

UNIVERSITY OF MANITOBA

STRATÉGIES D'ÉTUDE ET D'APPRENTISSAGE UTILISÉES PAR LA
CLIENTÈLE ÉTUDIANTE DE PREMIÈRE ANNÉE DU COLLÈGE
UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

PAR
SYLVIE DILK

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE
DE MAITRISE EN ÉDUCATION

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

NOVEMBRE 2010

Copyright © 2010 par Sylvie Dilk

Sommaire

La clientèle de première année universitaire d'aujourd'hui présente une identité morcelée. Son hétérogénéité se révèle sur de nombreux plans : scolaire, disciplinaire, culturel, etc. (Langevin et Bruneau, 2000) et elle ne sait pas toujours en quoi consiste le « métier d'étudiant » (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2008). C'est pourquoi tous ceux et toutes celles qui entameront des études postsecondaires ne compléteront pas leur première année universitaire. Et si le nombre de personnes qui entament des études universitaires est à la hausse, celui des individus qui décrochent au bout d'une première année l'est aussi. En effet, les candidats aux études universitaires reconnaissent la valeur de ces dernières (Rivière, 1995), mais ils avouent également ne pas vraiment savoir en quoi elles consistent, ne pas savoir où elles les mèneront ni comment surmonter les défis qu'elles posent. Or, ne pas faire ses études universitaires, selon Vallerant et Sénécal (1992), représente une situation grave de conséquences, car « l'arrêt prématuré des études produit généralement des incidences psychologiques, économiques et sociales importantes » (p. 50). Dans la société moderne, poursuivre ses études, c'est montrer l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent de réussir et de contribuer activement au groupe. Décrocher, par contre, c'est, pour l'individu lui-même,

synonyme de « carence affective » (p. 50), un complexe d'infériorité, une limitation sur le plan professionnel, etc.

Or, rendu au palier universitaire, l'étudiant est amené à réfléchir à ce qu'il apprend et à sa démarche d'apprenant, ce qui le place en rupture par rapport à sa représentation traditionnelle de l'apprentissage (Langevin et Bruneau, 2000). Apprendre n'est plus automatique ou systématique : c'est le fruit d'une réflexion, du développement d'une autonomie cognitive et intellectuelle. Par ailleurs, la théorie constructiviste repose sur la prémisse que l'étudiant est un acteur dans son apprentissage, que ce n'est pas parce que l'enseignant transmet la matière que l'étudiant apprend. Apprendre signifie mobiliser des connaissances pour résoudre un problème spécifique, donc adopter une démarche de résolution de problème (Langevin et Bruneau, 2000). C'est pourquoi les processus d'apprentissage, les stratégies d'étude et d'apprentissage se retrouvent au cœur des recherches comme autant d'indices expliquant les difficultés vécues par les étudiants et les étudiantes.

La présente étude se penche sur les stratégies d'étude et d'apprentissage utilisées par les étudiants et étudiantes de première année universitaire. Elle exploite le questionnaire élaboré par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) qui ont dressé un profil de l'étudiant à rendement scolaire fort et un de celui à rendement scolaire faible dans le contexte universitaire québécois. La présente recherche vise à confirmer le potentiel de cet outil pour obtenir un profil des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiants et étudiantes inscrits en première année universitaire au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) et pour dépister ceux et celles qui sont à risque d'échec dans leurs études. Pour ce faire, cette étude poursuit trois objectifs : 1) déterminer si le moment de

l'année et, par ricochet, la familiarisation de l'étudiant et de l'étudiante au milieu universitaire, a un impact sur les réponses données au questionnaire; 2) vérifier l'existence d'une relation entre les réponses données au questionnaire et le rendement académique des étudiants et des étudiantes; 3) établir le profil de réponses permettant de différencier les étudiants à succès des étudiants à risque.

Pour atteindre ces objectifs, le questionnaire de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) a été administré à un échantillon de 200 sujets répartis en deux cohortes qui ont suivi le cours FRAN 1001 *Grammaire de l'écrit* en 2007-2008 et en 2008-2009. L'analyse des résultats confirme un lien entre les réponses au questionnaire et le rendement académique des sujets dans ce cours. De plus, on constate que le moment de l'année où le test est administré, que ce soit au début du premier semestre ou du deuxième semestre, ne semble pas affecter les réponses au questionnaire. Enfin, 21 énoncés se révèlent significatifs pour différencier l'étudiant à succès et celui qui est à risque. Les différences semblent se manifester davantage au niveau du travail universitaire régulier et dans l'utilisation de divers outils d'appui qui permettent de donner un sens à leur apprentissage. Si les étudiants à succès nous laissent à penser qu'ils établissent des buts personnels et réajustent régulièrement leurs stratégies pour les atteindre et réussir, les étudiants à risque, quant à eux, semblent éprouver des difficultés à prioriser, à réévaluer leur cheminement en cours de route et à réguler leur état d'esprit face à la difficulté.

Ces résultats nous conduisent à formuler des recommandations sur deux plans. D'une part, en ce qui concerne le soutien à apporter à la clientèle étudiante, il semblerait approprié de cibler davantage les 21 stratégies significatives retrouvées dans cette étude.

D'autre part, dans une optique de dépistage, l'exploitation d'un questionnaire abrégé regroupant les 21 énoncés en rapport avec ces stratégies permettrait d'identifier plus rapidement les étudiants à risque et de leur offrir un soutien adéquat. Ce questionnaire pourrait constituer un outil de travail permettant un encadrement orienté vers les défis que rencontrent les étudiants à risque, alliant une sensibilisation aux stratégies qui leur font défaut à une réflexion plus approfondie au sujet des stratégies inefficaces ou qu'ils utilisent à mauvais escient.

Enfin, comme cette recherche porte sur un échantillon au sein d'un seul cours universitaire, les possibilités de généralisation demeurent limitées. En particulier, on ne sait pas dans quelle mesure le rendement dans un cours tel que le FRAN 1001 *Grammaire de l'écrit* s'avère prédictif du rendement académique général des étudiants. Mais il s'agit d'un point de départ. Si le questionnaire de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), sous une forme abrégée, devait permettre à l'étudiant ou à l'étudiante de se connaître comme apprenant et de consolider son bagage de stratégies afin de naviguer plus facilement dans ses études postsecondaires, il donnerait également au corps professoral des pistes de réflexion pour revoir ses méthodes pédagogiques et intégrer des activités favorisant le développement de stratégies d'apprentissage et d'étude plus efficaces.

Dédicace

La famille sera toujours la base des sociétés.

BALZAC, le Curé de village, Pl., t. VIII, p. 617

S'il y a deux personnes au monde à qui je voudrais dédicacer ce travail, c'est à ma grand-mère Simone qui, je le sais, je le sens, me protège, et à ma sœur Fabienne pour qui la vie n'a pas toujours été très tendre, mais à qui elle ne peut que sourire désormais.

Remerciements

Mener à bien cette recherche s'est avéré beaucoup plus laborieux que ce que j'avais prévu. Et sans l'appui d'un certain nombre de personnes, elle n'aurait peut-être pas abouti.

Tout d'abord, je tiens à remercier tous les étudiants et toutes les étudiantes qui passent dans ma salle de classe chaque année et qui alimentent le moteur de mon engagement professionnel et personnel. Je voudrais souligner plus spécifiquement la contribution de ceux et de celles qui ont pris part à cette recherche, car ils représentent ma principale source de motivation à mener à bien ce travail.

Mon appréciation se dirige ensuite vers une personne qui m'a guidée, corrigée et encadrée dans le processus de rédaction de cette thèse : M. Hermann Duchesne (directeur de thèse). Son expertise dans le domaine de la recherche, doublée d'une patience soutenue et d'une grande disponibilité, m'a permis de beaucoup apprendre et sur moi-même et sur mon domaine de recherche.

Je remercie également M. André Samson, membre de mon comité de mémoire, de m'avoir ouvert les voies de SPSS et des statistiques et de m'avoir consacré du temps chaque fois que j'avais une question.

À Mme Gestny Ewart, également membre de mon comité de mémoire, je tiens à souligner mon appréciation d'avoir pris le temps de m'appuyer dans ma démarche d'apprenante.

Table des matières

Sommaire	p. i.
Dédicace	p. v
Remerciements	p. vi
Table des matières	p. viii
Liste des tableaux	p. x
Introduction	p. 1
Chapitre 1 – Contexte de la recherche.....	p. 6
Qui sont les étudiants et étudiantes de première année à l’université?.....	p. 9
Pourquoi un taux de décrochage si élevé en première année universitaire?..	p. 10
Variables personnelles et académiques.....	p. 11
Variables sociales.....	p. 16
Qu’est-ce qu’apprendre ?.....	p. 21
Métacognition.....	p. 24
Position du problème et objectifs de la recherche.....	p. 30
Chapitre 2 - Méthodologie de la recherche.....	p. 35
Échantillonnage.....	p. 36
Outil de collecte des données.....	p. 39

Procédure de collecte des données.....	p. 39
Méthodes d'analyse.....	p. 41
Limites de la recherche.....	p. 44
Chapitre 3 – Analyse des résultats.....	p. 45
Moment d'administration du questionnaire.....	p. 47
Relation entre les réponses au questionnaire et le rendement académique.....	p. 48
Différentiation entre les ÉR et les ÉS.....	p. 49
Énoncés décrivant des stratégies cognitives.....	p. 52
Énoncés décrivant des stratégies métacognitives.....	p. 55
Énoncés décrivant des stratégies affectives.....	p. 59
Énoncés décrivant des stratégies de gestion des ressources.....	p. 62
Discussion.....	p. 68
Recommandations.....	p. 73
Limites à la recherche.....	p. 77
Résumé et conclusion.....	p. 79
Appendice 1 – Questionnaire	p. 85
Appendice 2 – Certificat d'éthique et demande de consentement	p. 103
Appendice 3 – Tableaux de résultats bruts.....	p. 109
Références.....	p. 128

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Répartition des participantes et des participants en fonction de l'âge et du sexe.....	p. 37
Tableau 2 :	Nombre d'étudiants et d'étudiantes dans les deux cohortes composant l'échantillon.....	p. 38
Tableau 3 :	Moyennes et écarts-types obtenus par les deux cohortes d'étudiants ayant répondu au questionnaire.....	p. 47
Tableau 4 :	Corrélation entre le score total au questionnaire et le résultat académique.....	p. 49
Tableau 5 :	Questions discriminantes entre les sujets des groupes ÉS et ÉR...	p. 50
Tableau 6 :	Moyenne, écart-type et centiles calculés à partir du score global obtenu au questionnaire abrégé.....	p. 74
Tableau 7 :	Corrélation entre le score total au questionnaire abrégé et le résultat académique.....	p. 74
Tableau 8 :	Score global au questionnaire, note de cours et groupe pour chacun des répondants des deux cohortes.....	p. 110
Tableau 9 :	Nombre de répondants, médiane (Md), distribution de fréquence et fréquence cumulative en pourcentage pour chacune des 143 questions.....	p. 116
Tableau 10 :	Résultats pour les groupes ÉS et ÉR.....	p. 120

Introduction

En septembre de chaque année, une nouvelle cohorte d'étudiants et d'étudiantes entreprend des études universitaires. Gérer ces dernières peut s'avérer ardu et déstabilisant, d'autant plus que cette clientèle quitte souvent un milieu protégé, celui du secondaire, pour en intégrer un nouveau qui, selon elle, devrait lui permettre de répondre à la question suivante : que faire plus tard? Le bémol, c'est que cette clientèle de 1^{re} année universitaire ou collégiale est fragile : bon nombre d'étudiants et d'étudiantes qui la composent se sentent rapidement dépassés et décrochent. Accéder aux études universitaires ne se définit plus comme un objectif absolu : encore faut-il persévérer et les mener à terme (Langevin et Bruneau, 2000).

De nombreuses raisons expliquent le taux alarmant de décrochage en première année universitaire: inquiétude financière (CUSB, 2008; Conseil de l'enseignement postsecondaire, Emploi Manitoba, Universités et collèges du Manitoba, 2007; Flippo et Caverly, 2000), désillusion de la clientèle étudiante par rapport à des résultats scolaires qu'elle s'attend à être similaires à ceux du secondaire (Tam, 2008), écart entre l'autoévaluation de ses compétences académiques et son aptitude à relever les défis universitaires, difficultés d'adaptation, programmes trop exigeants ou qui ne correspondent pas aux attentes (Tam, 2008; CUSB, 2008; Sauvé, 2001; Paradis, 2000; Rivière, 1995). La plupart de ces jeunes adultes ne trouvent pas leur première année pertinente ou engageante (Conseil de l'enseignement postsecondaire, Emploi Manitoba, Universités et collèges du Manitoba, 2007) et, par conséquent, manquent leurs classes,

arrivent en retard ou remettent des travaux qui ne reflètent pas leur potentiel (Keup et Stolzenberg, 2004). Cependant, la source principale du décrochage auquel sont confrontées les universités d'aujourd'hui repose surtout dans le fait que les jeunes adultes qui arrivent sur les bancs universitaires ne travaillent pas au niveau requis pour optimiser leur performance académique (Thomas, Bol et Warkentin, 1991), ne consacrent pas autant de temps à étudier que les cours le requièrent et ne parviennent pas développer des habiletés de travail efficaces (Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Proctor, Prevatt, Adams, Hurst, Petscher, 2006; Flippo et Caverly, 2000). Quel serait alors le bagage stratégique dont l'étudiant a besoin d'être pourvu pour relever le défi de la première année universitaire? L'étudiant qui réussit sait-il lui-même quelles stratégies il exploite et pourquoi il réussit? Et celui qui échoue, se connaît-il comme apprenant? Qu'est-ce qui fait que certains poursuivent leurs études mais que d'autres décrochent? Est-ce une question de niveau d'engagement? D'incertitude quant à la filière à suivre? De persévérance? De qualité de la formation? De la nature des stratégies utilisées ou négligées? De caractéristiques personnelles (structure cognitive, aptitude, motivation, perception de soi, etc.) ou situationnelles (approches pédagogiques, formes d'évaluation, nature de la discipline, etc.)? L'individu accepte-t-il d'apprendre et de s'adapter aux défis qu'il aura à surmonter? Peut-il apprendre à se reprendre en main, à développer des habiletés et ainsi, à contourner l'échec?

Selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) ou encore Portelance (2004), le fait que l'apprenant utilise certaines stratégies pendant l'apprentissage, qu'il soit capable de les adapter aux contextes et aux situations d'apprentissage peut à long terme influencer ses résultats et sa performance. Selon ces auteurs, les étudiants qui réussissent utilisent

efficacement certaines stratégies d'étude et d'apprentissage, tandis que ceux qui éprouvent des difficultés en font une utilisation inappropriée, voire inefficace, ou encore, n'en ont aucune. Doit-on en conclure que pour contrer l'échec et réduire le phénomène de l'abandon de la clientèle de première année universitaire ou collégiale, il faut amener cette dernière à améliorer sa connaissance de ses stratégies d'étude et d'apprentissage, donc à se connaître comme apprenante, et l'amener à réfléchir sur les outils à exploiter pour étendre son éventail de stratégies? Oui, répondraient Bélanger, Bessette, Grenier, Lemire et Giard (2005), car la tâche des étudiants et étudiantes est de « parfaire leur développement cognitif » (p. 5), afin de mieux traiter toutes les informations qu'ils reçoivent. Si la personne connaît des difficultés dans une des compétences qui se rattachent à ce processus du traitement de l'information, elle pourrait être à risque.

Les théories définissant la conception même de ce qu'est l'apprentissage ont beaucoup évolué au cours du XX^e siècle : le modèle béhavioriste résumait l'apprentissage à un acte mécanique; l'approche cognitiviste donne à l'apprenant et à l'apprenante le rôle d'acteur principal. C'est lui qui se retrouve au cœur du processus de l'apprentissage : il devient un « agent actif dans le traitement de l'information [...] et] un participant constructeur de son propre savoir » (Bélanger, Bessette, Grenier, Lemire et Giard, 2005, p. 4). De plus, le processus d'encodage des informations subit l'influence et des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage. Si les premières ont été fortement valorisées dans une approche éducative traditionnelle, les deuxièmes sont de plus en plus encouragées.

Connaître l'étudiant et l'étudiante de première année universitaire ou collégiale, lui permettre de se connaître, tel est ce qui sous-tend cette recherche. Plus précisément,

les objectifs sont de circonscrire le bagage stratégique que l'étudiant ou l'étudiante de première année pense posséder et de vérifier le lien entre ce bagage stratégique et le résultat académique. Ainsi, dans un premier chapitre, après avoir établi un portrait générique de cet étudiant et défini ce qu'apprendre représente, nous reviendrons sur les stratégies d'étude et d'apprentissage que l'étudiant ou l'étudiante doit développer pour réussir en milieu universitaire en exploitant le questionnaire développé par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). Dans un deuxième chapitre, nous décrirons la méthodologie mise sur pied pour atteindre les objectifs de cette recherche en précisant comment l'outil de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) sera utilisé dans le cadre d'un cours de français de première année universitaire du Collège universitaire de Saint-Boniface. Enfin, dans un troisième chapitre, nous analyserons les résultats avant de suggérer des pistes d'interventions possibles pour maximiser la réussite des étudiants et étudiantes et diminuer le taux de décrochage.

Chapitre I
Contexte de la recherche

Plus de 150 programmes. Des activités parascolaires. Le boulot. Les travaux. Les cours. Le chéri ou la chérie. Les sorties. La vie de cégep. C'est la liberté. Mais la liberté, c'est ben de l'ouvrage. Comment triompher? (Grégoire, 2006, p. 31).

Dans la société moderne, qui reconnaît l'atout que constitue une formation universitaire et qui cherche à augmenter l'accessibilité aux études de niveau supérieur, poursuivre ses études, c'est montrer l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent de réussir et de contribuer activement au groupe. Les milieux cégépien (par lequel doivent passer les étudiants québécois qui terminent leur secondaire avant d'accéder à l'université) et universitaire (pour ceux et celles des autres provinces et territoires canadiens) se voient désormais imputables par rapport à la question de la réussite scolaire (Blouin, 2003). Cependant, le taux de décrochage en première année postsecondaire atteint des niveaux très inquiétants : 33,3 % en Angleterre, 22 % en France, 25 % en Australie, 28,5 % aux États-Unis. Au Canada, on parle d'un taux de décrochage de 20 à 25 % (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). C'est pourquoi les phénomènes du décrochage et de la persévérance au niveau postsecondaire suscitent un intérêt grandissant dans le monde occidental et de plus en plus en Amérique du Nord où, cependant, on trouve moins de données à ce sujet (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Pour renforcer la persévérance des cohortes d'étudiants et augmenter leur taux de réussite, les établissements postsecondaires doivent tenir compte non seulement des nouvelles caractéristiques démographiques de ces

personnes et des coûts reliés à l'enseignement supérieur, mais aussi d'une inadéquation dans la préparation scolaire de celles-ci.

L'université ouvre ses portes à une population étudiante de plus en plus importante, de plus en plus diversifiée et pour laquelle les attentes sociales ont changé. Désormais, on n'enseigne plus « à un étudiant type, mais à une mosaïque composée de personnes d'âges, de formations, de tendances et d'intérêts différents » (Langevin et Bruneau, 2000, p. 37). On parle aujourd'hui de « massification » (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998, p. 21). La démocratisation de l'éducation a engendré un taux de participation universitaire élevé dans un sens, mais, par ricochet, elle entraîne un taux élevé d'échecs au 1^{er} cycle (Langevin et Bruneau, 2000). Le fait d'entrer à l'université ne garantit pas pour autant le succès dans l'acquisition des savoirs exigés par une formation postsecondaire (Gingras et Terrill, 2006).

Or, le décrochage est grave de conséquences, car « l'arrêt prématuré des études produit généralement des incidences psychologiques, économiques et sociales importantes » (Vallerant et Sénécal, 1992, p. 50). Si, pour l'université, le départ d'un quart de chaque nouvelle cohorte étudiante se traduit par une perte financière importante et une diminution des ressources, pour la communauté ainsi que pour l'individu, c'est encore plus dramatique. Dans un contexte de mondialisation, cela représente une perte de productivité et de compétitivité. Quand un étudiant décroche avant d'obtenir un diplôme postsecondaire, cela nuit à son intégration professionnelle : sans qualifications ou compétences, il aura plus de difficulté à répondre aux besoins et aux défis du marché (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006).

Qui sont les étudiants et étudiantes de première année à l'université?

Une étude menée par le Canadian Undergraduate Survey Consortium (CUSC) en 2007, à laquelle 12 648 étudiants et étudiantes de première année de 34 universités au travers du Canada ont répondu, a tenté de dresser un portrait des attentes et des conditions de vie de ces derniers.

Les étudiants et les étudiantes, dont 61 % sont des femmes, et dont l'âge moyen oscille autour de 18,2 ans, n'ont, en général, que peu ou pas d'expérience universitaire. La moitié environ vit indépendamment tandis que l'autre moitié (46 %) vit encore chez les parents ou de la parenté. Sur le plan académique, 20 % des étudiants et étudiantes ont pris une pause entre les paliers secondaire et universitaire. Parmi les 85 % qui sont inscrits à temps plein, 82 % n'apporteront aucun changement majeur à leur charge de cours. Les étudiants et étudiantes arrivent aussi avec des attentes au niveau de leur performance : un tiers pense maintenir sa moyenne académique du secondaire (A, A- ou A+) à l'université, tandis que les deux autres tiers s'attendent à ce qu'elle baisse à un B/B+, 58 % de ceux et celles qui avaient une moyenne au secondaire de B/B+ espèrent maintenir celle-ci, voire la remonter (13 %). 29 % des étudiants et des étudiantes de ce groupe estiment qu'elle descendra au C ou moins. Or, les notes de la clientèle étudiante baissent lors de leur première année universitaire, en général d'une cote.

Au niveau du financement des études, les étudiants semblent s'appuyer sur différentes sources de financement, notamment la famille (69 %), d'autres puisant dans leurs économies (53 %), ou encore dans leurs revenus d'emploi (26 %). Certains bénéficient également d'une bourse gouvernementale ou d'un prêt (31 %), ou d'une bourse scolaire ou d'un prix (51 %). Cependant, 19 % éprouvent des difficultés à

maintenir la charge de travail universitaire requise pour garder le prêt ou la bourse. De ceux qui ont un appui boursier ou une récompense quelconque, près d'un tiers disent qu'ils auraient été incapables de poursuivre des études universitaires sans cet appui financier. Tous avouent être inquiets à l'idée de manquer d'argent pour payer leurs études.

Sur le plan professionnel, 81 % des étudiants accumulent 20 heures de travail rémunéré par semaine ou moins, la moyenne se situant à 15 heures. Des 19 % restant, 15 % travaillent plus de 20 heures par semaine et 4 % occupent un emploi à temps plein. En moyenne, les étudiants et étudiantes inscrits à temps plein à l'université travaillent moins (environ 14,4 heures) que leurs pairs inscrits à temps partiel (18,4 heures). Enfin, 60 % de ces personnes reconnaissent que leur emploi a un impact négatif sur leur performance académique.

Ce portrait laisse déjà entrevoir comment une combinaison d'attentes plus ou moins réalistes et de conditions de vie plus ou moins difficiles place les nouveaux arrivants à l'université dans une situation de vulnérabilité face à leurs études. Parfois, ces éléments auront un tel impact sur la personne qu'elle décidera d'abandonner ses études postsecondaires, dans l'immédiat ou de façon permanente.

Pourquoi un taux de décrochage si élevé en première année universitaire?

Barbeau (1991) a établi que la majorité des sources d'échec, donc de décrochage, pouvaient être rattachées à des variables personnelles et académiques liées à l'étudiant ou à l'étudiante et à son environnement personnel, et affectant son intégration au milieu postsecondaire. À ces dernières s'ajoutent des variables sociales qui influent sur

l'interaction entre l'intégration de la personne au plan scolaire et son intégration au plan social, ce que Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006) appuient.

Variables personnelles et académiques

Selon Paradis (2000), on a tendance à négliger le fait que les étudiants et étudiantes en première année universitaire « sont de jeunes adultes en devenir qui, à leur arrivée, n'ont pas tous développé les comportements essentiels à leur intégration aux études supérieures » (p. 21). Tout d'abord, un étudiant qui est engagé dans ses études a déjà formulé un projet de formation défini : il sait ce qu'il veut faire et connaît le chemin à suivre. Dans le cas contraire, le flou de la situation a comme conséquence que l'individu ne prend pas « son métier d'étudiant » au sérieux et ne fournit pas les efforts nécessaires à sa réussite (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2008). En examinant les projets scolaires d'étudiantes et d'étudiants québécois du collégial, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995) classe ceux-ci en trois catégories :

- 20 % dont le projet scolaire est relativement précis;
- 50 à 55 % qui se cherchent une voie qu'ils ne trouveront souvent qu'en deuxième ou troisième année;
- 25 % qui ne savent pas pourquoi ils sont au cégep.

Rivière (1995) souligne que même si ceux et celles qui s'engagent dans des études postsecondaires en conçoivent la valeur, tous n'ont pas une idée réaliste du cégep ou de l'université et ne sont pas toujours sûrs de leurs objectifs d'orientation. Ces derniers semblent au cœur du problème dans la mesure où, pour plusieurs, le choix de formation répond à une pression extérieure (parents, société, etc.) et qu'on ne leur accorde pas

vraiment la possibilité de repousser leur inscription. De plus, la première année universitaire, cette fameuse année propédeutique, constituée de préalables, ne correspond pas forcément aux choix personnels des étudiants et des étudiantes. Pour Rivière (1995), il ne fait aucun doute que le manque d'information des jeunes diplômés face aux exigences universitaires pèse lourd dans le décrochage qui s'ensuivra.

De plus, la qualité de l'insertion de l'étudiant et de l'étudiante dépend de nombreux facteurs dont son autonomie, sa capacité d'autogestion, sa capacité de prendre des décisions significatives et celle d'en assumer les conséquences (Pirot et De Ketele, 2000). L'engagement académique, d'après Langevin et Bruneau (2000), se définit par la « prise de décision personnelle se traduisant, d'une part, par la volonté et, d'autre part, par la capacité de s'engager pleinement dans ses études, reliant ainsi deux dimensions : l'intention de s'engager et la manière de procéder dans l'étude » (p. 4). Willis (1993) abonde dans ce sens, soulignant cependant la complexité de ce concept d'engagement académique. Il existerait une différence majeure dans la manière dont l'étudiant et le professeur se représentent ce concept : si le premier accorde beaucoup d'importance aux travaux à faire, le second recherche un investissement personnel dans l'activité d'apprentissage. Selon Pirot et De Ketele (2000), l'engagement académique est un processus qui met en jeu quatre types de mobilisation. La mobilisation affective réfère « [aux] aspirations, [aux] attitudes et [aux] perceptions de soi et du contexte d'apprentissage » (p. 4). La mobilisation conative aborde la question de la quantité d'énergie physique et psychique que l'étudiant engage dans son apprentissage. La mobilisation cognitive repose sur le travail intellectuel de l'étudiant lorsqu'il apprend. Enfin, la mobilisation métacognitive, quant à elle, traite des « stratégies par lesquelles

l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage et analyse les résultats auxquels elles aboutissent » (Pirot et De Ketele, 2000, p. 370).

