bénéficier. Le besoin d'utiliser les services des CAF est donc personnel. Des étudiants forts peuvent les solliciter par exemple pour assurer le maintien de leurs performances. Bref, dans la planification de changements éventuels dans les services des CAF, les points de vue de tous les étudiants devraient être considérés. Les suggestions émises par les étudiants de l'étude inductive (Auteur, 2020) sont de cette nature.

Conclusion

Cette étude a été menée pour répondre à deux questions : qu'est-ce qui distingue les utilisateurs des non-utilisateurs des CAF? Et est-ce que les services offerts dans les CAF sont utiles en termes de performances aux cours de français? En contribuant à mieux comprendre ce qui distingue les utilisateurs des non-utilisateurs, on cherchait une voie d'intervention ou un angle de changement à apporter aux services des CAF de manière à atteindre plus d'étudiants qui pourraient en bénéficier. La présente étude indique que l'intérêt que les étudiants s'attendent à trouver aux services semble contribuer à leur choix de les solliciter. Ainsi, si on vise à ce que plus d'étudiants se dirigent vers les services du CAF, une diffusion des services offerts, formulée de manière à mettre en lumière l'intérêt ressentis en participant aux activités du CAF, pourrait attirer plus d'étudiants.

Pour ce qui est de la question portant sur l'efficacité des services en regard des performance aux cours de français, les résultats ont montrés qu'en comparant des utilisateurs et des non-utilisateurs qui fréquentent le même cégep, qui sont inscrits au même cours, qu'ils suivent avec le même enseignant, qui ont eu un résultat similaire à leur première rédaction intrasemestrielle et qui ont

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

obtenu une note finale similaire en français de secondaire 5, les utilisateurs ont obtenus une note finale à leur cours de français plus élevée que leurs pairs non-utilisateurs. Bien sûr, d'autres variables que celles qui ont été contrôlée pourraient expliquer les résultats obtenus, puisque celles de la présente étude expliquent environ 60 % de la variance de la note finale. Cette étude fournit une première information scientifique et objective qui porte à croire à l'efficacité des services des CAF. Toutefois, d'autres études devraient être menées pour contribuer à estimer l'efficacité des CAF.

Cet article a été écrit en 2020, durant la crise sanitaire de la COVID-19. Au cours de cette période d'isolement social, la possibilité d'obtenir du soutien pédagogique à distance a pris une dimension tout à fait inattendue. Les responsables et tuteurs des CAF se sont rapidement adaptés pour arriver à continuer d'aider les étudiants qui en avaient besoin, malgré le confinement. Les étudiants qui avaient participé à l'étude inductive de 2018 avaient exprimé le souhait que les services des CAF deviennent disponibles à distance pour leur permettre plus de flexibilité dans les façons d'en bénéficier. Par la force des choses, cette suggestion a été mise sur pied rapidement dans presque tous les établissements postsecondaires du Canada (Boudreau, 2020). On peut espérer qu'après la crise sanitaire, les services des CAF seront disponibles tant en présence qu'à distance, car maintenant que tous les praticiens et étudiants ont vécu la distance dans leur réalité postsecondaire, le choix d'opter pour la présence ou la distance sera un « vrai choix », non influencé par l'inconnu que pouvaient représenter la distance ou l'utilisation d'outils technopédagogiques. Une nouvelle évaluation de l'efficacité des CAF, dans ce contexte, serait contributive.

Références

- Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 283-302). Springer.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_final_22_mai_2015.pdf
- Bloom, N. E., Schisterman, E. F., & Mediger, M. L. (2007). The use and misuse of matching in case-control studies : The example of polycystic ovary syndrome. *Fertility and Sterility*, 88, 707-710. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2006.11.125>
- Boudreau, J.-P. (2020). Les CAF au temps du confinement : Retour sur une rencontre virtuelle mobilisatrice. *Correspondance*, 26(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-au-temps-du-confinement-retour-sur-une-rencontre-virtuelle-mobilisatrice/>

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. In B. Galand & E. Bourgeois (Éds.), (*Se motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France.
- Breslow, N. E. (1996). Statistics in epidemiology : The case-control study. *Journal of the American Statistical Association*, 91(433), 14-28.
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development : Elaboration of a Measurement Instrument. *Current approaches to Interest Measurement*. American Educational Research Association (AERA), Philadelphie. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interest-development-affiche-AERA-2014.pdf>
- Cabot, I. (2017a). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé* (PAREA, p. 150). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2017b). *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*. 16. <https://mobilespace.cdc.qc.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/34809/cabot-potentiel-influence-interet-scolaire-motivation-collegiens-en-difficulte-article-acfas-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2020). *Bottin des CAF*. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/caf/>
- Chabot, J.-P., Maltais, M., Déplanche, N., & Institut de recherche en économie contemporaine. (2017). *Le financement du réseau collégial québécois : Quelques pistes de solution*. Institut de recherche en économie contemporaine.
- Confédération des syndicats nationaux. (2020). *Pénurie et rareté de main d'oeuvre. Fil d'actualités*. <https://www.csn.qc.ca/sujets/penurie-et-rarete-de-main-doeuvre/>
- Conway, A., Rolley, J. X., Fulbrook, P., Page, K., & Thompson, D. R. (2013). Improving Statistical Analysis of Matched Case-Control Studies. *Research in Nursing & Health*, 36, 320-324.
- Dion-Viens, D. (2020, février 18). Québec veut faire augmenter le taux de diplomation dans les cégeps. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2020/02/18/cible-plus-ambitieuse-pour-les-cegeps>
- Dubeau, A., Frenay, M., & Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Gélinas, S. (2001). *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit*. Mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2571/1/000694354.pdf>
- Guillemette, J., Bhatnagar, S., Dugdale, M., Bhatnagar, S., & Lasry, N. (2018). *Persévérance et réussite scolaire par le forage de données d'éducation*. Rapport de recherche. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36554/guillemette-et-al-perseverance-reussite-forage-JAC-dawson-parea-2018.pdf?sequence=5>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Éds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E., & Daniel, D. (2017). Making Connections: Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 387-404.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. In C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 405-439). Academic Press.
- Lapostolle, L., Massé, F., & Pinho, J. (2005). À propos des garçons et des mesures d'aide en français. *Pédagogie collégiale, 19*(2), 35-38.
- Legault, M. (2016). *Réussite et sélection au premier cycle universitaire au Québec. Une analyse multiniveau*. Mémoire de maîtrise de l'université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16234/Legault_Marjolaine_2016_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Létourneau, E., Québec (Province), & Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2017-2026: Les faits saillants*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3280192>
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement, 70*(4), 647-671. <https://doi.org/DOI:10.1177/0013164409355699>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020a). *Nombre d'inscriptions aux cours 601012xxx et 601013, selon le trimestre [ensemble de données inédit]*. Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020b). *Taux de réussite aux cours 601101xxx, selon le trimestre [ensemble de données inédit]*. Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020c). *Taux global de réussite à l'épreuve de français au collégial, langue d'enseignement et littérature, pour les années scolaires de 2016-2017 à 2018-2019, ensemble du réseau collégial [ensemble de données inédit]*. Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020). *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature—Collégial*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/epreuves-de-langue/epreuve-uniforme-de-francais/>

Article 3 : comparaison des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF

- Monfette, M.-E., Grimard, F., Ivers, H., Blais, M.-C., Lavoie, V., & Boisvert, J.-M. (2006). Validation chez les adolescents d'une version francophone d'un instrument de mesure de la peur du jugement négatif d'autrui = Validation with adolescents of a French version of the Fear of Negative Evaluation scale. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(3), 261-268. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006013>
- Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres : Faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance*, 24(9). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/>
- Renninger, A. K., & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2019). Interest Development and Learning. In A. K. Renninger & S. E. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 265-290). Cambridge University Press.
- Rossi, Lipsey, & Freeman. (2004). *Evaluation A Systematic Approach, 7th edition*. Sage Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. In Kathryn. R. Wentzel & A. Wigfield (Éds.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197-222). Routledge.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Weiner, B. (2012). An Attribution Theory of Motivation. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Éds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, p. 135-155). Sage Publications.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Note : Cette étude a été conduite grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec. De plus, elle rencontre toutes les exigences en matière de conduite éthique en recherche, tel que confirmé par l'obtention des certificats d'éthique émis par les quatre établissements participant au projet.

Analyses complémentaires

Une mesure du sentiment de compétence en français, relatif au contexte du cours de français plutôt que relatif au contexte des tâches à faire au CAF, a été administrée au début et à la fin de la session de participation à l'étude. On voulait explorer une éventuelle évolution sur cette variable, en distinguant les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF.

L'analyse a été effectuée à partir du même échantillon d'appariement cas-témoin que celui décrit dans l'article 3, contrôlant ainsi plusieurs variables confondantes. Toutefois, parmi les 79 paires de participants, seules 34 paires impliquaient un membre « non-utilisateur » ayant complété le questionnaire post-test en fin de session. Une variable reflétant la différence du score de sentiment de compétence (post - pré) a été créée pour chaque participant. Comme les données ne respectent pas les postulats aux analyses paramétriques (ni la normalité, ni l'homoscédasticité), un test basé sur les rangs des données appariées (test de Wilcoxon) a été mené et n'a indiqué aucune différence entre les groupes ($T = 205,5$, $p = ,18$, $r = -0,23$).

4.2 Analyses et résultats relatifs au sous-objectif 2

Le deuxième sous-objectif de l'étude concernait les étudiants inscrits à un cours de français dans un établissement fonctionnant à distance : *Comparer, dans un cégep fonctionnant à distance, les utilisateurs d'un service d'aide synchrone en français aux utilisateurs n'obtenant du soutien que de manières asynchrones.*

Avant de conduire les analyses comparatives, une première exploration des données s'impose. Le tableau 1 présente la matrice des corrélations effectuées sur les principales variables de l'étude auprès des étudiants à distance.