Environ quatre étudiants sur dix quittent le collège après une session, la plupart avouant ne pas avoir l'habitude de travailler ou d'étudier et avoir de la difficulté à pallier ce manque de compétence (Paradis, 2000). Selon Gingras et Terrill (2006), près de 30 % des étudiants ne se sentent pas suffisamment préparés pour entamer leurs études postsecondaires. Or, les personnes à risque sont principalement celles qui, au secondaire, avaient des résultats limités (note finale inférieure à 75) ou qui démontrent des attitudes et des comportements scolaires inadéquats. Tam (2008) rappelle cependant que même des étudiants forts peuvent se retrouver à risque en première année universitaire. Paradis (2000) affirme également que pour les élèves futurs décrocheurs, « se mettre au travail et fournir un effort représentent déjà une adaptation importante; persévérer en est une autre encore plus difficile » (p. 20). Les obstacles à surmonter reposent sur la compréhension de la matière, la quantité de travail à fournir dans un laps de temps court, l'organisation au niveau temporel, etc. Tout ceci débouche sur un malaise lié à des habitudes de travail déficientes et à une certaine facilité à laquelle les étudiantes et étudiants étaient habitués. Ils éprouvent donc de la difficulté à réagir adéquatement. Aux difficultés sur le plan académique, sur le plan de la communication écrite et, surtout, sur l'application d'une méthodologie de travail, s'ajoutent des obstacles liés à la gestion du programme d'études (temps d'études, cours à suivre, contenu, préparation, stress, confiance dans ses capacités) ainsi qu'une gêne linguistique qui nuit à l'accès au contenu des cours ainsi qu'à la compréhension du sens des termes.

[C'est] avec consternation qu'ils prennent connaissance de la nature des cours à suivre. Dès les premiers contacts avec les

professeurs, ils sont déjà placés devant des échéanciers de travail. Non seulement ces étudiants n'arrivent pas à gérer leur temps, mais ils ne savent pas comment s'y prendre pour faire un travail. De plus, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas les acquis fondamentaux pour faire de nouveaux apprentissages [...]. (Rivière, 1995, p.12)

Un autre angle sous lequel l'étudiant est perçu, c'est celui de l'individu qui non seulement cherche à se placer sur l'échiquier social et professionnel, mais qui est aussi ce que Langevin et Bruneau (2000) et Méloche (2006) qualifient de « consommateur de cours qui veut la réponse sans chercher à comprendre, qui veut des “ A ” comme note de passage [...] »; bref, « l'étudiant-roi » (Langevin et Bruneau, 2000, p. 120). Une étude souligne même que les étudiants et étudiantes s'attendent à recevoir une note décente à partir du moment où ils viennent en classe assez régulièrement et font l'effort de réussir (Martin, 2008).

Un autre élément qui demande réflexion concerne la perception des compétences académiques avec lesquelles les jeunes adultes arrivent à l'université : une grande majorité d'entre eux se perçoivent comme compétents pour réussir leurs études universitaires. Malheureusement, il s'avère que la réalité est tout autre : ainsi, ces étudiants et étudiantes éprouveront des difficultés d'apprentissage rattachées non pas à des problèmes d'apprentissage tels la dyslexie, mais plutôt à des lacunes personnelles ou à des carences académiques (Richer et Deaudelin, 2000). Quarante-cinq pour cent des sortants précoces (étudiants et étudiantes qui ont abandonné leurs études avant l'obtention de leur diplôme) éprouvent des difficultés à suivre les cours et sont déçus des résultats qu'ils reçoivent (Conseil de l'enseignement postsecondaire, Emploi Manitoba, Universités et collèges du Manitoba, 2007). Il ressort également que le fossé entre la

perception que le corps étudiantin a de ses compétences et son aptitude à répondre aux exigences académiques des cours l'amène à percevoir le programme académique comme étant trop difficile.

Soulignons enfin que l'on s'inscrit de plus en plus à l'université, mais que l'éducation n'occupe pas pour autant la place prépondérante à laquelle on s'attendrait : les étudiants, « débordés par des emplois souvent sous-payés, des relations sociales et affectives prenantes et un rôle de consommateur très actif » (Langevin et Bruneau, 2000, p. 39) ne tentent plus forcément de faire leurs études dans une durée prédéterminée. Langevin et Bruneau (2000) parlent d'étudiants qui jouent « à l'éternelle fiancée » (p. 40). Seuls 30 % des étudiants inscrits dans un programme de premier cycle le complèteront dans la durée prévue, de 54 à 58 % prendront une année supplémentaire et de 64 à 67 % obtiendront leur diplôme après cinq ans. Le nombre de personnes qui changent de programme en cours de route ou qui rallongent la durée de leurs études est symbolique d'une nécessité de maturation vocationnelle : on ne se sent plus vraiment dans l'obligation de terminer ses études dans un temps donné. Si, autrefois, entrer à l'université était synonyme de privilège, aujourd'hui, c'est simplement une autre étape dans la formation scolaire. De plus, le marché professionnel fluctue beaucoup, le lien entre études et débouchés est plus flou, ce qui génère chez les étudiants et étudiantes du postsecondaire un manque d'engagement : où est l'utilité sociale de leurs études? « Moins [motivé], moins disponible, peu [attiré] par le développement intellectuel », tels sont les attributs dont des chercheurs comme Langevin et Bruneau (2000, p. 18) ou encore Méloche (2006) dotent l'étudiant d'aujourd'hui. Comment, alors, l'amener à

« trouver sa propre cohérence »? (Gauthier, Bernier, Bédard-Hô, Dubois, Paré et Roberge, 1997, p. 37)

Variables sociales

Aux variables personnelles viennent se greffer les variables sociales qui permettent de saisir d'autres défis auxquels se trouvent confrontés les nouveaux étudiants postsecondaires.

Ainsi, un emploi occasionnel constitue un élément dont le poids dans la balance se révèle conséquent au niveau de l'engagement dans les travaux universitaires. Plusieurs étudiants et étudiantes ne perçoivent pas la nécessité de gérer leur temps et continuent à travailler un nombre d'heures conséquent, en dépit du fait qu'ils reconnaissent l'incompatibilité travail/études. Selon Paradis (2000), « [la] valorisation sociale associée à la capacité de conjuguer études et travail est très élevée et semble rehausser le statut de l'élève face à ses pairs. La valorisation associée à de bons résultats scolaires est moins importante » (p. 21). Malheureusement, fatigue, difficulté de concentration, stress (qui découlent du fait d'occuper un emploi) constituent autant de facteurs associés aux difficultés de ceux qui poursuivent des études. Plus de la moitié des étudiants et des étudiantes affirment que leur emploi a eu un impact négatif sur leurs études. D'ailleurs, l'Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines (2002) a établi que « l'exercice d'une activité rémunérée conséquente (au moins 15 heures par semaine) constitue un handicap dès le début de l'année universitaire » (p. 2).

En plus, ces jeunes de première année universitaire ont perdu leur groupe d'appartenance : en changeant d'établissement, ils se sont parfois séparés du

groupe d'élèves avec lequel ils avaient fait leur scolarité au secondaire ou ils ont choisi une autre filière; certains d'entre eux ont même dû quitter leur famille pour habiter plus près du campus, un lieu non familial. Selon l'Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines (2002), le réseau amical et d'entraide constitue une valeur-clé pour ce groupe d'âge en ce qui concerne leur intégration au milieu universitaire, leur engagement et leur persévérance. Or, la solitude et la nostalgie de la maison familiale affectent beaucoup cette clientèle (Keup et Stolzenberg, 2004) et interfèrent avec la nécessité pour ces jeunes adultes de créer de nouveaux liens avec le corps professoral qu'ils rencontrent pour la première fois. Cette même difficulté d'intégration en pousse plus d'un à décrocher (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2008). « Finalement, [les nouveaux étudiants et étudiantes] ressentent qu'ils n'ont pas de liens avec le nouvel établissement scolaire, pas plus qu'avec ses occupants » (Rivière, 1995, p. 12). Pittman et Richmond (2008) confirment cet énoncé et attirent l'attention sur le fait que le milieu universitaire constitue un contexte de développement tant au niveau académique que socioémotionnel. Le développement du sentiment d'appartenance peut être rattaché à un meilleur ajustement social, à moins de dépression, à une motivation académique plus élevée et à un taux de déperdition d'effectif scolaire plus bas.

Au niveau secondaire, l'élève bénéficiait d'un encadrement pédagogique assez fort : il faisait partie d'un groupe-classe plus ou moins stable au niveau de ses membres et avait un rythme de travail régulier issu d'une concertation professorale (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998) et d'un encadrement plus structuré de l'école (Tam, 2008). Or, à son entrée à l'université, l'étudiant se retrouve aux commandes de son apprentissage, seul responsable de certains choix; bref, il se doit d'être plus autonome.

Par ailleurs, entreprendre des études universitaires symbolise un engagement dans une autre étape de la vie d'une personne, une transition entre le monde de l'adolescence et celui de l'adulte. Malheureusement, cette transition est souvent vécue comme « une rupture de contexte » (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998, p. 8). En effet, l'étudiant s'apprête à intégrer un monde dont les règles du jeu lui sont inconnues, mais dont il reste l'acteur principal. Par ailleurs, chacun entreprend la découverte de ce milieu différemment, armé d'objectifs, de compétences, etc., qui lui sont propres. Le changement d'environnement scolaire, les nouvelles dimensions sociales du milieu universitaire, la prise en charge individuelle que le monde postsecondaire requiert, la nécessité de voler de ses propres ailes et, parfois, de quitter le nid familial constituent autant de découvertes tout aussi fabuleuses qu'affolantes. Les changements dans la relation pédagogique peuvent également laisser l'individu fragile, choqué de ne plus avoir ce contact privilégié avec ses enseignants. L'étudiante ou l'étudiant se sent perdu dans ces classes parfois nombreuses, perdu dans la masse à laquelle le professeur s'adresse. D'ailleurs, les étudiants eux-mêmes soulignent la disparition de la dimension affective de l'encadrement professoral typique du secondaire. Au niveau universitaire, le groupe étudiant « se trouve seul pour construire son apprentissage, pour trouver la méthode de travail adéquate, pour acquérir la discipline lui permettant de travailler régulièrement » (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998, p. 10).

Toute nouvelle transition demande une période d'adaptation : réussir à traverser celle-ci n'est pas aussi évident qu'il y paraît. Les nouveaux venus dans le monde postsecondaire clament leur indépendance sans pour autant la vouloir totalement. La peur, la solitude et l'inconnu constituent autant d'obstacles auxquels les étudiants et

étudiantes tentent d'échapper en s'intégrant à un groupe qui leur demande beaucoup de temps, en abusant de cette nouvelle liberté sociale (Langevin et Bruneau, 2000).

Changement dans les méthodes, changements dans les formes d'évaluation et le rythme de ces dernières : autant de ruptures et d'adaptations requises, autant de sources de stress qui peuvent désarçonner le meilleur des meilleurs, et les autres, d'autant plus que « beaucoup surestiment leurs capacités ou sous-estiment la quantité et la qualité du travail à fournir » (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998, p. 9).

La réussite des études repose en grande partie sur cette capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires et de franchir ce fossé qui sépare un environnement connu (milieu familial et enseignement secondaire) d'un environnement de vie inconnu (campus et études universitaires) (Pirot et De Ketele, 2000). Les étudiants requièrent « de meilleures passerelles » entre les paliers éducatifs afin de mieux comprendre et ces derniers et leurs exigences telles que la charge de travail, les méthodes de travail, etc. (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2008).

Tous les facteurs mentionnés ci-dessus débouchent tôt ou tard sur une démotivation pour les cours. Les futurs décrocheurs n'ont pas établi de relations significatives avec leurs professeurs, ne vont pas chercher d'aide, n'osent pas poser de questions et, au fil du temps, ils éprouvent une aversion pour leur programme, adoptant des stratégies d'évitement, se désintéressant de leurs travaux, s'abstenant de venir en classe ou y assistant de façon passive, augmentant les heures de travail rémunérées, etc. (Rivière, 1995). L'abandon progressif, qui concerne la majorité des étudiants, est représentatif de l'attitude de ceux et de celles qui ont peu persévéré malgré tout. Finalement, certains vont quitter officiellement ou tacitement le monde universitaire,

d'autres vont tenter de sauver ce qui peut l'être. Certains abandonneront définitivement leurs études, d'autres y reviendront plus tard, plus engagés.

La clientèle universitaire d'aujourd'hui se caractérise par son hétérogénéité sur de nombreux plans : scolaire, disciplinaire, culturel, venant des quatre coins du monde, armée de motivations, de champs d'intérêt et d'acquis scolaires, sociaux et culturels très différents (Langevin et Bruneau, 2000). Son style de vie explique en partie ses défis : elle est souvent dépassée par toutes les exigences scolaires, sociales et professionnelles auxquelles elle doit se plier. Sa concentration et son engagement dans ses études sont contaminés par des soucis d'ordre financier, social, professionnel, etc. (Langevin et Bruneau, 2000). Être indépendant sur le plan financier, ne pas savoir si un diplôme permettra vraiment de trouver l'emploi de ses rêves, voilà ce qui transcende sur ses dispositions à l'apprentissage. Le profil de l'étudiant est morcelé par rapport à tous ces engagements extérieurs qui viennent s'ajouter à son projet d'études, parfois même le supplanter.

Sachant cela, comment peut-on lutter contre l'échec scolaire? Devrait-on parler d'échec de l'étudiant ou du système scolaire? Prévenir l'abandon des études universitaires ne peut reposer entièrement sur la programmation académique, le corps professoral ou les cohortes étudiantes elles-mêmes. Un nombre conséquent d'étudiants et d'étudiantes n'a pas les outils nécessaires pour passer le cap de l'adaptation (Langevin et Bruneau, 2000). Il leur faut donc apprendre à être plus indépendants, à s'engager sur le plan cognitif, bref à être plus efficace dans leur apprentissage (Barbeau, Montiny et Roy, 1997). La mutation de ce profil étudiant (Langevin et Bruneau, 2000) suscite des questions auxquelles il appert crucial de trouver des réponses : comment l'université

peut-elle y faire face et mieux armer ces jeunes adultes qui s'appuient sur elle pour favoriser leur insertion sociale et contrer leurs difficultés? Car la tâche principale de l'université reste toujours de les mener vers l'acquisition de savoirs et de compétences...

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Richer et Deaudelin (2000) estiment qu'il faut appuyer les étudiants et étudiantes qui entament leurs études universitaires afin qu'ils se dotent de stratégies plus globales qu'ils pourront exploiter dans divers contextes. Pour ces auteures, un étudiant bien formé « a appris à apprendre » (p. 123). Alors, si le milieu universitaire s'engage à outiller ses nouveaux étudiants de stratégies d'étude et d'apprentissage qui leur permettront de mieux réussir et, surtout, de mieux comprendre comment ils apprennent, peut-être pourraient-ils faire d'autres choix que celui de l'abandon.

C'est autour de la conception qu'a l'étudiant de l'acte d'apprendre que se structurent ses comportements d'étude (Langevin et Bruneau, 2000). Pour certains, apprendre, c'est mémoriser le discours d'un maître pour le lui restituer le jour de l'examen. Pour d'autres, il s'agit d'une occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de leur future profession. D'autres encore y voient l'occasion de développer leur culture générale. Les réponses des étudiants de l'université de Lyon et de l'Université du Québec à Montréal, à qui on a demandé de compléter l'énoncé « Apprendre, c'est... », sont allés au-delà de la simple rétention d'information (1 personne) pour s'arrêter sur l'application des connaissances avec une perspective utilitaire (22 %) en passant par l'acquisition de nouvelles connaissances (27 %) et le désir d'évoluer comme individu (26 %). À l'Université du Québec à Montréal, quand les

chercheuses ont complété l'énoncé de la question en ajoutant le terme « universitaire », les résultats sont demeurés similaires, sauf que l'acquisition de connaissances a été soulignée davantage.

La recherche sur la métacognition, qui vise avant tout à comprendre ce qui se passe dans la tête de l'apprenant (Norton et Crowley, 1995), révèle que les apprenants adoptent généralement soit une approche en surface, dans laquelle les connaissances résultent d'une mémorisation à court terme et ne pourront être appliquées concrètement, soit une approche en profondeur motivée par la volonté de comprendre, de créer des liens entre les informations, d'appliquer ces connaissances aux études et de mieux les faire siennes (Ruph et Hrimech, 2001). Pourtant, aujourd'hui, accumuler de l'information n'a que peu de valeur pour l'étudiant, si ce n'est même aucune. Les faits s'oublient rapidement, sont dépassés et il est quasiment impossible d'être à la page du monde de l'information tant les nouvelles connaissances évoluent à un rythme effréné (Bok, 2006). De plus, tout ce qui est abstrait est dénué de valeur si on ne peut l'appliquer concrètement. La pensée critique (poser des questions pertinentes, reconnaître et bien cerner des problèmes, argumenter, chercher et trouver des informations pertinentes, et émettre des jugements bien réfléchis) est l'outil indispensable pour exploiter efficacement toute information et toute connaissance (Bok, 2006).

Contrairement au courant behavioriste, pour lequel apprendre se représente comme une « suite d'approximations successives » vers un but, où le professeur se doit de transmettre un savoir et de mener l'apprenant vers un objectif préétabli (Langevin et Bruneau, 2000), on embrasse aujourd'hui une nouvelle approche, celle du constructivisme qui part de l'hypothèse que la connaissance se construit et devient nôtre

dans le cadre d'une interaction sociale. « Ce n'est pas parce que l'enseignant expose ce qu'il sait que l'étudiant devient automatiquement quelqu'un (qui en sait un peu plus) qui apprend » (Langevin et Bruneau, 2000, p. 12). L'apprentissage ne peut se construire que s'il prend racine dans des connaissances, des valeurs, voire des attitudes déjà bien ancrées chez l'étudiant. L'apprentissage est désormais conçu comme un processus réfléchi, pas un automatisme, et « [l'] acquisition d'une autonomie cognitive et intellectuelle se fait au prix d'efforts consentis tant par l'enseignant que par l'étudiant » (p. 13). Langevin et Bruneau (2000) affirment que l'étudiant ou l'étudiante doit s'interroger sur l'information qu'on lui transmet, sur le contenu ou le sens qu'elle véhicule et identifier la démarche à adopter pour atteindre les objectifs d'une tâche. Ce n'est donc plus tant le cumul de connaissances qui compte que leurs liens avec le connu qui en découle. Dans cette façon de voir les choses, l'étudiant est alors responsable de sa cognition et devient un coéquipier de l'équipe enseignante. Everwijn, Bomers et Knubben (1993) résument bien la situation lorsqu'ils écrivent que ce qui importe, au niveau universitaire, c'est que la connaissance acquise se transforme en habileté pratique.

Selon Paule Leduc (1996), rectrice de l'Université du Québec à Montréal en 1996, il faut désormais amener l'étudiant à vivre certaines activités qui lui offriront la possibilité de « construire ses connaissances », d'endosser un rôle d'acteur dans sa formation. Bref, il s'agit de redonner à l'étudiant le rôle central dans la formation que toute université offre et lui fournir un enseignement dans lequel le professeur occupe le rôle de guide, d'entraîneur encourageant l'activité intellectuelle (Langevin et Villeneuve, 1997).

Tardif (1992) rappelle que la conception cognitiviste de l'apprentissage conçoit ce dernier comme le fait de s'approprier des connaissances, ce à quoi Saint-Pierre (1993) ajoute l'élément de processus mentaux. Les *connaissances déclaratives* (savoirs), théoriques, s'apprennent en ajoutant des détails, des liens à des informations déjà acquises et requièrent qu'on les structure et que l'on établisse des liens entre elles (processus d'élaboration et d'organisation). Les *connaissances procédurales* (savoir-faire) découlent d'un processus découpé en étapes et de la façon dont on procède pour mener à bien une tâche. Enfin, les *connaissances conditionnelles* (conditions dans lesquelles on exploite une connaissance déclarative ou procédurale) s'appuient sur les processus de *généralisation* (reconnaissances d'éléments communs à diverses situations) et de *discrimination* (limitation des situations où la connaissance est applicable). Ces dernières connaissances valident la pertinence des deux premières. Cependant, des connaissances seules ne suffisent pas. Tardif (1992) rappelle qu'au point de vue de la psychologie constructiviste, l'apprentissage requiert une relation entre la connaissance nouvellement acquise et celle que l'apprenant possède déjà, un engagement de l'apprenant qui doit s'approprier cette nouvelle connaissance et enfin, l'intégrer dans sa structure cognitive en s'appuyant sur un ensemble de stratégies

Métacognition

Sans rejeter pour autant l'importance des connaissances acquises par l'apprenant, de nombreux auteurs mettent l'accent sur l'impact des stratégies d'étude et d'apprentissage sur la réussite scolaire. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) regroupent les stratégies d'apprentissage en quatre ensembles : les stratégies cognitives

(répétition, élaboration, généralisation); les stratégies métacognitives (planification, contrôle, régulation); les stratégies affectives (concentration, motivation, anxiété); les stratégies de gestion des ressources (gestion du temps, organisation et identification des ressources matérielles et humaines). Leur étude des stratégies dont est doté l'étudiant à succès révèle que ce dernier accorde avant tout la priorité à ses études. Il est persévérant et se prépare à mener une tâche en adoptant des comportements tels que ceux qui suivent (p. 134-135) :

- lors de sa lecture, il cherche à relever les idées principales et à dégager une cohérence du texte;
- il dresse un plan précis avant d'écrire un texte;
- il fait de son mieux, qu'il aime ou non le professeur;
- il choisit d'étudier dans un endroit tranquille, loin de toute distraction;
- à la remise d'un travail, il échelonne les étapes de ce dernier en fonction de la date de remise donnée;
- il s'organise des plages de travail plus courtes et plus fréquentes;
- il s'organise pour ne pas avoir à travailler dans l'urgence;
- il relit la matière couverte en classe, voire plus;
- pour ses examens, il ne laisse pas ses perceptions quant à son appréciation du professeur ou de la matière décider de son niveau d'engagement.

Pour sa part, Romainville (1992) affirme qu'on ne peut dessiner un portrait unique de l'apprenant efficace. Pirot et De Ketele (2000), quant à eux, affirment que pour être compétent, il faut surtout « intégrer les stratégies d'apprentissage en un réseau efficace » (p. 5) et les modeler au contexte d'apprentissage (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996).

Cependant, la décision d'utiliser une stratégie n'équivaut pas à un succès automatique ou systématique :

Cette dernière doit s'inscrire dans un ensemble cohérent de choix individuels déterminé par les caractéristiques personnelles de l'apprenant (degré de motivation, style cognitif, etc.), celles de la tâche à effectuer (type de connaissances à apprendre) et du contexte de travail, telles que les modalités d'évaluation en usage dans un secteur disciplinaire particulier. (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996, p. 134)

Le concept même de métacognition a été introduit en 1970 par Flavell pour « désigner la connaissance qu'un individu possède de ses processus cognitifs et du contrôle qu'il peut exercer sur ces processus » (Portelance, 2004, p. 46). Quand l'apprenant prend conscience des mécanismes qu'il met en route pour apprendre, de la façon dont il apprend, et lorsqu'il exerce un certain contrôle sur ses processus cognitifs, il agit de façon métacognitive. La métacognition, qu'on nomme aussi cognition de la cognition, diffère de la simple réflexion dans la mesure où elle désigne une activité mentale traitant des opérations mentales, mobilisées dans la réalisation de tâches cognitives. De plus, la métacognition ne peut se résumer à une procédure : « [Elle] suppose que l'élève prend conscience de ses propres activités mentales, porte un jugement sur leur qualité, prend les décisions qui s'imposent pour les améliorer, au besoin, et exécute ces décisions » (p. 48). Elle a trait à la connaissance de son fonctionnement cognitif personnel et au contrôle de ses démarches d'apprentissage. Deux composantes la caractérisent, à savoir la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation de cette connaissance pour contrôler ou réguler ses processus mentaux (Saint-Pierre, 1994). Définir la métacognition à la fois par un ensemble de connaissances métacognitives et par un ensemble de processus métacognitifs pose cependant bien des problèmes aux chercheurs : quelques-uns des concepts qu'elle

englobe restent assez flous et vastes et il apparaît difficile de distinguer ce qui est cognitif de ce qui est métacognitif. On se demande si les connaissances métacognitives et les processus de gestion de sa pensée doivent être conscients ou s'ils peuvent être relativement inconscients et automatiques. Saint-Pierre (1994, p. 541) offre la définition la plus acceptée de la métacognition : « la connaissance de ses processus mentaux et l'utilisation de cette connaissance pour les gérer activement ». Le caractère conscient des processus métacognitifs tout comme les variables affectives qui sont susceptibles d'entrer en jeu peuvent cependant teinter la métacognition.

Selon Portelance (2004), la métacognition constitue un facteur clé au niveau des résultats scolaires, car les apprenants les plus efficaces se connaissent, savent comment ils apprennent et sont dotés d'un bagage de stratégies qu'ils exploitent dans diverses situations d'apprentissage. Les élèves dits faibles, quant à eux, n'arrivent pas à développer ce niveau de conscience par rapport à leurs connaissances et à leur compréhension. Ils dépendent donc de l'enseignant pour évaluer celles-ci (Saint-Pierre, 1994). Les apprenants efficaces versus ceux qui sont à risque diffèrent aussi en ce qui a trait à leurs connaissances et à leurs processus métacognitifs. L'importance de ce bagage stratégique, dans lequel l'application de stratégies d'apprentissage débouche sur un processus d'encodage efficace qui lui-même résulte en un apprentissage efficace, mène en fin de compte à une performance positive. Portelance (2004) regroupe les stratégies métacognitives en trois groupes :

1. Stratégies de planification : capacité à anticiper, à planifier consciemment le processus d'une tâche à mener à bien; à comprendre l'objectif de la tâche, à la

- découper et à l'organiser en étapes; à identifier les ressources ainsi que les conditions matérielles disponibles;
2. Stratégies de contrôle : habiletés à superviser, à avoir une vue d'ensemble sur le travail à toutes les étapes, à se détacher de l'étape en cours pour prendre du recul et reconsidérer l'ensemble; à résoudre un problème quand il se pose;
 3. Stratégies de régulation : habiletés à décider, qui peuvent être associées aux précédentes et/ou utilisées simultanément, à ajuster la démarche au besoin.