Les résultats grisés sont les liens entre les variables d'attentes motivationnelles envers les services du CAF (à distance), découlant de l'EPCAFP. La variable PJN représente la peur du jugement négatif. Le résultat est celui obtenu par l'étudiant pour son cours de français (suivi à distance). Pour la variable Abandon, le code 1 (abandon) inclut les étudiants ayant arrêtés de faire les activités d'apprentissage de leur cours de français ($n = 55$) et ceux qui se sont officiellement désinscrits de leur cours ($n = 9$; pas de résultat), alors que le code 2 (pas d'abandon) inclut les étudiants ayant réussis ($n = 81$) ou échoué ($n = 7$) leur cours de français ainsi que ceux qui ont un incomplet temporaire inscrit à leur dossier ($n = 7$; pas de résultat).

Les corrélations exposées dans ce tableau permettent de constater les corrélations significatives entre les variables d'attentes motivationnelles, sauf en ce qui concerne l'intérêt (Att Int) et la contrôlabilité (Att Cont). Par ailleurs, on peut voir une très forte corrélation entre le résultat obtenu au cours de français et la variable abandon, ce qui est tout à fait logique : plus la note est élevée en français, moins l'abandon est constaté. Les résultats qui semblent les plus intéressants

sont sur la ligne « Groupe ». En effet, on n’y constate aucun lien significatif avec le résultat obtenu en français, alors qu’un lien significatif est révélé avec la variable Abandon, et cela malgré la petitesse de l’échantillon GE ($n = 11$).

Tableau 1. Corrélations bivariées entre les principales variables de l’étude

	Att Uti	Att Int	Att Cont	PJN	Résultat	Abandon
Att Uti						
Att Int	,42** <i>n</i> = 153					
Att Cont	,29** <i>n</i> = 153	,12 <i>n</i> = 153				
PJN	,01 <i>n</i> = 149	,12 <i>n</i> = 149	,03 <i>n</i> = 149			
Résultat	-,09 <i>n</i> = 136	-,05 <i>n</i> = 136	-,02 <i>n</i> = 136	,16 <i>n</i> = 132		
Abandon	-,12 <i>n</i> = 153	-,01 <i>n</i> = 153	-,00 <i>n</i> = 153	,05 <i>n</i> = 149	,94** <i>n</i> = 142	
Groupe	,07 <i>n</i> = 153	,13 <i>n</i> = 153	,09 <i>n</i> = 153	-,00 <i>n</i> = 149	,13 <i>n</i> = 142	,17* <i>n</i> = 159

* $p < ,05$; ** $p < ,01$. Abandon : 1 = abandon, 2 = Pas abandon. Groupe : 1 = GT, 2 = GE.

Ensuite, des tests de Levene ayant révélé l’homogénéité des variances entre les deux groupes pour les quatre variables d’attitude (motivation et peur du jugement négatif), des analyses de variances (ANOVA) ont été conduites sur ces variables en fonction du groupe d’appartenance (GE ou GT). On y a inclus la variable de résultat au cours de français bien que les variances de sont pas égales, puisque cette variable peut avoir été influencée par l’intervention. Les résultats sont présentés dans le tableau 2. On n’y constate aucune différence significative entre les groupes. Il est tout de même intéressant de remarquer que le F le plus élevé concerne les attentes d’intérêt, ce qui concorde avec ce qui avait été observé, de manière significative, dans les articles 2 et 3, à l’effet que ce soient les attentes d’intérêt qui semblent le mieux déterminer la tendance à solliciter les services du CAF.

Tableau 2. Analyse de variance (ANOVA) comparant le GE au GT

Variabiles	Scores moyens (é-t)	F
Attentes d'utilité	GE : 4,37 (.55) GT : 4,17 (.70)	,73
Attentes d'intérêt	GE : 3,93 (.67) GT : 3,43 (.97)	2,55
Attentes de contrôlabilité	GE : 3,97 (.74) GT : 3,68 (.85)	1,12
Peur du jugement négatif	GE : 2,88 (.70) GT : 2,89 (.84)	,96
Résultat en français	GE : 64,60 (25,16) GT : 63,13 (24,85)	,86

Note. Les variances sont égales entre les deux groupes pour toutes ces variables.

Enfin, un test du Khi-deux a été conduit sur les variables dichotomiques que sont le groupe et l'abandon ou non du cours de français. Les résultats sont présentés dans le tableau 3 et indiquent une différence significative entre les groupes. C'est-à-dire qu'une proportion significativement plus élevée d'étudiants n'ayant pas utilisé les services d'aide en français ont abandonné leur cours de français, comparé à ceux qui ont choisi d'utiliser ces services.

Tableau 3. Abandon du cours de français en fonction du groupe

	GE (n = 11)	GT (n= 148)	χ^2
Abandon du cours de français	1 (9 %)	63 (43 %)	4,77*

* $p < ,05$.

4.3 Analyses et résultats relatifs au sous-objectif 3

Cette section vise à présenter une synthèse des réponses obtenues par les responsables des CAF ayant participé à l'étude, lors des entrevues semi-dirigées. Cette entrevue visait explicitement à circonscrire le point de vue des responsables des CAF quant à trois éléments : leur vécu de la création de moyens de donner du soutien pédagogique à distance, leur vécu de l'implantation de ces moyens dans le contexte de leur structure d'aide, leur avis relatif au potentiel de l'aide à distance dans les CAF dans les années à venir. Étant donnée le contexte lié à la crise sanitaire de la COVID-19, les contenus de ces cinq entrevues sont très teintés par ce contexte.

Article 4 : Le point de vue des responsables des CAF ayant participé

La présente section expose la version intégrale de cet article, intitulé *De l'expérimentation à l'épreuve du réel : bilan (et surprises) d'une étude sur l'aide à distance dans les CAF*. Cet article a été accepté à l'automne 2020 pour publication au printemps 2021 dans la revue *Correspondance*. Il s'agit de la revue professionnelle qui vise précisément le public ciblé par l'étude pour le transfert des résultats qui en découlent : les responsables de CAF et les enseignants de français et littérature. Lorsqu'il sera publié, la référence au contenu de cet article devrait expliciter la source qui l'a évalué et publié. Par exemple :

Cabot, I. (2021a, accepté). De l'expérimentation à l'épreuve du réel : bilan (et surprises) d'une étude sur l'aide à distance dans les CAF. *Correspondance*, [vol __ (no). Hyperlien.]

De l'expérimentation à l'épreuve du réel : bilan (et surprises) d'une étude sur l'aide à distance dans les CAF

[photo]

Isabelle Cabot

Chercheuse et enseignante de psychologie au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

« Pendant deux semaines, tout s'est arrêté. Alors on a utilisé ce temps-là pour développer intensivement nos compétences technopédagogiques de manière à pouvoir continuer d'aider les étudiants du CAF. C'est une chance dans cette grande malchance... Ça permet de mieux répondre aux besoins que la recherche voulait combler. Pour le CAF, ça va avoir eu un impact bénéfique. »

Propos recueillis auprès d'un responsable de CAF lors d'une entrevue réalisée au printemps 2020

Au cours de l'année scolaire 2019-2020, une étude PAREA impliquant l'implantation de services d'aide à distance dans des CAF du réseau collégial a été menée². L'intention était de rendre les services d'aide accessibles pour les étudiants, tant en présence qu'à distance. Cette stratégie découlait de travaux de recherche antérieurs (notamment Cabot, 2017; Facchin, 2018) ainsi que des suggestions d'étudiants pour optimiser l'offre de services des CAF (Cabot et Facchin, 2020). En effet, dans une étude préalable, plusieurs raisons de non-fréquentation des CAF avaient été exprimées par des étudiants et étudiantes de niveau collégial (allant de problèmes de gestion du temps à des difficultés d'ordre plus émotionnelles, comme la honte à demander de l'aide et la peur d'être jugés négativement). Pour arriver à contourner ces obstacles et offrir du soutien en français aux étudiants concernés, un sous-échantillon de ceux-ci avaient suggéré des pistes de solutions, dont la principale était de rendre les services accessibles à distance, par des stratégies synchrones et asynchrones.

Le présent article vise à revisiter le déroulement de l'étude quasi expérimentale qui en a découlé, et ce, à travers le point de vue des responsables de CAF qui y ont participé.

² Isabelle Cabot, *De l'aide virtuelle ou en présence? Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride. Effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires*, rapport à venir en 2021.

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

Pour des raisons éthiques, ils et elles ne sont pas identifiés, mais tous les propos cités dans cet article proviennent des entrevues effectuées auprès des responsables des services d'aide en français à distance, mis sur pied dans le cadre de la recherche. Toutefois, avant de rapporter ici leurs propos, je tiens à m'exprimer au sujet de ces collaborateurs et collaboratrices d'exception. Après avoir travaillé plus d'une année avec eux alors qu'ils imaginaient, créaient, développaient des idées pour « hybrider » leurs CAF dans le cadre de cette étude, après avoir été témoin de leur capacité à gérer les imprévus de toutes sortes durant l'implantation de ces idées à l'automne 2019, puis à l'arrivée de la crise sanitaire à l'hiver 2020, j'ai redoublé d'estime à leur endroit. Les responsables des CAF qui ont accepté de se lancer dans l'aventure que je leur proposais sont des personnes brillantes, dédiées, complètement engagées dans l'aide qu'elles apportent aux étudiants. Ils et elles suivent leurs convictions, ayant toujours dans leur mire l'apprentissage, la réussite et le bien-être des étudiants. Tout au long du projet, toutes sortes de difficultés, d'imprévus, d'irritants... (et même une pandémie !) ont entravé leur chemin. Mais on dirait que rien ne peut les arrêter. Ils ont toujours réussi à s'adapter aux situations, à maintenir le cap et à offrir un soutien indéfectible aux étudiants, en gardant le sourire et une patience pleine de douceur et de bienveillance. Si j'étais une étudiante qui avait de la difficulté à réussir au cégep, je voudrais être mise en contact avec ces personnes.