Si la métacognition renvoie à l'ensemble des connaissances que l'apprenant a de ses processus mentaux et à sa capacité de réguler la façon dont il apprend, elle lui permet également de se détacher et de l'enseignant et des situations cognitives proposées par ce dernier (Pons et Doudin, 2007). Par conséquent, l'apprenant acquiert une certaine autonomie intellectuelle qui, selon Audy et Caouette (1991), correspond à une façon de penser, critique et créative, mais surtout personnelle. Son acquisition se traduit par un processus et non pas un point à atteindre. L'autonomie intellectuelle est aussi marquée par l'efficience cognitive que ces auteurs décrivent comme le

[...] développement adéquat d'une opération mentale qui facilite la résolution d'un problème avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressource. L'efficience cognitive constitue ainsi l'une des deux caractéristiques essentielles d'une stratégie de résolution de problème, la seconde étant la *spontanéité*, c'est-à-dire l'insertion de cette stratégie dans des *habitudes fonctionnelles*. (Audy et Caouette, 1991, p. 53)

L'autonomie intellectuelle est également synonyme du degré de maîtrise des stratégies de résolution de problème. Cette efficacité ne s'acquiert pas spontanément, mais requiert une éducation cognitive, véritable « approche systématique de transmission

des outils du fonctionnement intellectuel » (Büchel, 1995, p. 9). Ce n'est pas la transmission de nouvelles connaissances qui importe, mais plutôt « une médiation de la reconstruction individuelle des outils culturels de l'apprentissage et de la pensée, par une adaptation et une restructuration d'expériences personnelles » (Büchel, 1995, p. 9). Cette reconstruction concerne en particulier les connaissances procédurales (prédire, vérifier ses résultats, superviser le déroulement de la tâche, mener une épreuve de réalité, etc.) : « si je connais les spécificités de la tâche, les caractéristiques de mon propre fonctionnement cognitif et un certain nombre de stratégies, comment puis-je anticiper, planifier et contrôler ma démarche? » (Büchel, 1995, p. 23-24). Le processus comprend deux étapes : en premier lieu, il importe d'établir l'acquis cognitif des étudiants et des étudiantes et, en second lieu, de déterminer le format d'intervention requis par ce qui ressort du bilan dressé des acquis.

Les cognitivistes estiment que l'éducation reçue est une source partielle des difficultés rencontrées par les étudiants pour mener à bien une tâche : en effet, en leur demandant de faire des lectures passives, de mémoriser des règles et des concepts qui n'ont été appliqués qu'à quelques problèmes couverts en classe, rien n'est vraiment fait pour les équiper à appliquer ces connaissances à de nouveaux problèmes (Bok, 2006), ce qui nuit à leur engagement dans la résolution de ces derniers. Or, selon Pintrich et Garcia (1991), les raisons pour lesquelles un étudiant s'engage dans une tâche académique dépendent du but du cours, de sa conception de l'intérêt qu'il éprouve envers le cours, de l'importance ou de l'utilité de ce dernier pour lui. Portelance (2004) affirme que l'étudiant mesure son investissement cognitif en fonction de ce qu'il perçoit être son pouvoir d'apprendre et bien sûr, de réussir, de ses compétences métacognitives ainsi que

de sa capacité à bien compléter une tâche d'apprentissage. Cet investissement sera également teinté par ses émotions et sa perception. Portelance (2004, p. 45-46) pose alors la question-clé suivante : « Comment aider les élèves à inclure la métacognition dans le bagage des ressources qu'ils peuvent mobiliser et utiliser pour acquérir des connaissances et développer des compétences? ».

Quoi qu'il en soit, tous ces auteurs s'entendent pour dire que « l'éducation devrait permettre aux étudiants de développer des habiletés de pensée (habiletés de base, stratégies de pensée et habiletés métacognitives) qui les rendent capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome » (Romano, 1992, p.17). Et si les stratégies cognitives servent à réaliser une activité cognitive : paraphraser, résumer, trouver l'idée principale, refaire un calcul, etc., les stratégies métacognitives, quant à elles, permettent de gérer cette activité. Cette habileté, d'ailleurs, s'affine avec l'âge et le développement intellectuel (Saint-Pierre, 1994).

Position du problème et objectifs de la recherche

Les institutions universitaires manitobaines n'échappent pas au problème de déperdition des étudiants et des étudiantes de première année. Dans le Winnipeg Free Press du 20 février 2008, on peut lire un article intitulé « Even bright kids failing first-year university : study », dans lequel Tam rapporte les grandes lignes d'une étude menée par l'Université du Manitoba. Cette journaliste y affirme notamment que la première année universitaire peut mettre tout le monde sur un pied d'égalité, faisant des étudiants forts et faibles des individus vulnérables à l'échec et au décrochage. Une recherche antérieure avait déterminé que les étudiants de première année universitaire sont les plus

susceptibles de décrocher, et que même si les nombres en terme d'inscriptions sont en hausse, ceux qui se rapportent aux étudiants de premier cycle qui ont des résultats faibles, qui laissent tomber des cours ou qui décrochent complètement montent en flèche (Conseil de l'enseignement postsecondaire, Emploi Manitoba, Universités et collèges du Manitoba, 2007). Et encore, ces résultats ne tiennent pas compte des jeunes qui ne réalisent pas qu'ils sont en situation d'échec. La rétention des étudiants qui réussissent à traverser leur première année universitaire et ultérieurement à obtenir leur diplôme atteint les 90 % ; c'est pourquoi les administrateurs reconnaissent la nécessité de retenir les étudiants et étudiantes qui entament des études universitaires (Mathieu-Robert Sauvé, 2001). Au Collège universitaire de Saint-Boniface, au Manitoba, l'administration et le corps professoral partagent cet intérêt, le taux de décrochage en première année ayant atteint presque 47 % en 2007, même si cela reste exceptionnel, le taux se situant généralement autour de 30 % (CUSB, 2008). Alors, que peut-on faire, pour aider nos étudiants et étudiantes à surmonter les obstacles à la réussite de leurs études? Comment augmenter leur persistance scolaire?

Force est de reconnaître que le milieu universitaire a très peu de contrôle sur un certain nombre des facteurs personnels et sociaux mentionnés auparavant, mais son champ d'action au niveau académique est indiscutable. Comme le soulignent Ruph et Hrimech (2001), « La qualité de la formation passe par l'amélioration du savoir apprendre des étudiants » (p. 596). Dans cette optique, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) ont élaboré un questionnaire qui permet de dresser un portrait global et un portrait différencié (par discipline) des stratégies d'étude et d'apprentissage que l'étudiant universitaire fort et celui qui éprouve des difficultés mettent ou ne mettent pas en œuvre

lors de la réalisation de certaines tâches d'apprentissage ou en préparation de ces dernières (un examen, par exemple). Administré à des étudiants et des étudiantes admis dans des programmes de premier cycle de l'Université du Québec à Hull et de l'Université du Québec à Chicoutimi, l'objectif du questionnaire sur lequel s'appuie la recherche était double : développer le rendement des étudiants tout en améliorant la qualité de l'enseignement dispensé. Leur questionnaire comprend 143 questions regroupées en quatre catégories :

1. Habitudes de lecture, d'étude et de travail scolaire régulier;
2. Habitudes d'étude et de travail avant, pendant et après les cours;
3. Habitudes d'étude et de travail en vue de la préparation d'examens;
4. Habitudes d'étude et de travail au début, pendant et à la fin d'un examen.

La question qui se pose alors est de savoir si ce même questionnaire peut être utile aux étudiants et étudiantes de première année universitaire du Collège universitaire de Saint-Boniface. Ce questionnaire nous permettra-t-il de distinguer le profil de l'étudiant à succès de celui de l'étudiant à risque et, par là même, de repérer rapidement ce dernier dès son arrivée à l'université afin de pouvoir intervenir? S'intéresser aux écarts de performance des étudiants entre ce qui découlera du profil des stratégies d'étude et d'apprentissage qu'ils ont fourni et leurs résultats académiques amènera à mieux comprendre qui est à risque et pourquoi. Si l'on arrive à combler les lacunes qui font tomber ces nouveaux étudiants, on pourrait augmenter leur motivation et, par le fait même, leur persévérance aux études.

Plus précisément, pour les besoins du Collège universitaire de Saint-Boniface, la validation du questionnaire de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) vise à répondre aux trois objectifs spécifiques suivants :

1. déterminer si le moment de l'année et, par ricochet, la familiarisation de l'étudiant et de l'étudiante au milieu universitaire, a un impact sur les réponses données au questionnaire;
2. vérifier l'existence d'une relation entre les réponses données au questionnaire et le rendement académique des étudiants;
3. établir le profil de réponses permettant de différencier les étudiants à succès des étudiants à risque.

Mieux connaître les stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiants et étudiantes de première année devrait permettre au CUSB de mieux appuyer et encadrer la clientèle à risque et de l'aider à poursuivre ses études avec succès. En effet, cet outil devrait donner au corps professoral la possibilité d'offrir un enseignement plus efficace en lui facilitant la tâche d'identifier les stratégies d'étude et d'apprentissage essentielles dont les étudiants ont besoin pour réussir et de créer un environnement éducatif dans lequel ces dernières sont enseignées et modelées.

L'étudiant doit apprendre et se regarder apprendre : tel est le catalyseur qui nourrira le sens des interventions découlant des données du questionnaire. L'université a la responsabilité de nourrir l'engagement des étudiants et de les soutenir dans leur réflexion sur leur apprentissage. Des mesures pour améliorer les stratégies d'étude et d'apprentissage ainsi que l'exploitation de ces dernières sont à définir tout en tenant

compte de la diversité de ce groupe étudiant caméléon au niveau de ses origines et de son profil d'apprentissage.

Chapitre 2
Méthodologie de la recherche

Ce chapitre décrit les sujets participant à cette recherche, l'outil et les procédures de collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse utilisées.

Cependant, avant de présenter cette description, il convient de préciser que la démarche méthodologique employée est à caractère quantitatif. Nous avons choisi de mener cette étude en exploitant le questionnaire élaboré par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) qui ont dressé un profil de l'étudiant à rendement scolaire fort et un de celui à rendement scolaire faible dans le contexte universitaire québécois. Ce questionnaire fournit des données quantitatives permettant de répondre à l'objectif de la présente recherche et de rendre compte des caractéristiques d'une population donnée, ici celle de première année universitaire (Flippo et Caverley, 2009). La recherche devrait permettre de confirmer le potentiel de cet outil pour une utilisation au CUSB en obtenant un profil des stratégies d'étude et d'apprentissage de l'étudiant et de l'étudiante de première année universitaire qui fréquente cet établissement.

Échantillonnage

Pour ce travail de recherche, l'échantillon se compose de tout nouvel apprenant et de toute nouvelle apprenante du Collège universitaire de Saint-Boniface, inscrit en première année à l'université et appartenant à deux cohortes suivant le cours *FRAN 1001 Grammaire de l'écrit* en 2007-2008 et 2008-2009. Il s'agit d'un cours de 6 crédits qui reçoit une grande majorité de la clientèle de première année de l'établissement et qui se

déroule de septembre à avril. Il importe ici de préciser que l'établissement impose à un certain nombre de personnes de suivre ce cours en fonction des résultats qu'elles obtiennent à un profil linguistique qui est dressé avant le début des cours universitaires. L'échantillon peut être considéré comme un échantillon typique (Angers, 2005) formé à partir d'un groupe naturel.

Au moment où le sondage a été complété, tel que présenté dans le tableau 1, la majorité des participants et des participantes ont entre 17 et 20 ans : 82,7 % des répondants de la première cohorte et 86,9 % de ceux de la seconde appartiennent à cette catégorie d'âge. En ce qui concerne le sexe, dans les deux cohortes, là aussi les proportions sont relativement similaires : 60,3 % des répondants dans la première cohorte et 73,8 % dans la seconde sont des femmes. Les deux cohortes se composent donc d'environ trois femmes pour un homme.

Tableau 1
Répartition des participantes et des participants
en fonction de l'âge et du sexe

Variables contrôlées		Cohorte 1 (2007-2008)		Cohorte 2 (2008-2009)	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Âge	17-20 ans	96	82,7 %	73	86,9 %
	+ de 20 ans	20	17,3 %	11	13,1 %
Sexe	Hommes	46	39,7 %	22	26,2 %
	Femmes	70	60,3 %	62	73,8 %

Comme mentionné précédemment, l'échantillon inclut deux cohortes d'étudiantes et d'étudiants, inscrits au cours en 2007-2008 et 2008-2009. La cohorte de 2007-2008 compte 116 sujets tandis que celle de 2008-2009 en compte 84. Ces nombres représentent les sujets qui ont rempli le questionnaire d'une manière appropriée pour cette étude. En effet, comme le démontre le tableau 2, des 303 sujets potentiels (100 %), 101 (33,3 %) n'ont pas été pris en considération dans l'étude pour les raisons suivantes :

- plusieurs étudiants et étudiantes ne souhaitent pas prendre part à la recherche (12,2 %);
- certaines personnes ont abandonné le cours, ce qui signifie qu'elles n'ont pas reçu de note à celui-ci (15,8 %);
- d'autres étaient déjà en 2^e, voire en 3^e année universitaire (5,6 %);
- enfin, certains étudiants et étudiantes ont mal rempli le questionnaire, omettant de répondre à plus de 10 questions ou offrant plusieurs choix de réponses à une même question, et ce, pour plus de 10 questions (0,6 %)

Tableau 2
Nombre d'étudiants et d'étudiantes dans les deux cohortes
composant l'échantillon

Cohorte	Nombre total d'étudiants inscrits au cours en septembre	Dossiers invalides (cours abandonné)	Dossiers invalides (consentement non donné)	Dossiers invalides (questionnaire mal complété)	Étudiants qui ne sont pas en première année universitaire	Nombre de répondants participants à l'étude
2007-2008	163	22	19	2	6	116
2008-2009	140	26	19	0	11	84
Total	303	48	37	2	17	200

Outil de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, nous réutilisons le questionnaire *Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiants et étudiantes universitaires* mis sur pied par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) pour orienter la recherche sur les stratégies d'étude et d'apprentissage de cette clientèle (voir appendice 1). Le seul changement qui y a été apporté concerne la question n° 72 où le verbe « fermer » a été remplacé par « éteindre ». Les auteurs précisent que l'élaboration de ce questionnaire a suscité un effort particulier pour en valider le contenu en répondant à quatre critères (p. 40) :

- présenter des énoncés explicites des stratégies d'étude et d'apprentissage en accentuant l'aspect comportemental de l'apprenant;
- dresser une liste complète des stratégies d'étude et d'apprentissage;
- inclure des stratégies d'étude et d'apprentissage touchant à différents aspects de la vie étudiante :
 - lecture, étude et travail scolaire réguliers (questions 1 à 75)
 - étude et travail scolaire avant, pendant et après les cours (questions 76 à 91)
 - étude et travail en vue de la préparation d'examens (questions 92 à 124)
 - habitude de travail au début, au cours et à la fin d'un examen (questions 125 à 143)
- inclure des éléments portant sur les différents types de stratégies d'étude et d'apprentissage :
 - stratégies cognitives;
 - stratégies métacognitives;
 - stratégies affectives;
 - stratégies de gestion des ressources.