Le contexte de l'étude

Depuis plus de 10 ans, j'ai mené quelques projets de recherche sur la motivation des collégiens éprouvant des difficultés à maîtriser la langue. Cette réalité m'a menée à développer de nombreuses relations avec des enseignants et enseignantes de français du réseau. Lors de discussions, certains d'entre eux déploraient que de nombreux étudiants qu'ils réfèrent au CAF ne s'y présentaient pas. Spontanément, je me suis demandé : « Pourquoi? ». Plusieurs réponses informelles étaient émises : ils n'ont pas le temps, ils ont d'autres priorités... Comme j'avais déjà exploré l'utilisation des TIC dans des études antérieures, je me suis dit qu'il s'agirait peut-être d'une avenue intéressante à explorer pour atteindre certains des étudiants en difficultés qui ne se présentaient pas au CAF. Avec l'aide du CCDMD, j'ai diffusé une invitation aux responsables des CAF du réseau pour évaluer la faisabilité d'une étude qui

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

expérimenterait la mise sur pied d'une branche virtuelle d'aide dans les CAF et qui en évaluerait l'efficacité auprès des étudiants. Quatre CAF ont répondu à l'appel. En parallèle, comme il s'agissait d'étudier « la distance » dans le soutien pédagogique, j'ai consulté une collègue chercheuse, Stéphanie Facchin, qui travaillait au Cégep à distance et qui avait fait une étude spécifique à ce contexte d'enseignement. Je lui ai raconté que j'avais l'intuition que des étudiants pouvaient être mal-à-l'aise par rapport au contact direct avec l'aidant, et que c'est pour cette raison que je voulais « mettre un peu de distance » dans la relation entre l'aidant et l'aidé... pour voir ce qui se passerait. Stéphanie m'a spontanément répondu : « c'est drôle, ici, c'est l'inverse. Tu me dis que pour certains étudiants de cégeps offrant des services d'aide en présence, il y a peut-être un besoin de distance alors qu'ici, j'ai l'impression que pour certains étudiants, il y a plutôt un manque de présence! » C'est ainsi que quatre cégeps « en présence » et un cégep « à distance » se sont engagés dans le projet. D'un côté, on a ajouté de la distance, et de l'autre, on a créé un service d'aide à distance synchrone, de manière à y insuffler « une dose de présence ».

Les points de vue des responsables de CAF participants...

Sur la création des stratégies d'aide à distance

Comme il s'agissait d'une étude en contexte naturel, chaque responsable (ou équipe de responsables) de CAF pouvait créer ses propres formules de soutien à distance, en fonction des réalités de son établissement et de son centre d'aide. L'étude prévoyait explorer l'efficacité de ces services, de manière indépendante entre les établissements, étant donné la grande diversité des réalités et modes de fonctionnement des CAF du réseau collégial. La création des stratégies d'aide distance a été beaucoup plus compliquée que ce que j'avais imaginé d'emblée, d'un point de vue extérieur (et naïf?). Plusieurs questions de logistique ont rapidement émergé. Je me souviens d'avoir participé à un remue-méninge avec les responsables d'un CAF, dont l'objectif était justement de réfléchir aux modalités d'implantation d'un service d'aide à distance. J'ai été déconcertée par tous les problèmes de logistique soulevés au fur et à mesure du processus de création. Par exemple, dans un CAF où certains tuteurs sont rémunérés, comment arriver à témoigner de leurs heures de travail... à distance? Et si trop de

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

demandes nous sont acheminés par courriel, comment arriver à répondre à tout le monde? Éthiquement, on ne peut quand même pas laisser une demande d'aide sans réponse! En même temps, j'ai été subjuguée par la capacité d'adaptation des gens autour de la table : des solutions étaient émises, discutées, mises de côté, remplacées par d'autres... jusqu'à ce qu'un plan de match se dessine enfin. Dans un autre établissement, il était impossible de créer le service d'aide à distance à même la structure du CAF : il a donc fallu faire autrement. Une personne du service du cheminement scolaire a pris le projet sous son aile et a œuvré à son développement, avec le soutien et les conseils de gens du CAF et de divers services de l'établissement. Dans un autre cégep, de l'aide en français était déjà offerte à distance, mais réservée aux étudiants qui vivaient loin du cégep et suivaient leurs cours à distance. L'accès aux services a donc été élargi à l'ensemble des étudiants de ce cégep. Tous les établissements participants semblaient avoir pensé à tout. Des instruments de suivi des aidés avaient été développés. Des tuteurs étaient formés et préparés. Tout semblait donc faisable et prêt à être implanté. Mais une première surprise est apparue.

Sur l'implantation des services

Durant l'implantation, à l'automne 2019, on a réalisé que très peu d'étudiants optaient pour les nouveaux services d'aide à distance qui leur étaient offerts. Il y a même un cégep où aucun étudiant n'a choisi l'aide à distance. J'ai été trrrrrès surprise, car il s'agissait de la principale solution émise par les étudiants eux-mêmes pour répondre à l'enjeu de la non-fréquentation des CAF (Cabot et Facchin, 2020). Certaines situations rendaient les tuteurs et les responsables particulièrement perplexes :

« Les étudiants qui étaient intéressés par l'aide à distance, même avec eux, ça fonctionnait mal. Par exemple, on leur envoyait des choses et ils ne répondaient pas ou ne regardaient pas tous leur vidéo de rétroaction personnalisée. »

Des responsables de CAF ont rapporté que pour certains étudiants, une partie du problème semblait relever du caractère nouveau ou inconnu de la distance dans la relation de soutien :

« Quand on leur offrait le service, des étudiants nous disaient “en ligne, je suis moins à l'aise”. »

Dans d'autres cas, des étudiants se présentaient au CAF, puis acceptaient cette option lorsque l'aide en présence était impossible, comme par dépit. Alors, qu'en était-il de ceux et celles qui ne se présentaient tout simplement pas? Ceux-là même que je désirais atteindre par cette nouvelle formule d'aide? En plus, cette situation faisait en sorte que je me retrouvais avec trop peu d'utilisateurs pour arriver à évaluer l'impact des nouvelles mesures implantées.

« C'est comme si le besoin était là, identifié et exprimé clairement, sans qu'on arrive à mettre les choses correctement en place et sans que les étudiants, même ceux intéressés, ne soient efficaces à l'utiliser. »

Un des cégeps a même demandé à poursuivre la démarche d'évaluation à l'hiver suivant, en diffusant un service d'aide à distance spécifique à la préparation de l'épreuve uniforme de français, espérant ainsi intéresser plus d'étudiants et faire connaître le service. J'ai accepté de refaire une cueillette de données et le comité d'éthique a accepté la démarche. La première cueillette de données a eu lieu en janvier... puis une deuxième surprise est arrivée : la pandémie de COVID-19 (rien que ça).

Sur l'arrivée de la pandémie... et la généralisation de l'aide à distance

Pendant deux semaines, tout s'est arrêté. Effectivement! C'est ce qui s'est passé. À la grandeur du pays. De la planète. Comme un état de surprise, mêlé de peur, mêlé de contentement coupable devant ce petit congé imprévu. Puis, le petit congé s'est prolongé, le contentement qu'il a pu apporter au début s'est transformé en inquiétude, la situation s'est aggravée, mais la vie devait continuer. Les cours ont repris et la réalité des difficultés à maîtriser la langue était toujours présente. Il fallait continuer à soutenir les étudiants qui en avaient besoin pour réussir. Les responsables et tuteurs ont retroussé leurs manches :

« On a utilisé ce temps-là pour apprendre de manière intensive. Je n'aurais jamais eu le temps, en temps normal, de faire tout ce que j'ai fait à ce moment-là. »

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

Les intervenants des CAF ont appris, concrètement, à utiliser tous les outils disponibles pour favoriser la transition en ligne. Le développement de leurs compétences technopédagogiques a été au centre de leur vie professionnelle, comme pour tous les acteurs du domaine de l'éducation, y compris les étudiants.

« Tu sais, des fois, un conseiller pédagogique te fait de bonnes suggestions mais "tu l'vois pas", ou d'autres fois, il peut faire des suggestions plus ou moins adaptées à notre réalité, car il est de l'extérieur et ne voit pas précisément nos besoins et réalités... Maintenant, je comprends comment tout ça [les outils technologiques] fonctionne, alors je serai plus en mesure de proposer des solutions [ajustées aux besoins]. »

Les stratégies développées au cours de l'année précédente par les responsables de CAF participant à l'étude, et qui étaient jusqu'alors sous-utilisées en raison de l'absence d'étudiants optant pour l'aide à distance, sont tout à coup devenues une base de travail très intéressante.

« Pour nous, ça a été possible, parce qu'on était déjà préparés à ça, par notre participation à l'étude. C'était un projet pilote, mais au final, ça a permis d'être déjà prêt pour être opérationnels en deux semaines avec l'arrivée de la COVID [...] C'est un beau hasard. »

Les compétences développées pour les fins de l'étude ont été reconnues par des collègues ainsi que par des services externes aux CAF qui savaient que ce projet se déroulait dans leur cégep :

« Étant donné mon expérience dans le projet, à l'arrivée de la pandémie, moi, j'étais déjà prête à fonctionner en virtuel. J'ai fait ce *switch* en claquant des doigts. Et même que, comme le projet était connu par plusieurs personnes dans le collège, qui regardait ça de loin, tout à coup, il y a des gens avec qui je n'avais jamais collaboré qui m'ont contactée, par exemple la formation continue : j'ai pu partager mes outils déjà prêts [à cause de l'étude]. J'ai tout à coup senti comme une reconnaissance des compétences que j'avais développées dans le cadre de l'étude... À ce moment-là, j'avais une longueur d'avance. »

Sur ce qu'ils ont créé, concrètement

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

Les responsables des CAF interviewés sont fiers de ce qu'ils ont mis sur pied durant la pandémie. Et il y a de quoi l'être! Une grande diversité de solutions ont été développées en un temps record. Ce foisonnement a été constaté dans l'ensemble du réseau des cégeps et des universités. En effet, le CCDMD a organisé deux Intercaf virtuels auxquels plus d'une cinquantaine de responsables de CAF collégiaux et universitaires ont participé (Boudreau, 2020). Des initiatives de collaboration ont été mises en œuvre pour rendre les CAF encore plus efficaces dans le développement de mesures de soutien à distance et pour favoriser le partage d'expertise (par exemple, une communauté de pratique Intercaf a été constituée via la plateforme Teams³). Ces rencontres et partages ont été très profitables pour tous. Les CAF ayant participé à l'étude ont aussi nourri ce bouillonnement créatif, tirant notamment parti des ressources offertes par les plateformes collaboratives en ligne pour déployer l'aide à distance.

« Dans Teams, on a ouvert des canaux. Chaque canal porte le nom d'un aidé... Ça pourrait [dorénavant] être pour tous les aidés du CAF. L'accès pourrait être pour un prof, un tuteur et l'aidé. Donc je n'aurais pas besoin d'être toujours là, mais j'aurais accès à tout, au besoin. »

Avant la crise, un des besoins exprimés par les étudiants était de pouvoir obtenir du soutien en dehors des heures d'ouverture du CAF, surtout les soirs et les fins de semaine. Ce besoin était très difficile à satisfaire, notamment en raison des difficultés que posait la gestion du travail à distance des tuteurs et des tutrices (suivi des heures rémunérées, encadrement pédagogique, etc.) Aujourd'hui, cette option est beaucoup plus facilement envisageable!

« Le tuteur peut enregistrer ses entrevues avec l'aidé et toutes les preuves, les exercices envoyés... On aurait donc la possibilité de valider au besoin. »

Bref, les solutions étaient là, mais on ne les voyait pas, malgré tous les remue-méninges d'équipe et les efforts déployés durant la planification de l'étude. On dirait qu'il fallait la situation d'urgence pour que ces possibilités apparaissent plus nettement. J'ai remarqué

³ Pour joindre cette communauté de pratique, veuillez contacter Dominique Fortier, chargée de projets au CCDMD, à l'adresse suivante : dfortier@ccdmd.qc.ca.

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

cela aussi dans ma propre pratique d'enseignante : toutes sortes de pratiques efficaces ont été développées alors qu'elles auraient aussi été les bienvenues avant l'état d'urgence. À titre d'exemple :

« Avec un texte et Teams, ils peuvent prendre en photo leur texte et nous l'envoyer : nous on peut les annoter... »

Un CAF a conçu un guide de « l'étiquette du savoir-être » en mode virtuel, car durant l'implantation de l'étude, des tuteurs avaient remarqué que l'attitude de plusieurs étudiants aidés n'était pas appropriée.

« Être carrément couché sur son lit, ou texter dans la face de la tutrice qui est en train de te parler... C'est comme si l'ordinateur faisait une barrière, comme s'il n'y avait plus ce côté plus respectueux ou professionnel dans l'attitude. Comme s'il n'y avait plus de "bulle". »

En somme, de nombreuses idées mijotées ou actions entreprises en phase d'expérimentation (dans le cadre de l'étude) ont trouvé leur concrétisation effective à cause de (ou plutôt grâce à) la pandémie.

« La pertinence du besoin à la base de l'étude a pris une dimension tout à fait inattendue... Ça aurait pu tomber, on aurait pu se décourager et revenir dans nos anciennes bottines. Tout ce que j'aurais mis sur pied pour le projet n'aurait peut-être pas autant servi. Mais là, étant donné le contexte imprévu, ça a vraiment été profitable. »

Sur la suite...

En cette année scolaire 2020-2021, les établissements postsecondaires ont eu les deux pieds dans l'enseignement à distance. Tout le monde, étudiants comme enseignants, a pris de l'expérience. À l'hiver 2021, certains profs ont même eu le luxe de se sentir à une étape de peaufinage des pratiques à distance développées depuis avril 2020. Pour les étudiants, les pratiques pédagogiques à distance ne font plus de mystère.

Article 4 : Points de vue des responsables des CAF de l'étude

« Là, ils vont avoir vécu un long moment leur scolarité à distance et vont avoir développé les habiletés qui vont permettre de répondre aux besoins qui avaient été soulevés par la recherche sur les raisons de non-fréquentation... »

« Ça va nous avoir permis de développer nos compétences et ça va avoir permis aux étudiants d'appivoiser la distance dans l'apprentissage... J'imagine que ça va convenir à plus de monde après ces événements-là. »

Lors de l'étude préliminaire sur les raisons de non-fréquentation des CAF, les étudiants consultés croyaient déjà que ce type de service « conviendrait » à un grand nombre de leurs pairs, alors que ça ne s'est pas observé dans les faits, une fois ces services rendus accessibles à l'automne 2019. On peut imaginer que cette année scolaire complète passée en mode virtuel aura permis de démystifier une bonne fois pour toutes les modalités d'aide à distance et de vaincre les réticences de certains étudiants à y recourir pour obtenir un soutien en français.

« Les résultats [de l'étude préliminaire] montraient qu'il y avait un besoin en ce sens-là, pouvoir recevoir de l'aide à distance et de manière hybride et variée. Là, ça va se déployer. »

Un des responsables explique qu'aujourd'hui, ayant développé plusieurs compétences technopédagogiques durant le printemps et l'été 2020, les responsables des CAF postsecondaires se sentent eux-mêmes plus légitimes de former les tuteurs de leur CAF à donner de l'aide à distance :

« Dans la formation de nos tuteurs, [on a ajouté] des heures pour les préparer à donner de l'aide en ligne. Jusque-là... tu ne [pouvais] pas te mettre à enseigner quelque chose que tu ne connais pas ou que tu n'as pas expérimenté. Là on peut. »

Vers la fin des entrevues, j'ai demandé aux responsables comment ils entrevoyaient les prochaines sessions. Tous considèrent qu'il va y avoir un « avant » et un « après » [pandémie], dans les CAF. Une des responsables m'a affirmé croire que la recherche aurait bénéficié d'un échantillon très différent si elle avait eu lieu après la pandémie :

« J'ai hâte de voir, disons à l'automne 2021, quand la situation sanitaire sera redevenue normale. Selon moi, on va continuer à offrir le choix, à tous les étudiants, du service tant en présentiel qu'en virtuel, maintenant que tout est bien mis en place. Et même, je serais curieuse de voir si les étudiants vont choisir plus une formule que l'autre, maintenant que tous connaissent bien les deux possibilités. Car là, ils auraient vraiment le choix, car ils auraient testé les deux formules, même au niveau de l'enseignement. Là, ce sera intéressant de voir vers quoi ils iraient plus naturellement... C'est comme si avant [la pandémie], c'était un choix entre quelque chose de connu et quelque chose d'inconnu, sans qu'on n'y ait pensé... c'était donc un choix biaisé, en quelque sorte. Alors que là, ce sera un vrai choix. »

■ ■ ■

J'avoue que cette étude m'aura donné bien du fil à retordre! J'ai l'habitude de planifier des recherches de manière très détaillée, pour parer à tous les imprévus (il y en a TOUJOURS en recherche!) et pour livrer au réseau collégial des réponses aux questions de recherche qui puissent être utiles à divers niveaux, jusqu'aux étudiants, ma principale source de motivation à faire ce travail. Dans le cas de cette étude, bien que beaucoup d'énergie ait été déployée dans sa planification, les deux « surprises » relatées précédemment m'ont dépassée. En effet, je ne peux pas répondre à la question initiale de la recherche et fournir aux CAF des résultats qui permettent de savoir si leurs services à distance sont efficaces pour les étudiants qui n'auraient pas eu tendance à se présenter sur place. Toutefois, en mijotant tout ça durant l'été 2020, j'ai réussi à trouver une question pertinente à laquelle mes données de recherche pouvaient répondre. Ainsi, j'ai pu fournir des résultats fiables qui contribuent à confirmer l'efficacité des CAF, constat établi par l'observation d'une performance plus élevée en français de leurs utilisateurs, comparée à celle de non-utilisateurs au profil équivalent (Cabot, 2021). J'arrive donc, malgré tout, à fournir des résultats probants au réseau des CAF. Fiou! Il était moins une! On dit que la réussite d'une tâche perçue très difficile mène à un sentiment d'accomplissement plus gratifiant que lorsque la tâche se déroule sans trop de difficultés. Eh bien laissez-moi vous dire que je suis particulièrement fière de cette étude!

Références

Boudreau, J.-P. (2020). Les CAF au temps du confinement : Retour sur une rencontre virtuelle mobilisatrice. *Correspondance*, 26(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-au-temps-du-confinement-retour-sur-une-rencontre-virtuelle-mobilisatrice/>

Cabot, I. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé, rapport de recherche PAREA*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35238/cabot-feedback-audiovideo-personnalise-cstj-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Cabot, I. (2021, soumis.). *Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : Une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin*.

Cabot, I. et Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://journals.openedition.org/ripes/2406>

Facchin, S. (2018). *La rétroaction : Traditionnelle ou technologique ? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaire, rapport de recherche PAREA*. Cégep à distance. https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/02/La-retroaction-traditionnelle-ou-technologique_Impact-du-moyen-de-diffusion-de-la-r%C3%A9troaction-sur-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-reussite-scolaires.pdf

Chapitre 5. Discussion

Le présent chapitre vise à faire l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent, en fonction des objectifs de la recherche et des connaissances présentes dans la littérature. Il deviendra donc possible d'apprécier l'atteinte relative de l'objectif spécifique de l'étude, à savoir **mieux connaître l'efficacité des services des CAF à partir de la perception qu'en ont leurs utilisateurs et de leur rendement en français, ainsi que de la perception qu'en ont les responsables**. Pour atteindre cet objectif, des mesures de motivation, attendue et ressentie, ainsi que des mesures de persévérance et de performance ont été prises auprès d'utilisateurs et de non-utilisateurs de services d'aide en français dans quatre établissements fonctionnant en présence et dans un établissement fonctionnant à distance. Ces données recueillies ont permis de constater des distinctions entre les deux groupes, à l'avantage des utilisateurs en ce qui a trait à la persévérance et à la performance en français. Quant aux mesures de motivation attendue et ressentie, elles apportent un éclairage sur ce qui pourrait être tenté pour augmenter l'utilisation des services d'aide en français ainsi que pour améliorer l'expérience vécue durant le processus d'aide, menant à une satisfaction optimale des usagés.

Les résultats sont discutés d'abord en suivant l'ordre selon lequel ils ont été présentés au chapitre 4. Il est à noter que la discussion spécifique au sous-objectif 1 est formulée dans l'article 2. Il en est de même pour le sous-objectif 3 qu'on retrouve dans l'article 4. Ainsi, les prochains paragraphes exposent la discussion des résultats relatifs au service d'aide en français à distance (le sous-objectifs 2). Enfin, une mise en relation des résultats des trois sous-objectifs sera présentée et discutée pour clore le chapitre.