Procédure de collecte de données

Les étudiants ont été invités à remplir le questionnaire dans le cadre du temps de classe du cours FRAN 1001 auquel ils étaient inscrits afin de maximiser leur participation. Pour la cohorte de 2007-2008, le questionnaire a été administré en janvier

2008. Les étudiants avaient donc terminé un semestre et avaient déjà subi des examens et des tests, ayant donc une expérience universitaire de trois mois. Quant à la cohorte de 2008-2009, le questionnaire ayant été administré en septembre, les étudiants et étudiantes étant nouvellement arrivés dans le milieu universitaire. Cette procédure a été utilisée en vue de répondre à notre premier objectif de recherche, à savoir si le moment où le test est administré, résultant en une plus ou moins grande familiarité avec le milieu universitaire, a une influence sur les réponses.

Avant l'administration même du questionnaire, les sujets ont été informés des objectifs de la recherche et des mesures visant à respecter les règles d'éthique (voir appendice 2). Ainsi, il a été clairement précisé que cette enquête ne devait servir qu'à des fins de recherche afin d'aider l'université à avoir une meilleure connaissance des caractéristiques de l'ensemble de ses nouveaux étudiants et de l'influence de certaines de ces caractéristiques sur le rendement scolaire. En ce qui a trait au consentement libre et éclairé, les sujets ont été assurés qu'ils pouvaient choisir de ne pas répondre au questionnaire sans que cela n'ait d'incidence sur le cours ou sur leurs résultats. Par ailleurs, ils ont aussi été avertis qu'ils pouvaient se retirer du processus à tout moment. Les sujets ont signé le formulaire de consentement et en ont reçu une copie.

Pour préserver la confidentialité, les répondants ont été informés que chaque questionnaire a été numéroté, chaque numéro correspondant à un nom d'étudiant. Ceci est rendu nécessaire afin de pouvoir, ultérieurement, établir le profil des stratégies d'étude et d'apprentissage de chaque répondant et de relier ce profil à son résultat à la fin du cours. Seule la chercheure a eu accès à la liste des noms d'étudiants et des numéros correspondants. De plus, la chercheure et la personne chargée de saisir les données à

l'ordinateur ont eu accès aux réponses du questionnaire, mais seule la chercheuse a eu accès au résultat académique du répondant. Le numéro associé au nom de l'étudiant ou de l'étudiante a été remplacé par un énoncé neutre (ex. sujet 1) afin que la confidentialité des données soit maintenue, et ce, dès que la correspondance avec le résultat académique avait été établie et que les données avaient été saisies à l'ordinateur et vérifiées. Enfin, tous les documents ont été conservés dans le bureau de la chercheuse et seront détruits dès que la recherche sera terminée.

Comme le questionnaire ne requiert aucun entraînement au préalable pour le compléter, une période d'environ 30 minutes a été allouée pour y répondre. Il est cependant important de préciser que les consignes données visent à encourager les réponses honnêtes, en particulier en assurant qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, et en invitant chaque répondant à choisir les réponses qui reflètent le mieux son comportement ou ses processus mentaux et non celles qu'il pense être les réponses attendues ou celles que les autres vont choisir.

Méthodes d'analyse

L'analyse des données provenant des deux cohortes vise à mettre en évidence le profil des stratégies d'étude et d'apprentissage d'un étudiant qui réussit et de celui qui éprouve des difficultés afin de répondre aux trois objectifs suivants :

1. déterminer si le moment de l'année et, par ricochet, la familiarisation de l'étudiant et de l'étudiante au milieu universitaire, a un impact sur les réponses données au questionnaire;
2. vérifier l'existence d'une relation entre les réponses données au questionnaire et le rendement académique des étudiants;

3. établir le profil de réponses permettant de différencier les étudiants à succès des étudiants à risque.

Pour atteindre ces objectifs, les données des questionnaires ont été reportées dans un fichier du logiciel SPSS pour Windows (version 15.0), logiciel d'analyse de données quantitatives. Les participants et participantes devaient répondre aux questions en utilisant les options suivantes :

- a = tout à fait caractéristique de moi-même**
- b = assez caractéristique de moi-même**
- c = peu caractéristique de moi-même**
- d = pas du tout caractéristique de moi-même**

Afin d'obtenir un score global pour chaque répondant, lors de l'entrée des données, les lettres ont été remplacées par des chiffres ou des points : pas de réponse = 0; a = 1; b = 2; c = 3 et d = 4. Cette transformation en scores numériques est utile pour répondre à nos deux premiers objectifs et repose sur l'hypothèse de travail selon laquelle toutes les stratégies incluses dans le questionnaire sont positives et devraient caractériser davantage les étudiants à succès que les étudiants à risque. Par conséquent, ces derniers devraient obtenir un score global plus élevé que les étudiants à succès, le score global étant obtenu par l'addition des cotes numériques associées à chacune des réponses choisies, sauf pour la cote zéro (0) qui a été considérée comme donnée manquante. Afin d'éviter un trop grand nombre de données manquantes dans les calculs statistiques, le nombre a été limité à 10 par sujet. Les sujets ayant plus de 10 données manquantes ont été éliminés de l'échantillon.

Pour répondre à notre premier objectif, un test t de Student comparant les moyennes obtenues par les répondants des deux cohortes nous permet d'établir s'il existe une différence significative par rapport au moment de l'année où le questionnaire a été

complété, l'hypothèse testée (hypothèse alternative) étant qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes (Angers, 2005). Si tel est le cas, on pourrait conclure que le patron de réponses est sensiblement le même pour les deux cohortes et que celles-ci pourraient être amalgamées dans les analyses statistiques subséquentes.

Pour notre deuxième objectif consistant à vérifier la relation entre les résultats au questionnaire et le rendement académique des étudiants, le score global obtenu par chaque étudiant a été mis en corrélation avec son résultat académique dans le cours FRAN 1001 *Grammaire de l'écrit* exprimé en pourcentage. Le coefficient r de Pearson a été utilisé à cette fin (Simard, 2003). Compte tenu de l'hypothèse de travail sous-jacente au calcul du score global au questionnaire, le coefficient de corrélation devrait être négatif.

Enfin, pour établir le profil de réponse permettant de différencier les étudiants à succès des étudiants à risque, notre troisième objectif, nous nous appuyons sur la méthode des groupes contrastes déterminés à partir des résultats académiques des répondants. Le groupe des étudiants à succès (groupe ÉS) comprend les 60 sujets (30 % des répondants) qui obtiennent les résultats académiques les plus élevés. Le groupe des étudiants à risque (groupe ÉR) comprend les 60 sujets (30 %) qui ont obtenu les résultats les plus faibles. Nous procédons ensuite à une comparaison systématique des réponses fournies par les sujets des groupes ÉS et ÉR en utilisant le test d'indépendance Chi carré pour chacune des questions incluse dans le questionnaire (Simard, 2003). Les questions qui ressortent comme étant les plus discriminatives entre les deux groupes serviront à établir le profil.

Limites de la recherche

Il ne faut pas se leurrer : on ne peut établir de façon explicite de lien entre les résultats d'une telle recherche et la réussite globale de la clientèle. En effet, le questionnaire ayant été administré dans le cadre d'un seul cours suivi sur recommandation de l'établissement, on ne peut pas généraliser les résultats de cette étude à l'ensemble des cours suivis par cette clientèle. Pour une telle généralisation, il aurait fallu comparer le profil de la clientèle étudiante à sa moyenne académique générale à la fin de l'année et non pas seulement à celle du cours FRAN 1001.

De la compilation des données, un profil des stratégies est établi et de là, découle un ensemble de pistes de réflexions concernant les approches pédagogiques pour augmenter la persévérance scolaire de cette clientèle. Il faut permettre aux jeunes d'accéder au savoir dont l'université a la responsabilité. Reste à déterminer comment. De Ketele résume la situation ainsi : « Quoique cela soit choquant aux yeux de certains, il importe de souligner que la réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas liée aux notions vues dans l'enseignement, mais aux capacités exercées sur ces notions. » (1990, p. 5) et ajoute que « [quelle] que soit la filière d'études choisie, *ce sont les capacités exercées sur les notions qui importent* ».

Chapitre 3

Analyse des résultats

Ce chapitre présente l'analyse des réponses d'étudiants et d'étudiantes du Collège universitaire de Saint-Boniface, inscrits en première année universitaire, au questionnaire de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). Le but de cette étude est, rappelons-le, de savoir si ce questionnaire permet de distinguer le profil des stratégies d'étude et d'apprentissage de l'étudiant à succès de celui de l'étudiant à risque afin de pouvoir mieux encadrer ce dernier pour qu'il persévère dans ses études. Le chapitre se concentre sur l'analyse des réponses en fonction des trois objectifs de la recherche notamment en ce qui trait 1) aux préoccupations touchant au moment de l'année où le test est administré, 2) à la relation entre ces réponses et le rendement académique et 3) au potentiel du questionnaire de différencier entre les étudiants à succès (groupe ÉS) et les étudiants à risque (groupe ÉR). L'analyse inclut une comparaison entre les résultats de la présente étude concernant le potentiel de différenciation de l'outil utilisé et ceux de l'étude réalisée par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). L'analyse se complète par une discussion de ce que les données offrent comme perspective pour aider les étudiantes et étudiants à risque, inscrits en première année au Collège universitaire de Saint-Boniface, à persévérer dans leurs études.

Moment d'administration du questionnaire

Les deux cohortes faisant l'objet de cette étude n'ont pas répondu au questionnaire au même moment de l'année scolaire, la première, la cohorte 2007-2008, ayant répondu en janvier 2008 et la seconde, la cohorte 2008-2009, en septembre 2008. Cette procédure visait à déterminer si le moment de l'année et, par ricochet, la familiarisation de l'étudiant et de l'étudiante au milieu universitaire, aurait un impact sur les réponses données au questionnaire. Ainsi, tel que présenté au tableau 3, la première cohorte a obtenu un score moyen de 311,33, alors que la moyenne de la deuxième cohorte se situe à 308,52 (voir tableaux 8 et 9 à l'appendice 3 pour les résultats bruts). La comparaison de ces moyennes à l'aide du test t de Student indique que la différence n'est pas significative ($p = 0,669$).

Tableau 3

Moyennes et écarts-types obtenus par les deux cohortes d'étudiants ayant répondu au questionnaire

Cohorte	N	Moyenne	Écart-type	Test t	Prob.
2007-2008	116	311,33	42,29	0,428	0,669
2008-2009	84	308,52	50,04		

On peut donc conclure de ce résultat que le temps de l'année auquel le questionnaire est administré en première année universitaire n'engendre pas de différence dans les réponses. Le délai d'un semestre imparti entre l'administration du questionnaire aux deux cohortes ne semble pas assez long pour provoquer une différence. Cette information peut signifier plusieurs choses. Il se peut que le bagage de stratégies d'étude et d'apprentissage avec lequel les étudiants et les étudiantes entreprennent leurs études

postsecondaires ait un caractère relativement stable. Un semestre d'étude ne suffit donc pas pour permettre aux sujets de première année universitaire de reconnaître les particularités des études à ce niveau et d'ajuster leurs stratégies en conséquence. Peut-être aussi que le flot d'éléments nouveaux dans les différentes composantes de leur vie et dans lequel les étudiants doivent naviguer est susceptible de ralentir leur prise de conscience. Quoi qu'il en soit, ce résultat fait ressortir la pertinence pour l'université d'intervenir plus tôt et plus directement pour aider les étudiants qui en ont besoin à adopter plus rapidement les stratégies d'étude et d'apprentissage nécessaires à leur succès.

Signalons que, ne relevant pas de différence significative entre le moment où les deux cohortes ont rempli le questionnaire, nous pouvons alors regrouper les réponses des deux cohortes (N : 200) dans les analyses statistiques qui suivent.

Relation entre les réponses au questionnaire et le rendement académique

Le deuxième objectif consiste à vérifier l'existence d'une relation entre les réponses données au questionnaire et le rendement académique des étudiants. Pour ce faire, nous avons établi un score global par l'addition des cotes numériques associées aux réponses choisies par chaque sujet et ce score a été mis en corrélation avec le résultat académique de l'étudiant ou de l'étudiante, exprimé en pourcentage, obtenu à la fin du cours FRAN 1001 *Grammaire de l'écrit*. Le tableau 4 présente le coefficient r de Pearson calculé à partir de ces données pour les 200 sujets et le degré de signification de celui-ci. Tel que prévu, le coefficient prend une valeur négative ($r = -0,138$) qui se situe tout juste à la limite du seuil de signification ($p = 0,052$). Les étudiants plus forts académiquement ont tendance à obtenir un score moins élevé au questionnaire que les étudiants les plus

faibles, ce qui indique que ceux-là utilisent davantage les stratégies d'études et d'apprentissage incluses dans le questionnaire.

Tableau 4

Corrélation entre le score total au questionnaire
et le résultat académique

N	r de Pearson	Prob.
200	-0,138	0,052

Ainsi, le score obtenu au questionnaire permet de prédire jusqu'à un certain point, le degré de succès des étudiants dans le cours en question. Le coefficient de corrélation étant relativement peu élevé, la prudence demeure cependant de mise dans l'interprétation des réponses individuelles à ce questionnaire concernant les stratégies d'étude et d'apprentissage sur lesquelles les étudiants s'appuient dans leurs études.