5.1 Le service d'aide en français de l'établissement fonctionnant à distance

On se souvient qu'un service d'aide synchrone en français a été implanté à cet établissement d'enseignement à distance, dans le cadre de l'étude. Le soutien pédagogique étant traditionnellement offert de diverses façons asynchrones dans cet établissement, ce service d'aide synchrone permettait l'hybridation du mode d'aide en ajoutant « une dose de présence » dans la distance.

Durant la session d'expérimentation de ce service synchrone, 47 étudiants l'ont utilisé. Toutefois, seulement 11 d'entre eux avaient consenti à participer à l'étude (groupe expérimental : GE). En tout, 159 étudiants ont consenti à participer et complété la majorité des instruments de mesure,

dont ces 11 étudiants, qui ont donc été comparés aux autres 148 étudiants recevant du soutien de manière asynchrone (groupe témoin : GT). Bien que l'homoscédasticité ait permis de mener des analyses paramétriques, étant donné la petitesse du GE, il ne serait pas sage de généraliser les résultats des analyses. Ces conditions appellent une réplication de cette étude auprès d'un échantillon plus large, surtout en ce qui a trait aux participants recevant du soutien de façon hybride (GE : asynchrone ET synchrone).

Les données sont tout de même intéressantes à discuter. Par exemple, on constate qu'à la manière de ce qui est observé pour les CAF des établissements en présentiel, la variable qui distingue le plus les étudiants ayant sollicité le service synchrone sont ceux qui s'attendaient à y trouver plus d'intérêt situationnel mesuré par l'EPCAFP. C'est-à-dire qu'ils s'attendent à « aimer », « avoir du plaisir », « se sentir stimulés » et « se sentir intéressés » à l'égard des tâches à faire au service d'aide.

Par ailleurs, on se souvient que le principal problème rencontré en formation à distance est l'abandon des études, alors qu'en formation en présence, on s'inquiète davantage des performances (la réussite des cours). Ces pourquoi une attention particulière a été donnée à la persévérance (ou le non-abandon) dans les cours de français pour l'échantillon de participants de l'établissement d'enseignement à distance. En comparant les étudiants ayant eu accès à du soutien synchrone en plus du soutien asynchrone déjà disponible (le GE), à ceux n'ayant eu que du soutien asynchrone (le GT), aucune différence dans les performances au cours de français n'a été constatée alors qu'un taux de persévérance significativement plus élevé chez le GE a été observé. Il est possible que les abandons expliquent une part de la similarité dans les performances, puisque les résultats des étudiants ayant abandonnés ont été retirés de la variable résultat pour la conduction de cette ANOVA (tableau 2). En effet, en les gardant dans l'échantillon pour cette analyse, ils auraient induit un biais menant automatiquement à un résultat avantageant le GE. En effet, le résultat moyen en français était beaucoup plus faible chez le GT (47 %), comparé au GE (65 %), puisque 43 % des étudiants du GT ont abandonné leur cours de français, alors que seulement 9 % de ceux du GE l'ont abandonné. C'est pourquoi les résultats des étudiants ayant abandonné ont été retirés pour l'analyse portant sur les performances. Bref, en analysant les résultats de performance et de persévérance, que ce soit de manière indépendante ou en parallèle, on peut croire que l'utilisation de soutien en mode synchrone en plus du soutien asynchrone, lorsqu'on fait face à des difficultés en contexte d'apprentissage à distance, semble être efficace. Ces résultats vont dans le même sens que la littérature recensée par Deaudelin et ses collègues (2016) mettant en lumière l'importance de la présence enseignante dans l'apprentissage des étudiants à distance.

5.2 Discussion générale

Dans son ensemble, l'objectif spécifique de cette étude était de **mieux connaître l'efficacité des services des CAF à partir de la perception qu'en ont leurs utilisateurs et de leur rendement en français, ainsi que de la perception qu'en ont les responsables**. Les résultats obtenus aux sous-objectifs permettent de considérer les CAF comme efficaces quant à l'apprentissage du français permettant aux utilisateurs de performer davantage que leurs pairs non-utilisateurs. Toutefois, on peut croire que cette efficacité n'est pas encore optimale, sur la base des perceptions et du vécu motivationnel que les CAF inspirent aux étudiants. En effet, vu de l'extérieur, c'est-à-dire du point de vue d'une population générale d'étudiants n'ayant pas encore sollicité de soutien en français au CAF de leur établissement, il semble que ce soit l'intérêt qu'éveillent les activités à faire au CAF qui incitent davantage les étudiants à choisir cette source d'aide en cas de besoin. Ainsi, un CAF qui voudrait augmenter le nombre de « premiers contacts » avec les étudiants ayant besoin d'aide en français, ou, en d'autres mots, augmenter le nombre de ces étudiants qui feraient le choix d'opter pour le CAF pour solliciter du soutien, pourrait mettre sur pied des services, et une publicité de ces services, qui suscitent davantage l'intérêt chez les étudiants. Cette observation semble adéquate aussi dans un contexte d'apprentissage à distance.

Pour orienter le développement de tels services, il faut s'attarder au concept d'intérêt tel qu'il a été mesuré dans la présente étude. En s'attardant aux items d'intérêt de L'EPCAFP, on constate que les étudiants qui ont davantage eu tendance à se tourner vers le CAF pour demander du soutien sont ceux qui, a priori, s'attendaient davantage à « aimer », « avoir du plaisir », « se sentir stimulés » et « se sentir intéressés » par les activités et exercices à faire au CAF. En effet, ce type d'intérêt, l'intérêt situationnel, est composé d'une grande part d'émotions positives. Pour y arriver, il faut s'intéresser à ce qui stimule leurs intérêts spécifiquement, plutôt que de se baser sur d'autres sources. Une première étape pourrait être de demander aux étudiants qu'ils s'expriment sur ce qu'ils perçoivent intéressant dans les activités existantes au CAF ainsi que sur ce qui pourrait être développé pour rendre les services plus attrayants. Ainsi, des activités et services perçus intéressants par les étudiants, ainsi qu'une publicité de ces services assurant qu'ils soient connus de la population estudiantine d'un établissement, pourraient inciter un plus grand nombre d'étudiants à solliciter ces services.

De plus, une fois les services demandés par l'étudiant, il semble que l'intérêt qu'ils suscitaient au départ se maintient sur la durée du cheminement de l'étudiant au CAF, mais pas l'utilité qu'ils en retirent, selon leurs perceptions. En effet, tel que rapporté dans l'article 3, les étudiants qui ont opté pour le soutien pédagogique du CAF ont rapporté que les services leur semblaient moins utiles que ce à quoi ils s'attendaient au départ. Ainsi, il serait intéressant de vérifier si la persévérance des étudiants dans leur cheminement au CAF, ainsi que leurs performances aux cours de français, seraient améliorées par des services perçus au moins autant utiles par les étudiants pendant qu'ils les utilisent, comparé à leurs attentes avant qu'ils les utilisent. Pour

orienter le développement de tels services, encore une fois, il faut regarder le concept d'utilité tel qu'il a été mesuré ici. Les items d'utilité de l'EPCAFP indiquent que pour être perçus utiles, les services doivent mener à une amélioration efficace des compétences en français. Il faut se rappeler que l'utilité représente la compatibilité, telle que perçue par l'étudiant, entre la tâche à faire et les objectifs qu'il vise, personnellement (Dubeau et al., 2015; Jacobs et Eccles, 2000). La littérature spécialisée sur le concept d'utilité indique que, chez les étudiants éprouvant des difficultés scolaires, il est primordial de viser ce qui est perçu utile par l'étudiant, lui-même (Hulleman et al., 2010, 2017). Pour avoir des indices plus concrets ou plus « opérationnalisables » de ce qui est perçu utile par les étudiants, les données analysées lors de l'étude rapportée dans l'article 1, sur les raisons de non-fréquentation des CAF, permettent de savoir qu'entre autres, les étudiants voudraient qu'on leur demande d'identifier la ou les difficultés pour lesquelles ils veulent de l'aide plutôt que de se baser seulement sur des diagnostics de faiblesses dans la maîtrise de la langue.

Face à cette demande, des responsables de CAF réagissent en exprimant que la perception que les étudiants sollicitant les services du CAF ont de leurs difficultés est souvent inexacte. Il peut donc en résulter une incompatibilité de perception entre le tuteur et l'aidé, au sujet des besoins de ce dernier. Des études portant spécifiquement sur ce sujet seraient éclairantes. Malgré cela, il demeure que la plupart des services d'un CAF sont utilisés sur une base volontaire, contrairement à un cours de mise à niveau en français, dont les contenus sont déterminés systématiquement et pour lequel les performances sont sanctionnées (Lefrançois et al., 2005). La complémentarité stratégique de ces deux mesures de soutien apparaît astucieuse et permet possiblement de répondre à une très grande diversité de besoins de soutien en français. Toutefois, étant donné la nature de leurs services, plus personnalisée, les intervenants des CAF doivent accorder une attention certaine aux besoins des étudiants, tels que ces derniers les perçoivent. Mais si l'on tient compte du fait que plusieurs d'entre eux ont une perception erronée de leurs difficultés, peut-être qu'une solution idéale (qu'il serait intéressant d'étudier) tiendrait compte des besoins perçus par le tuteur et de ceux exprimés par l'aidé. Cette solution devrait être organisée en impliquant l'aidé de manière à ce qu'il en perçoive la pertinence.

D'autres étudiants expriment qu'ils aimeraient que les activités de soutien soient réalisées à partir des textes qu'ils doivent rédiger dans le cadre de leurs cours plutôt que d'ajouter des exercices et rédactions spécifiques au CAF. Ils veulent que l'appui offert au CAF soit directement en phase avec les compétences à atteindre dans le cours de français auquel ils sont inscrits au moment de solliciter cet appui et ils demandent une plus grande flexibilité dans la logistique des services. Pour mieux connaître ce qui serait considéré utile au CAF par les étudiants, une étude explorant directement cette question pourrait être contributive. Une fois les changements apportés, une mesure de l'effet de ceux-ci sur l'utilité qui leur est attribuée par les étudiants indiquerait si les changements ont atteint leur cible. Ensuite, il s'agirait d'assurer que l'utilité de ces services, du point de vue des étudiants en ayant bénéficié, soit connue par la population estudiantine de

l'établissement. Enfin, l'impact de toutes ces interventions pourrait être évaluée sur la persévérance des étudiants dans leur cheminement au CAF, leur satisfaction quant aux services de soutien reçus et leurs performances dans leurs cours de français.

Par ailleurs, selon les points de vue des responsables des CAF interviewés, le potentiel des services à distance développés dans le cadre de l'étude, puis durant le contexte de confinement dû à la pandémie, est important. D'ailleurs, ce contexte de confinement a créé des précédents dans la manière d'offrir du soutien pédagogique à distance, dont certains pourraient demeurer permanents après un retour à une situation sanitaire normale. Dans le cas où cette prédiction serait avérée, la littérature sur les effets pédagogiques de l'utilisation des TIC deviendrait très intéressante. En effet, bien que l'utilisation des TIC ne soit pas la panacée en enseignement, il s'agit d'un moyen supplémentaire de joindre les étudiants et qui peut mener à des bienfaits. En ce sens, si l'offre de services à distance demeure disponible après la fin de la pandémie, cette aide offerte de façon hybridée pourrait en elle-même contribuer à une amélioration des perceptions et du vécu motivationnel des étudiants à l'égard des services de soutien pédagogique des CAF.

Bref, il est possible de considérer l'objectif spécifique de cette étude comme étant atteint, dans la mesure où elle permet effectivement de **mieux connaître l'efficacité des services des CAF**. De plus, elle apporte des pistes d'amélioration des services qui pourraient les rendre encore plus efficaces qu'ils le sont déjà. D'autant plus que ces structures d'aide pédagogique sont fortes de la vivacité et de la diligence des praticiens qui y contribuent.

Chapitre 6. Conclusion

Dans le cadre de la présente étude, une analyse inductive des raisons de non-fréquentation des CAF a permis de révéler que les difficultés liées à la gestion du temps, ainsi que celles de type émotionnel et motivationnel expliquent que parmi les étudiants qui font face à des difficultés en français (203/633, dans la présente étude), plusieurs ne sollicitent pas le soutien disponible au CAF de leur établissement (138/203, dans la présente étude). Lors d'entrevues menées auprès de 14 participants à cette partie de l'étude, les étudiants ont émis des idées de solutions pour contourner les raisons de non-fréquentation, de manière à aider un plus grand nombre d'étudiants. Les principales solutions impliquaient que les services soient disponibles à distance, de manières synchrone et asynchrone. Parallèlement, un service d'aide en français en ligne synchrone a été offert dans un établissement d'enseignement fonctionnant seulement à distance. Parmi les étudiants de cet établissement ayant consenti à participer à l'étude, ceux qui ont reçu du soutien synchrone en plus du soutien asynchrone habituellement disponible, ont significativement moins abandonné leur cours de français que ceux qui n'ont pas utilisé ce service. Ces deux parties de l'étude suggèrent qu'une hybridation des moyens d'atteindre les étudiants pour leur offrir du soutien en français (présence + distance synchrone et asynchrone) pourrait optimiser leur efficacité. Enfin, une comparaison contrôlée d'utilisateurs à des non-utilisateurs de quatre CAF du réseau collégial a mené à constater l'efficacité des CAF quant aux performances des utilisateurs dans leurs cours de français. Une analyse des perceptions et du vécu motivationnel des étudiants à l'égard des services des CAF permet de croire qu'en augmentant l'intérêt et l'utilité suscités par les services des CAF, leur effet positif sur les performances en français serait encore plus grand.

Pour conclure le présent rapport de recherche, les contributions de l'étude sur les plans scientifique et social seront d'abord exposées, suivies des limites de la présente étude. Il sera ainsi possible de circonscrire la part de contribution de l'étude à la résolution du problème ayant justifié sa conduite, à savoir « **trop d'étudiants qui ont besoin d'aide en français ne semblent pas rejoints par les structures actuelles des CAF** ». Enfin, quelques propositions de recherches seront formulées ainsi que des recommandations au milieu pratique de l'enseignement postsecondaire.

6.1 Contribution scientifique

La contribution scientifique de cette étude est manifeste sur plusieurs plans. Les deux éléments contributifs les plus importants sont certainement l'identification des raisons de non-

fréquentation des CAF ainsi que les résultats des comparaisons menées entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF. Des données de recherche de cette nature étaient absentes de la littérature, à tout le moins celle ayant été examinée dans le cadre de cette étude. Ainsi, l'étude fournit une première piste d'exploration de ces deux sujets relatifs à la demande d'aide et à l'efficacité des CAF. De plus, l'étude fournit un instrument de mesure valide qui permettra aux établissements qui le désirent d'évaluer la perception que les étudiants ont de leur CAF et pourrait contribuer à évaluer le développement continu des services qui y sont offerts. Cet instrument pourrait être adapté à d'autres centres d'aide disciplinaires.

De plus, des résultats de l'étude contribuent à confirmer des éléments présents dans la littérature, particulièrement en ce qui concerne le contact direct avec l'enseignant en formation à distance, ainsi qu'en ce qui touche au potentiel d'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. En effet, bien que la taille de l'échantillon d'étudiants à distance ayant utilisé le service de soutien synchrone soit modeste, les résultats qui en découlent vont dans le même sens que la littérature, notamment en ce qui concerne l'importance des interactions sociales dans la persévérance des étudiants à distance (Ivankova et Stick, 2005; Lafleur, 2017) ainsi que dans leur présence cognitive (Deaudelin et al., 2016).

6.2 Contribution sociale

Tel que mentionné au début du présent document, la réussite du cours 601-101-MQ est souvent utilisé comme un indicateur de la persévérance et de la diplomation (Roberge, 2008). Les cours de français constituent donc la porte d'entrée du collégial mais aussi la porte de sortie, puisque l'obtention du diplôme est conditionnelle à la réussite en français. Des résultats de la présente étude montrent que le recours au CAF pour obtenir du soutien, en cas de difficulté à réussir en français, est un choix judicieux puisque les services qui y sont offerts sont efficaces quant aux performances dans les cours de français. D'autant plus que les résultats, relatifs aux perceptions et au vécu motivationnel quant à ces services, fournissent des pistes d'action pour les rendre encore plus efficaces.

De plus, la solution proposée ici, à savoir hybrider les modes d'accès aux services des CAF pour en augmenter l'utilisation, va dans le même sens que le thème incontournable du virage numérique, mis en évidence lors d'une consultation organisée par la Fédération des Cégep dans le but d'élaborer son plan stratégique 2017-2022 : « il est essentiel, pour des organisations d'enseignement supérieur, d'être à l'avant garde à ce niveau et de faire preuve d'innovation et de leadership » (Institut du nouveau monde, 2017, p. 16). La création de stratégies pour offrir du soutien à distance dans les CAF durant la préparation de cette étude, puis de manière exacerbée durant le premier confinement, est une démonstration de l'aptitude des responsables et des praticiens des CAF à « faire preuve d'innovation et de leadership » tel qu'attendu.

6.3 Limites de l'étude

Malgré la pertinence du sujet de recherche et les contributions importantes de la présente étude, plusieurs limites en contraignent la portée. Ces limites sont décrites plus en détails dans les articles insérés dans le présent rapport. Une première limite à préciser est la composition de l'échantillon n'impliquant que des étudiants du premier palier d'études postsecondaires : le collégial. Comme les CAF sont des structures de soutien pédagogiques aussi disponibles dans les universités, des études à leur sujet devraient être composées d'étudiants collégiaux et universitaires, même si des distinctions entre ces paliers devraient être prévues dans le raffinement des analyses pour capter les différentes facettes spécifiques aux réalités de ces paliers d'études.

En ce qui a trait à l'étude des raisons de non-fréquentation des CAF, la prochaine occasion devrait prévoir un questionnaire permettant de distinguer les raisons émises par les étudiants éprouvant effectivement des difficultés à réussir en français des raisons émises par les autres répondant. Dans le même sens, il serait intéressant de prévoir la possibilité d'étudier ces raisons chez les étudiants ayant fait face à des difficultés en français sans avoir choisi de demander du soutien au CAF. En effet, une plus grande finesse dans le questionnement mènerait possiblement à des pistes d'amélioration des services encore plus précisément ajustées aux étudiants aux prises avec des difficultés à réussir en français.

Du côté de l'ÉPCAEP, élaborée pour les fins de la présente étude, une reformulation des items d'utilité plus collée aux besoins des étudiants pourrait être tentée. Par exemple, des items permettant à l'étudiant d'exprimer sa perception de l'utilité des services du CAF pour augmenter ses compétences en français de manière à obtenir de meilleurs résultats au cours de français actuellement suivi pourraient être intéressants à explorer. De plus, des items devraient permettre d'explorer la perception de l'utilité des services du CAF quant aux besoins de flexibilité de ces services et de leur logistique, exprimés par les étudiants.

Pour ce qui est de l'échantillon d'étudiants inscrits à l'établissement fonctionnant à distance, l'évaluation de l'efficacité de l'hybridation (synchrone et asynchrone) des services d'aide disciplinaire devrait être faite de manière à assurer un plus grand groupe expérimental. Le devis de la présente étude impliquait un recrutement de participant au tout début d'un semestre de cours, sans savoir à l'avance qui aurait ou n'aurait pas besoin de soutien parce qu'on s'intéressait à suivre l'évolution d'un échantillon, depuis le début de son cheminement, lors de son inscription à un cours de français. Parmi les 159 étudiants ayant consenti à participer, 11 ont demandé le service de soutien synchrone, bien que 36 autres étudiants (qui n'avaient pas signé le formulaire de consentement au départ) l'aient aussi utilisé. Une prochaine étude pourrait prévoir un recrutement différent menant à un échantillon plus grand, permettant la généralisation des résultats.