Différentiation entre les groupes ÉS et ÉR

Afin de répondre à l'objectif 3 de cette recherche et d'établir le profil de réponses permettant de différencier les étudiants à succès (ÉS) des étudiants à risque (ÉR), nous avons utilisé la méthode des groupes contrastes, le groupe ÉS incluant les 60 étudiants les plus forts académiquement et le groupe ÉR, les 60 étudiants les plus faibles. Nous avons procédé à une analyse, question par question, des réponses données au questionnaire par les sujets de ces deux groupes (voir tableau 10 à l'appendice 3). Pour ce faire, un test chi carré a été établi pour chacune des questions. Le tableau 5 présente les 21 énoncés sur les

143 inclus dans le questionnaire pour lesquels le résultat du test chi carré indique une différence significative au seuil de 0,05 entre les groupes ÉS et ÉR.

Tableau 5
Questions discriminantes entre les sujets des groupes ÉS et ÉR

Question	Énoncé	Groupe et Md	Chi-carré	p
4.	Lorsque je fais des lectures, j'utilise couramment l'index ou le lexique des volumes afin de mieux comprendre les mots ou les notions qui ne me sont pas familiers.	ÉS : 2	13,449	,004
		ÉR : 3		
16.	Lorsque j'étudie, je paraphrase (réécris en mes propres mots) ce que je veux retenir.	ÉS : 2	8,420	,038
		ÉR : 2		
33.	Avant de rédiger un travail, j'élabore un plan détaillé et bien articulé que je m'efforce de respecter.	ÉS : 2	10,524	,015
		ÉR : 3		
37.	Lorsque j'étudie, je me demande régulièrement si je me rapproche de mon but.	ÉS : 3	10,855	,013
		ÉR : 2		
41.	Lorsque j'étudie, j'essaie régulièrement d'identifier mes forces, mes faiblesses et mes lacunes.	ÉS : 2	7,841	,049
		ÉR : 2		
46.	Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je n'abandonne pas facilement quand je rencontre une difficulté.	ÉS : 2	8,793	,032
		ÉR : 2		
49.	Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je m'organise pour éviter la pression du temps.	ÉS : 2	9,264	,026
		ÉR : 3		
54.	Par rapport à mes autres activités, mon travail scolaire est prioritaire.	ÉS : 2	11,083	,011
		ÉR : 2		
55.	J'ai l'habitude de m'établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps de travail scolaire.	ÉS : 2	9,210	,027
		ÉR : 3		

Tableau 5 (suite)
Questions discriminantes entre les sujets des groupes ÉS et ÉR

Question	Énoncé	Groupe et Md	Chi-carré	p
56.	Je m'assure d'accorder suffisamment de temps à mes tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de ma vie.	ÉS : 2 ÉR : 2	16,561	0,01
64.	Je consacre davantage mon temps d'étude et de travail aux matières pour lesquelles il y a priorité et aussi à celles dans lesquelles j'ai le plus de difficulté.	ÉS : 2 ÉR : 2	15,706	,001
67.	Habituellement, j'étudie avec des collègues.	ÉS : 3 ÉR : 3	7,913	,048
72.	Quand j'étudie ou fais un travail, j'ai l'habitude d'éteindre la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.	ÉS : 2 ÉR : 2	10,001	,019
75.	Lorsque j'ai un travail à réaliser, je m'organise pour le terminer avant l'échéance.	ÉS : 1 ÉR : 2	15,208	,002
81.	Pendant les cours, j'écoute ce qui est présenté sans prendre de notes.	ÉS : 4 ÉR : 3	9,064	,028
85.	Après les cours, je compose des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée.	ÉS : 3 ÉR : 4	9,587	,022
89.	Pendant les cours, j'active et je maintiens ma motivation en essayant continuellement de relier le contenu des cours à mes objectifs personnels.	ÉS : 2 ÉR : 2	7,683	,053
91.	Pendant les journées où j'ai des cours, je fais bon emploi des périodes d'étude séparant les cours.	ÉS : 2 ÉR : 2	8,393	,039
94.	Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je commence d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.	ÉS : 3 ÉR : 2	15,467	,001
108.	Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière.	ÉS : 1 ÉR : 1,5	7,558	,023
124.	Tout au long de mon étude en vue d'un examen, j'évalue et ajuste au besoin le temps nécessaire à y consacrer.	ÉS : 2 ÉR : 2	8,375	,039

Les stratégies mesurées par ces 21 énoncés peuvent être analysées plus en détail en reprenant la classification utilisée par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), c'est-à-

dire en regroupant les énoncés caractéristiques des stratégies cognitives, puis ceux des stratégies métacognitives, des stratégies affectives et, enfin, des stratégies de gestion des ressources. De plus, chaque énoncé peut être revu en fonction des différentes circonstances de travail auxquelles elles s'appliquent : travail régulier; avant, pendant et après les cours; en vue de la préparation d'examens et au début, pendant et à la fin d'un examen.

Énoncés décrivant des stratégies cognitives

Les stratégies cognitives permettent à l'apprenant de soutenir son apprentissage et d'enrichir son bagage de connaissances antérieures. Elles l'aident notamment à encoder l'information, puis à établir des liens entre les données anciennes et nouvelles (Barbeau, 1995; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Elles se subdivisent en trois sous-catégories : les stratégies cognitives de répétition, d'élaboration et d'organisation. Quatre des 43 stratégies cognitives incluses dans le questionnaire, notamment les stratégies n^{os} 4, 16, 81 et 85 (voir tableau 5) ressortent comme discriminant entre les groupes ÉS et ER.

En contexte de travail régulier, nos résultats révèlent l'exploitation de deux stratégies cognitives rattachées à l'organisation (n^{os} 4 et 85) et de deux stratégies cognitives d'élaboration (n^{os} 16 et 81). La première stratégie d'organisation (n^o 4) porte sur l'utilisation d'outils tels que l'index et le lexique fournis par les volumes exploités et permettent à l'étudiant de mieux saisir le contenu des cours. Les médianes pour chacun des groupes soulignent que les sujets du groupe ÉS (Md : 2) perçoivent cette stratégie comme étant assez caractéristique d'eux-mêmes, alors que les sujets du groupe ER (Md : 3) considèrent cette stratégie comme peu caractéristique d'eux-mêmes (voir tableau

5). Dans l'étude de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), les étudiants du groupe fort choisissent autant cette stratégie que ceux du groupe faible, si ce n'est pour les étudiants dans le domaine des lettres où cette stratégie semblait prévaloir chez les étudiants forts. La deuxième stratégie d'organisation (n° 85) porte sur la composition de tableaux et de schémas pour résumer la matière présentée au cours. Cette stratégie semble peu caractéristique des sujets du groupe ÉS (Md : 3) et pas du tout caractéristique de ceux du groupe ÉR (Md : 4). Cela signifierait que la stratégie n° 85, même si elle est un peu plus utilisée par les sujets du groupe ÉS, n'est quand même pas particulièrement populaire dans les deux groupes. Un examen de la fréquence cumulative montre que la majorité (52,5 %) des sujets du groupe ÉS choisissent les réponses 1, 2 et 3, alors que la grande majorité (71,7 %) des sujets ÉR choisissent la réponse 4 (voir tableau 9 à l'appendice 3). Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) ne relèvent quant à eux pas de différence significative entre les étudiants du groupe fort et ceux du groupe faible par rapport à la stratégie n° 85.

En ce qui concerne la stratégie cognitive d'élaboration n° 16 qui interpelle la capacité de l'étudiant à paraphraser ou à récrire dans ses propres mots ce qu'il veut retenir, même si, de prime abord, on pourrait penser qu'elle se rattache à la stratégie n° 85, les résultats diffèrent quelque peu. En effet, les médianes sont identiques pour les deux groupes (Md : 2), ce qui laisse entendre que les sujets des deux groupes considèrent cette stratégie comme étant relativement plus caractéristique d'eux-mêmes que ne l'est la stratégie n° 85. La stratégie n° 16 s'apparente davantage à la prise de note qu'à la construction de schémas comme le laissent entrevoir les résultats pour la stratégie n° 81 qui suggèrent que les étudiants assistent aux cours sans prendre de notes. Les sujets du

groupe ÉS (Md : 4) rejettent cette dernière stratégie davantage que ceux du groupe ÉR (Md : 3). Il semble que la prise de notes pendant les cours soit une stratégie largement utilisée dans les deux groupes, même si les sujets du groupe ÉS y ont recours plus souvent. Ce résultat remet toutefois en question notre hypothèse de travail empruntée à Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) voulant que toutes les stratégies incluses dans le questionnaire soient positives. Tel n'étant pas le cas, il conviendrait de revoir la manière dont nous avons calculé le score global au questionnaire. Dans leur étude, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) constatent que la stratégie n° 16 n'est significative ni des étudiants du groupe fort ni de ceux du groupe faible. Quant à la stratégie n° 81, ils n'observent pas de différence significative entre leurs étudiants des groupes fort et faible, spécifiant que cette stratégie de la prise de notes reste cependant choisie par les sujets des deux groupes.

Enfin, soulignons l'absence des stratégies cognitives de répétition (n^{os} 2, 3, 7, 11, 12, 13, 29, 76, 77, 78, 84, 97, 99) : cette dernière sous-catégorie insiste sur la mémorisation et ne permet pas de différencier les sujets ÉR des sujets ÉS. Les médianes pour ces stratégies se situent aux alentours de 2 (voir tableau 10), ce qui indique que l'utilisation de ces stratégies s'avère assez caractéristique de l'ensemble des sujets de cette étude. Il en est de même pour les stratégies cognitives pouvant être exploitées dans le cadre des examens, que ce soit pour s'y préparer ou encore autour du moment où ces derniers ont lieu. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) observent cependant une différence significative dans l'utilisation de la stratégie n° 77 : les étudiants du groupe fort estiment que lire les textes assignés avant le cours constitue une caractéristique qui les décrit davantage que ne le font que les étudiants du groupe faible.

En somme, sur les 43 stratégies cognitives mises en valeur dans le questionnaire, nos résultats indiquent que seules 4 permettent de différencier entre les sujets des groupes ÉS et ÉR, dont l'utilisation d'outils d'appui offerts dans les manuels, la prise de notes pendant les cours, la reformulation et la restructuration de la matière. Ces stratégies, selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), « sont choisies et utilisées par l'apprenant pour répondre à des objectifs personnels d'apprentissage » (p. 80). Est-ce à dire que les sujets du groupe ÉR éprouvent quelques difficultés à se fixer des objectifs personnels, ce qui les rend de plus en plus vulnérables au fur et à mesure que l'année s'écoule et que la matière se complexifie?

Énoncés décrivant des stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de prendre conscience du fonctionnement de sa pensée et de sa façon d'apprendre (Barbeau, 1995; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Grâce à ces dernières, l'étudiant peut gérer son comportement cognitif et le réguler. Trois sous-catégories de stratégies métacognitives, soient les stratégies de planification, de contrôle et de régulation, sont mises en évidence dans le questionnaire. Notre étude révèle que 4 stratégies métacognitives décrites dans les énoncés n^{os} 33, 37, 41 et 94 (voir tableau 5) discriminent entre les sujets des groupes ÉR et ÉS.

Les 4 énoncés décrivant des stratégies métacognitives (n^{os} 33, 37, 41, 94) discriminant entre les groupes ÉS et ÉR représentent 2 des 3 sous-catégories de stratégies métacognitives: les énoncés n^{os} 33 et 94 font partie des stratégies métacognitives de planification et les énoncés n^{os} 37 et 41, des stratégies métacognitives de contrôle.

L'énoncé n°33 met en évidence la capacité de planifier un travail et de respecter le plan établi, dans la mesure du possible. Les sujets du groupe ÉS reconnaissent cette stratégie comme étant assez caractéristique d'eux-mêmes (Md : 2) alors que les sujets du groupe ÉR la considèrent comme étant peu caractéristique de leur groupe (Md : 3). Ainsi, dans le cadre de leur travail scolaire régulier, les sujets du groupe ÉR semblent moins capables de se doter d'un outil directeur pour se guider et ne pas se laisser distraire. Il en va de même dans l'étude de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). L'énoncé n° 94, quant à lui, se présente dans le cadre de la préparation aux examens, l'étudiant accordant la priorité d'étude à la matière la plus difficile. Cette stratégie est évaluée par les sujets du groupe ÉS comme étant peu caractéristique d'eux-mêmes (Md : 3) alors que les sujets du groupe ÉR l'évaluent comme étant assez caractéristique d'eux-mêmes (Md : 2). Ce résultat semble aller à l'encontre de ce que Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) ont rapporté dans le cadre de leur recherche, à savoir le fait que les étudiants plus faibles cherchent à se rassurer en se concentrant sur ce qu'ils comprennent mieux, donc la matière la plus facile. Une hypothèse alternative faisant intervenir le phénomène de la persévération (Sillamy, 2010) pourrait cependant expliquer nos résultats. Il est possible que dans le cadre de leur préparation à un examen, les sujets du groupe ÉR consacrent une grande partie du temps qui leur est imparti à étudier et à réétudier la matière qu'ils ont plus de difficulté à comprendre et ainsi, n'ont plus assez de temps pour revoir la matière dans son ensemble. Les sujets du groupe ÉS, quant à eux, ont tendance à gérer leurs processus mentaux et leur temps d'une manière plus équilibrée, de telle sorte qu'ils peuvent revoir l'ensemble de la matière.