Par ailleurs, les deux importants imprévus (décrits dans l'article 4) auxquels a fait face cette étude, c'est-à-dire le fait que très peu d'étudiants ont choisi les services offerts à distance à l'automne 2019 et l'arrivée de la pandémie au printemps 2020, sont des limites qui contraignent la portée de l'étude. Toutefois, force est de constater que la manière dont ces deux éléments sont survenus dans le temps (leur *timing* spécifique) permet de croire que le choix offert à l'automne 2019 (distance ou présence) dans les CAF participants à l'étude, n'était peut-être pas un « vrai choix », après tout. Opter pour les services à distance était peut-être biaisé par l'inconnu qu'ils pouvaient représenter pour des étudiants inscrits dans des établissements fonctionnant en présentiel. Toutefois, l'arrivée de cette pandémie ayant forcé tout le monde de l'éducation à continuer à avancer dans un contexte de distance, on peut croire que si l'évaluation de l'efficacité de l'hybridation des services de centres d'aide disciplinaires étaient menée après le retour à la normale de la situation sanitaire, la possibilité d'avoir recours au soutien pédagogique en présence ou à distance selon le besoin serait dorénavant un « vrai choix ». Ce biais, bien qu'insoupçonné au départ, ne devrait plus représenter un obstacle à la conduction d'une étude de même nature, même dans des établissements fonctionnant traditionnellement en présentiel.

6.4 Recherches à venir et recommandations aux milieux de pratique

Malgré les limites de cette étude, les résultats qui en découlent sont stimulants, parce qu'ils ouvrent la porte à différentes avenues de recherche. D'abord, la largesse des résultats de la première exploration des raisons de non-fréquentation des centres d'aide incitent à en approfondir l'exploration en prévoyant une analyse plus fine des données d'une prochaine occasion de recherche. Le potentiel d'utilisation d'une telle exploration dans l'amélioration des services offerts, plus précisément ajustés aux besoins des étudiants, est grand et pertinent. Les établissements postsecondaires désirant explorer le potentiel de leurs centres d'aide disciplinaires à augmenter la réussite et la diplomation du plus grand nombre, devraient considérer les raisons de non-fréquentation de ces structures d'aide, exprimées dans le cadre de la présente étude, et même en approfondir l'exploration tel que suggéré précédemment.

Dans un deuxième temps, les résultats présentés dans le troisième article suggèrent de créer des services, d'apporter des modifications dans les services existants ou d'améliorer la visibilité des services auprès de la population estudiantine, de manière à augmenter la visibilité de l'intérêt suscité par ces services et de manière à assurer la perception d'utilité des services utilisés. Tel qu'expliqué au chapitre précédent, des activités, ou les contextes dans lesquels elles sont effectuées, qui font vivre du plaisir aux étudiants, sont gages d'intérêt. Du côté de l'utilité perçue, si les services et exercices sont bien alignés avec les objectifs poursuivis par l'étudiant, il les percevra utiles. On s'attend à ce qu'une augmentation de l'utilité attribuées aux services par les étudiants qui les utilisent mène à des effets positifs jusque dans les performances des étudiants

aux cours de français. Il est donc très pertinent de s'intéresser aux objectifs poursuivis par l'étudiant qui sollicite du soutien au CAF. À ce sujet, il serait intéressant d'étudier le degré de justesse des difficultés que les aidés identifient eux-mêmes comme celles pour lesquelles ils demandent de l'aide. En effet, si des tuteurs jugent que les lacunes identifiées par l'aidé sont erronées, il est logique que les services offerts soient plutôt basés sur des diagnostics formels. Mais cette stratégie, bien que rationnelle et bienveillante, risque de ne pas faire mouche chez certains aidés qui n'en percevraient pas l'utilité en fonction de leurs propres besoins. En comprenant mieux les perceptions et besoins des aidés, des solutions d'aide qui en tiennent compte en plus des lacunes identifiées par diagnostics pourraient être tentées et évaluées. Dans un tel contexte d'ouverture aux perceptions des aidés, une réflexion sur les objectifs visés par les CAF pourrait être amenée. Par exemple, ces objectifs peuvent concerner des habiletés transversales, allant de la maîtrise de l'orthographe grammaticale à celle de la syntaxe, ou concerner la cohérence textuelle et les propriétés linguistiques des différents genres textuels. De surcroît, le souci de répondre aux difficultés perçues et exprimées par l'étudiant aidé pourrait aussi formellement faire partie des objectifs des CAF.

Les données de l'étude des raisons de non-fréquentation nous permettent de s'attendre à ce que certains visent spécifiquement à assurer leur performance au cours de français auquel ils sont inscrits au moment de s'adresser au CAF. Dans ces cas, les praticiens pourraient aligner leurs interventions sur les objectifs spécifiques du cours et s'assurer que ce souci d'alignement est bien perçu par l'étudiant. Évidemment, des services de soutien en ce sens doivent être planifiés en tenant compte du respect des règles départementales d'évaluation des apprentissages relatives aux cours de français et littérature.

D'autres étudiants ont exprimé leur état de surcharge et leur besoin que du soutien en français leur soit permis sans que ce soutien n'implique de produire des rédactions ou de faire trop d'exercices en plus de tout le travail qu'ils doivent faire pour leurs cours. Ils demandent plutôt que l'aide puisse être accessible sur la base des productions qu'ils ont à faire dans leurs cours. En discutant de cette idée avec des responsables de CAF, certains expliquent que des enseignants refusent que les travaux qu'ils demandent aux étudiants soient utilisés et améliorés à travers une démarche de soutien au CAF. Pour respecter ce choix, une liste des enseignants (toutes disciplines confondues) qui acceptent que les travaux prescrits dans leurs cours soient utilisés dans une démarche d'amélioration langagière au CAF pourrait être mise sur pied dans un établissement (ce type de liste existe déjà dans certains CAF). Une étude pourrait porter sur l'efficacité de cette stratégie en formant un groupe avec les étudiants de ces enseignants et un groupe avec les autres étudiants. Ainsi, il serait possible de vérifier si la motivation à s'engager dans un processus de soutien au CAF est différente entre les groupes, tout comme les performances scolaires.

Enfin, les résultats découlant de la présente étude représente une contribution à la recherche de solution au problème général ayant justifié sa conduite, à savoir que **trop d'étudiants qui ont**

besoin d'aide en français ne semblent pas rejoints par les structures actuelles des CAF. En tablant sur ces résultats, des mesures peuvent être entreprises pour augmenter le nombre d'étudiants qui opteraient pour solliciter les services des CAF en cas de besoin, en misant sur l'intérêt suscité par ces services. Ensuite, des changements peuvent être tentés pour maintenir engagés ces étudiants dans leur démarche d'apprentissage, en rendant l'utilité des services plus perceptibles aux yeux des étudiants. De plus, en rendant les services accessibles tant en présence qu'à distance, après un retour à une situation sanitaire normale, plusieurs raisons de non-fréquentation des CAF pourront être contournées. Ainsi, un plus grand nombre d'étudiants pourront compter sur les services de soutien offerts dans les CAF pour les mener vers de meilleures compétences et performances en français.

Références

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Ainley, M., Corrigan, M. et Richardson, N. (2005). Students, Tasks and Emotions : Identifying the Contribution of Emotions to Students' Reading of Popular Culture and Popular Science Texts. *Learning and Instruction*, 15, 433-447.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans *Encyclopedia of human behavior* (Academic Press, Vol. 4, p. 71-81). V.S. Ramachandran.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES).
https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_final_22_mai_2015.pdf
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : Quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... Et nous simplifie la vie. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 20-26.
- Borup, J., West, R. E. et Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 161-184. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9367-8>
- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 42(2), 80-92.
- Brook, C. et Willoughby, T. (2015). The Social Ties That Bind : Social Anxiety and Academic Achievement Across the University Years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1139-1152.
- Cabot, I. (2009). *Profil motivationnel des collégiens inscrits à un cours de mise à niveau en français [document inédit]*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. (Rapport PAREA, p. 172). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://cdc.qc.ca/parea/787508-cabot-interdisciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-PAREA-2010.pdf>
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : L'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development : Elaboration of a Measurement Instrument. *Current approaches to Interest Measurement*. American Educational Research Association (AERA), Philadelphie.

- <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interest-development-affiche-AERA-2014.pdf>
- Cabot, I. (2015). *Dyslexie et TDA/H non diagnostiqués, et autres types de risque : Mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français* (p. 90) [Rapport de recherche]. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2016). La motivation scolaire. *Bulletin de la documentation collégiale*, 17. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34670/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cabot, I. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé* (PAREA, p. 150). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2021a). De l'expérimentation à l'épreuve du réel : Bilan (et surprise) d'une étude sur l'aide à distance dans les CAF. *Correspondance*.
- Cabot, I. (2021b). *Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français au postsecondaire : Une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin*.
- Cabot, I. et Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2406>
- Cabot, I. et Facchin, S. (2021). Évaluation et validation de l'Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP). *Revue canadienne de l'éducation*.
- Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*. (Rapport PAREA, p. 157). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Carr, S. (2000). As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students. *Chronicle of Higher Education*, 46(23).
- Cégep à distance. (2015). *Les indicateurs 2012-2013 du Cégep à distance*. Cégep à distance. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2019). *Plan stratégique 2019-2024* (p. 36). Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. https://www.cstjean.qc.ca/sites/cstjean.qc.ca/files/inline-files/Plan-strategique_cstjean_2019-2024_1.pdf
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2017). *Rencontre intercaf 2017*. http://intercaf.ccdmd.qc.ca/2017/wp-content/uploads/2014/11/bons_coups_intercaf2017.pdf
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- CLIFAD. (2014). *La formation à distance : Pour aller plus loin*. http://clifad.qc.ca/upload/files/documentation/FORUM-2014_enjeux_pistes-action_conclusion.pdf
- Deaudelin, C., Petit, M. et Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance : Des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*, 44, 79-100. <https://doi.org/10.4000/trema.3411>
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Dumont, C. (2007). *Chapitre 2. Les relations enseignant-enseignés : Les aspects psychoaffectifs*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/l-enseignement-en-ligne--9782804153298-page-55.htm>

- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor : The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Edouard, G. (2015). Effectiveness of audio feedback in distance education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 41-47.
- Ekstrand, B. (2013). Prerequisites for persistence in distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 16(4). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-11119>
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction : Traditionnelle ou technologique ? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaire* (PAREA, p. 280). cégep à distance. https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/02/La-retroaction-traditionnelle-ou-technologique_Impact-du-moyen-de-diffusion-de-la-r%C3%A9troaction-sur-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-reussite-scolaires.pdf
- Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique ? Conclusions du projet de recherche « Devoirs+ »*. 38e colloque de l'AQPC, St-Hyacinthe. http://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/06/AQPC2018_Devoir-plus.pdf
- Ford, S. (2015). *The effects of written and video/audio communication on learners' perceived feelings of connectedness, course satisfaction, participation, and achievement in an online community college algebra course* [Thesis]. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/62362>
- Fortier, D. (2017). *Résultats de la collecte de données en vue de l'Intercaf 2017*. CCDMD, Document interne.
- Garrison. (2009). *Communities of Inquiry in Online Learning* [Chapter]. Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-198-8.ch052>
- Garrison, D. Randy, Anderson, T. et Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Gélinas, S. (2001). *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit*. Mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2571/1/000694354.pdf>
- Gouvernement du Canada, G. consultatif interagences en éthique de la recherche. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2018)*. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html
- Gouvernement du Québec. (1977). *Charte de la langue française*. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.HTM
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Gracia, L. et Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest : Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Harper, F., Green, H. et Fernandez-Toro, M. (2012). Evaluating the integration of Jing® screencasts in feedback on written assignments. *2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/ICL.2012.6402092>
- Hidi, S. (2006). Interest : A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.

- Hidi, S., Berndorff, D. et Ainley, M. (2002). Children's Argument Writing, Interest and Self-efficacy : An Intervention Study. *Learning and Instruction*, 12, 429-446.
- Hidi, S., Renninger, K. A. et Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Éds.), *Motivation, Emotion, and Cognition : Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making Connections : Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.
- Institut du nouveau monde. (2017). *Rapport synthèse des consultations en vue de l'élaboration du plan stratégique 2017-2022 de la Fédération des cégeps* (p. 73). http://planstrategique.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/07-03_Rapport_final_Federation_cegeps.pdf
- Ivankova, N. V. et Stick, S. L. (2005). Collegiality and Community—Building as a Means for Sustaining Student Persistence in the Computer—Mediated Asynchronous Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(3). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall83/ivankova83.htm>
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 405-439). Academic Press.
- James, S., Swan, K. et Daston, C. (2015). Retention, Progression and the Taking of Online Courses. *Online Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.780>
- Johnson, G. M. et Cooke, A. (2016). Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students. *Distance Education*, 37(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081737>
- Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent la qualité de la formation à distance : État de situation en enseignement à distance. Dans *Formation à distance en enseignement supérieur : L'enjeu de la formation à l'enseignement* (Lafleur et Samson). PUQ.
- Leary, M. (1983). A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin*, 9(3), 371-375.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claig, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2008/etude_09.pdf
- Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.
- Macgregor, G., Spiers, A. et Taylor, C. (2011). Exploratory evaluation of audio email technology in formative assessment feedback. *Research in Learning Technology*, 19(1), 39-59. <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.547930>

- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 25(2). <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Indicateurs de l'éducation—Édition 2011*. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation_Edition2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2014). *Indicateurs de l'éducation—Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire—Édition 2014* (p. 84).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Résultats à l'épreuve de français 2015-2016. Épreuves uniformes au collégial—Langue d'enseignement et littérature*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2015-2016.pdf
- Monfette, M.-E., Grimard, F., Ivers, H., Blais, M.-C., Lavoie, V. et Boisvert, J.-M. (2006). Validation chez les adolescents d'une version francophone d'un instrument de mesure de la peur du jugement négatif d'autrui = Validation with adolescents of a French version of the Fear of Negative Evaluation scale. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(3), 261-268. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006013>
- Muller, C. (2014). *Feedback et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécommunication*. Congrès Mondial de Linguistique Française, Berlin.
- Mulliner, E. et Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice : Perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Musa, C., Kostogianni, N. et Lépine, J.-P. (2004). Échelle de peur de l'évaluation négative (FNE) : Propriétés psychométriques de la traduction française. *L'Encéphale*, 30(6), 517-524. [https://doi.org/10.1016/S0013-7006\(04\)95465-6](https://doi.org/10.1016/S0013-7006(04)95465-6)
- Nadeau, J. (2012). *Expérimentation de la rétroaction audiovisuelle asynchrone dans un cours à distance d'informatique dans la perspective de la théorie de la communauté d'apprentissage* [Mémoire de maîtrise]. TÉLUQ.
- Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres : Faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance*, 24(9). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/>
- Ouellet, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*. <http://www.cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf> ID - 361
- Parton, B. S., Crain-Dorough, M. et Hancock, R. (2010). Using Flip Camcorders to Create Video Feedback : Is it Realistic for Professors and Beneficial to Students? *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(1), 15-23.
- Pelletier, J. et Lachapelle, G. (2016). *Français écrit au collégial et marché du travail. Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels*. Rapport de recherche PARÉA.

- <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34675/pelletier-lachapelle-francais-ecrit-collegial-marche-travail-sherbrooke-PAREA-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Renninger, A. et Hidi, S. (2019). *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*. Cambridge University Press.
- Renninger, A. K. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. Routledge.
- Roberge, J., Ménard, L. et Croteau, S. (2017). *101 moyens de motiver. Présentation de certaines pratiques pédagogiques favorisant la réussite du premier cours de français*. Journée de la recherche sur la motivation au collégial, Montréal. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34814/roberge-menard-croteau-101-moyens-de-motiver-article-acfas-2017.pdf>
- Roberge, Julie. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. (p. 556) [Rapport PAREA]. Cégep André-Laurendeau. http://www.cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U. (2009). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, deuxième édition*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Vidal, J. et Wigham, C. R. (2017). Fournir des rétroactions correctives. Dans *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (Éditions Didier, p. 125-150). N. Guichon et M. Tellier.
- Vinet, S. (2019). *Intercaf 2019 : Aider les élèves autrement*. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/intercaf-2019-aider-les-eleves-autrement/>
- Watson, D. et Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448.
- Weiner, B. (2012). An Attribution Theory of Motivation. Dans P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (Éds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, p. 135-155). Sage Publications.
- West, J. et Turner, W. (2015). Enhancing the assessment experience : Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>

- Wigfield, A., Tonks, S. M. et Lutz Klauda, S. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans Kathryn. R. Wentzel & A. Wigfield (Éds.), *Handbook of motivation at school* (p. 55-76). Routledge.
- Wigfield, A., Tonks, S. M. et Lutz Klauda, S. (2016). Expectancy-value theory. Dans *Handbook of motivation at school. Second edition* (Routledge, p. 55-74). K. R. Wentzel and D. B. Miele.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. et Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback : A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37.
- Zimbardi, K., Colthorpe, K., Dekker, A., Engstrom, C., Bugarcic, A., Worthy, P., Victor, R., Chunduri, P., Lluka, L. et Long, P. (2017). Are they using my feedback ? The extent of students' feedback use has a large impact on subsequent academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 625-644.



Isabelle Cabot enseigne la psychologie au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Son principal intérêt de recherche porte sur la motivation scolaire des collégiens éprouvant des difficultés à réussir. Elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes stratégies pédagogiques sur la motivation à apprendre et la réussite des collégiens.

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Cette étude visait deux objectifs : déterminer les raisons de non-fréquentation des CAF par de nombreux étudiants qui pourraient en bénéficier, puis explorer l'hybridation des services de centres d'aide en français (CAF) comme solution potentielle à la non-fréquentation par ces étudiants. L'étude préliminaire (objectif 1) a révélé que les principales raisons de non-fréquentation évoquées par les étudiants (n = 987) touchent à la gestion du temps (conflits d'horaires, surcharges de travail...) ainsi qu'aux sphères émotionnelles (honte de demander de l'aide, peur du jugement négatif...) et motivationnelles (activités semblent inintéressantes, services sont perçus inutiles...). Lors d'entrevues, des participants ont suggéré des solutions pour pallier ces raisons. La principale solution suggérée est de rendre les services accessibles à distance, par des moyens synchrones et asynchrones.

L'étude principale (objectif 2) a fait face à certains impondérables (dont le premier confinement dû à la pandémie) décrits dans ce rapport. Malgré ceux-ci, les données recueillies ont permis de fournir des résultats contribuant à mieux comprendre la fréquentation des CAF et à affirmer leur efficacité. En effet, les principaux résultats indiquent que l'intérêt suscité par les activités d'un CAF influence la décision de l'étudiant à les solliciter. De plus, une fois que l'étudiant a sollicité du soutien au CAF, l'utilité qu'il attribue aux services qu'il obtient détermine la persévérance de son engagement. En effet, l'étudiant doit percevoir que les services lui permettent d'atteindre ses propres objectifs. Troisièmement, lorsque les activités de soutien sont toutes faites à distance, les solutions synchrones sont liées à moins d'abandons que les solutions asynchrones. Enfin, lorsqu'on compare des utilisateurs et des non-utilisateurs de CAF, dont le profil est similaire, les utilisateurs performant davantage à leurs cours de français et littérature, ce qui correspond à leur principal objectif à fréquenter le CAF de leur établissement.

Bien que les résultats mettent déjà en lumière la pertinence de l'existence des CAF, ils laissent croire que leur fréquentation et leur efficacité peuvent encore être augmentées en se basant sur les points de vue exprimés par les étudiants. Par exemple, créer des activités d'apprentissage qui suscitent plus de plaisir dans la tâche ou rendre plus explicite le lien entre les activités d'apprentissage et les performances attendues dans le cours de français ou de littérature de l'étudiant. De plus, les importantes compétences technopédagogiques développées dans le cadre de l'étude et durant la pandémie devraient être réinvesties de façon pérenne dans l'offre de services des CAF de manière que ceux-ci soient aussi accessibles à distance. Cette hybridation des services des CAF devrait être évaluée empiriquement après le retour à une situation sanitaire normale pour continuer à améliorer et à documenter l'efficacité de ces structures d'aide.