Les énoncés n^{os} 37 et 41, quant à eux, traduisent des stratégies métacognitives de contrôle. Grâce à ces dernières, l'apprenant s'interroge sur le traitement qu'il fait de l'information, sur l'efficacité de celui-ci. L'énoncé n^o 37, « Lorsque j'étudie, je me demande régulièrement si je me rapproche de mon but » est peu caractéristique des sujets du groupe ÉS (Md : 3) et assez caractéristique de ceux du groupe ÉR (Md : 2). Encore une fois, ce résultat diffère de celui rapporté par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) qui n'avaient pas trouvé de différence entre les étudiants des groupes fort et faible. Dans le cadre du travail scolaire régulier, il semble que les sujets du groupe ÉS seraient capables de garder une vision claire de leur but en tête et par conséquent ne ressentiraient pas le besoin de réévaluer leur parcours régulièrement. Par contre, les sujets du groupe ÉR sembleraient se perdre plus facilement et devraient donc revenir sur leur cheminement plus souvent. À l'énoncé n^o 41, « Lorsque j'étudie, j'essaie régulièrement d'identifier mes forces, mes faiblesses et mes lacunes », les médianes ne permettent pas de reconnaître d'une manière globale où se situe la différence entre les groupes. En effet, les médianes ont la même valeur (Md : 2). Par contre, en examinant la distribution de fréquence des réponses (voir tableau 10), on note que presque deux fois plus de sujets du groupe ÉS choisissent la réponse 2, assez caractéristique de moi-même, comparativement aux sujets du groupe ÉR. Un phénomène inverse se produit pour la réponse 3, peu caractéristique de moi-même, qui est choisie deux fois plus souvent par les sujets du groupe ÉR que ceux du groupe ÉS. Il semble donc que les sujets du groupe ÉS aient davantage recours à cette stratégie que les sujets du groupe ÉR. Le même résultat est rapporté par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996).

Ainsi, sur les 37 énoncés rattachés aux stratégies métacognitives dans le questionnaire, 4 stratégies seulement différencient les sujets du groupe ÉS de ceux du groupe ÉR (n^{os} 33, 94, 37, 41) : l'élaboration d'un plan préalable à un travail, la priorité accordée à la matière la plus ardue dans une situation d'examen, le questionnement par rapport à la démarche d'apprentissage et l'atteinte des buts fixés, et une remise en question régulière des forces et faiblesses. Les sujets du groupe ÉR tendent à moins s'attarder sur des étapes préliminaires à un travail comme l'élaboration d'un plan, à se questionner plus souvent par rapport à leurs buts et à moins remettre en question leurs forces et faiblesses. De plus, nos résultats montrent que l'interprétation des réponses à la question concernant la priorisation de la matière plus difficile en cours d'étude demande à être plus nuancée que celle proposée par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). En particulier, nous avançons l'hypothèse selon laquelle le phénomène de la persévération pourrait se présenter plus souvent chez les sujets du groupe ÉR, ce qui les bloque et leur rend la tâche de gérer leur temps pour retravailler la matière plus difficile. Enfin, nos analyses ne font ressortir aucune stratégie métacognitive de régulation (n^{os} 18, 40, 62, 106, 141, 142) (ajustements à apporter sur le traitement de l'information) comme différenciant entre les deux groupes ÉS et ÉR : si la majorité des énoncés qui s'y rapportent dans le questionnaire ont été identifiés comme assez caractéristiques par les sujets des deux groupes (Md : 2), les énoncés 141 et 142 ont été considérés par tous les sujets comme étant tout à fait caractéristiques d'eux-mêmes (Md : 1). Cela semble donc confirmer l'affirmation de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), à savoir que « les étudiants dans l'ensemble prennent soin de s'interroger sur leurs façons d'étudier, d'apprendre » (p. 98).

Énoncés décrivant les stratégies affectives

Les stratégies affectives sont utilisées afin de créer un climat propice à l'apprentissage, en permettant à ceux et à celles qui les exploitent de contrôler leurs émotions et de rester concentrés sur les tâches à accomplir. Cela a comme conséquence une meilleure gestion du stress et du temps. Ces stratégies procurent également à l'individu la sensation d'être aux commandes de son apprentissage (Barbeau, 1995). Bref, elles facilitent l'apprentissage « en créant un climat psychologique favorable » (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996, p. 100). Trois sous-catégories les regroupent : les stratégies affectives de motivation, celles qui se rattachent au contrôle de l'anxiété et les dernières qui concernent la concentration. Notre étude indique que les stratégies affectives n^{os} 46, 49, 54, 89 et 108 (voir tableau 5) permettent de discriminer entre les sujets des groupes ÉS et ÉR.

Quatre des 5 énoncés relatifs aux stratégies affectives différenciant entre les sujets des groupes ÉS et ÉR (n^{os} 46, 54, 89, 108) appartiennent à la sous-catégorie se rapportant à la motivation. La stratégie n^o 46, qui s'applique en contexte de travail scolaire régulier, révèle le degré de persistance dont font preuve les étudiants face à la difficulté. Même si les médianes ont une valeur de 2 pour chacun des deux groupes ÉS et ÉR, l'examen des distributions de fréquences montre que les sujets ÉR choisissent moins souvent la réponse 2 et plus souvent la réponse 3 que ne le font les sujets ÉS. Cette stratégie s'avère donc davantage caractéristique de ce dernier groupe. Il en va de même dans l'étude de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). Un phénomène semblable se révèle pour la stratégie n^o 54, dans laquelle l'étudiant affirme prioriser son travail scolaire par rapport aux autres éléments de la vie qui sollicitent son attention. Même si les médianes sont de valeur égale

(Md : 2), les fréquences cumulatives (voir tableau 10) pour les sujets du groupe ÉS (réponses 1 et 2 = 93,2 %) indiquent que cette stratégie est plus caractéristique de ce groupe que du groupe ÉR (réponses 1 et 2 = 69,5 %). Il en va de même dans l'étude de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996). La stratégie n° 89, qui se place dans le contexte des cours souligne la capacité des étudiants à faire abstraction de ce qui les dérange dans un cours (intérêt pour la matière, appréciation du professeur, etc.) et à maintenir une attitude constructive sur le plan personnel pour persévérer et atteindre leurs objectifs. Cette stratégie se situe tout juste au seuil de signification ($p = 0,053$). Là aussi, la médiane (Md : 2) est la même pour les deux groupes qui estiment que cette stratégie est assez caractéristique d'eux-mêmes. Il est intéressant de relever cependant que la différence principale se situe dans les choix à la réponse 1, « tout à fait caractéristique de moi-même » : les sujets du groupe ÉR choisissent trois fois plus souvent cette réponse que les sujets du groupe ÉS. À la lumière de ce que disent Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), à savoir que cette stratégie implique une motivation personnelle permettant à l'étudiant de surmonter les défis comme un manque d'intérêt pour la matière ou un professeur et une volonté de réussir par eux-mêmes, ce résultat apparaît quelque peu surprenant. Cependant, dans leur étude, si la différence entre les deux groupes d'étudiants forts et faibles ne ressort pas comme significative, la répartition des réponses données par les étudiants faibles semble aller dans le même sens que celle retrouvée dans la présente étude. Ainsi, contrairement à ce qu'affirment ces auteurs, ce résultat pourrait révéler une tendance chez les sujets ÉR à vouloir s'en tenir à eux-mêmes et à ne pas tenir compte des conseils de leurs professeurs. Les sujets ÉS et ÉR accorderaient donc un sens différent à cette stratégie. Quant à la stratégie n° 108, « Lorsque j'étudie en vue d'un

examen, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière », qui se pose dans un contexte de préparation à un examen, se rattache à ce qui précède dans le contexte scolaire régulier. Ce résultat est d'un intérêt particulier dans le cadre de la présente étude, puisque les sujets sont inscrits à un cours obligatoire portant sur un contenu grammatical, deux caractéristiques à portée motivationnelle non négligeable. Et les médianes des deux groupes sont éloquentes : les sujets du groupe ÉS considèrent cette stratégie comme étant tout à fait caractéristique d'eux-mêmes (Md : 1) et ceux du groupe ÉR (Md : 1,5) un peu moins. La fréquence cumulative (voir tableau 10) dans le choix des réponses montre que 98,3 % des sujets du groupe ÉS choisissent les réponses 1 et 2 (tout à fait et assez caractéristique d'eux-mêmes), comparativement à 84,5 % des sujets du groupe ÉR. Il semble donc que les sujets du groupe ÉR éprouvent davantage de défis à se distancer de leur perception négative de la matière et du professeur, ce qui abonde dans le sens des résultats rapportés par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996).

La dernière stratégie affective caractéristique de l'étudiant à succès, la stratégie n° 49 appartient à la sous-catégorie du contrôle de l'anxiété, utilisée dans le contexte d'un travail scolaire régulier. Elle fait appel à la capacité de gérer son temps d'une manière efficace afin de ne pas se sentir pressé par le temps et donc, de gérer son anxiété. Les sujets du groupe ÉS reconnaissent cette approche comme étant assez caractéristique d'eux-mêmes (Md : 2) tandis que ceux du groupe ÉR identifient cette stratégie comme étant peu caractéristique d'eux-mêmes (Md : 3). Ces derniers reconnaissent donc leurs difficultés dans le domaine de la gestion du temps. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier

(1996) ont eux aussi identifié une différence entre les sujets des groupes fort et faible, avec les sujets du groupe fort qui se démarquent de façon positive.

Les stratégies affectives représentent une clé dans la réussite scolaire : dans le cadre de la présente étude, sur les 16 stratégies possibles, 5 se sont révélées significatives pour différencier les groupes ÉS et ÉR (n^{os} 46, 54, 89, 108, 49). La persévérance face à la difficulté, la priorité accordée au travail scolaire, la motivation intrinsèque pour créer des liens entre les cours et son vécu ou encore pour surpasser un manque d'intérêt pour le professeur ou la matière sont autant de stratégies qui caractérisent davantage les sujets du groupe ÉS. Les sujets du groupe ÉR semblent moins capables de persévérer lorsqu'ils rencontrent un défi et éprouvent davantage de difficulté à se motiver et à dépasser les obstacles affectifs que leur pose la réalité scolaire. La gestion du temps semble également leur poser problème. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) obtiennent eux aussi des résultats similaires et affirment que les sujets du groupe fort gèrent plus efficacement leur stress et trouvent des stratégies pour atteindre cet objectif.

Énoncés décrivant des stratégies de gestion des ressources

Les énoncés relatifs à la gestion des ressources portent surtout sur l'aspect organisationnel de l'environnement d'étude et sur l'utilisation efficace de ressources favorables à un engagement cognitif de l'apprenant (Barbeau, 1995). En effet, ces stratégies permettent à l'apprenant de mieux gérer son temps, son lieu d'étude, les ressources matérielles dont il aura besoin, bref d'exercer un certain contrôle sur son environnement afin de l'adapter à ses besoins ou même de s'adapter à celui-ci. Cette gestion efficace des ressources matérielles et de l'environnement offre un cadre de travail rassurant et propice à l'apprentissage. Cette catégorie de stratégies semble être la plus

étayée en ce qui concerne ce qui différencie les sujets du groupe ÉR de ceux du groupe ÉS. On y retrouve en effet 8 énoncés : n^{os} 55, 56, 64, 67, 72, 75, 91 et 124.

Dans le cadre du travail scolaire régulier, six stratégies de gestion des ressources temporelles et matérielles sont mises en valeur (n^{os} 55, 56, 64, 75, 67 et 72). Les stratégies n^{os} 55 et 56 portent sur la gestion du temps. La première se rapporte à un horaire de travail que l'étudiant se construit pour répartir adéquatement son temps entre ses moments de liberté et son temps d'étude, tandis que la seconde concerne le temps que l'étudiant accorde à son travail scolaire sans pour autant négliger d'autres aspects importants dans sa vie. Ces deux stratégies abordent donc les questions de la gestion efficace de son temps à court et à long terme, l'apprenant accordant une certaine priorité à son travail scolaire, sans négliger les autres éléments de sa vie. Les sujets du groupe ÉS considèrent la stratégie n^o 55 comme assez caractéristique d'eux-mêmes (Md : 2) tandis que les sujets du groupe ÉR la perçoivent comme étant peu caractéristique d'eux-mêmes (Md : 3). Ce résultat diffère quelque peu de celui obtenu par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) qui n'ont pas trouvé de différence significative entre leurs groupes d'étudiants forts et faibles. Quant à la stratégie n^o 56, encore une fois, même si les médianes ont une valeur de 2 (assez caractéristique) pour les deux groupes, la distribution de fréquence des réponses (voir tableau 10) indique que les sujets ÉS considèrent cette stratégie comme étant plus caractéristique d'eux-mêmes que ne le font les sujets du groupe ÉR. Dans l'étude de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), les étudiants forts et faibles estiment que cette stratégie est assez caractéristique d'eux-mêmes. Ainsi, si on ajoute aux résultats concernant les deux stratégies n^{os} 55 et 56 ceux discutés

précédemment pour la stratégie n° 49, il semble que les sujets ER manifestent des difficultés sur plusieurs aspects de la gestion du temps.

La stratégie décrite dans l'énoncé n° 64, souligne l'importance pour l'apprenant d'établir ses priorités et de faire des choix conséquents en se concentrant davantage sur ses difficultés afin de les surmonter. Encore une fois, on constate que même si les médianes des deux groupes sont les mêmes (Md : 2), la distribution de fréquence des réponses milite en faveur des sujets du groupe ÉS qui semblent utiliser davantage cette stratégie que ne le font ceux du groupe ÉR (voir tableau 10). Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) n'observent aucune différence significative entre leurs étudiants faibles et forts et une majorité des répondants de ces deux groupes estiment que la priorisation est caractéristique d'eux-mêmes. Pour l'énoncé n° 75, « Lorsque j'ai un travail à réaliser, je m'organise pour le terminer avant l'échéance », les sujets du groupe ÉS considèrent cette stratégie comme étant tout à fait caractéristique d'eux-mêmes (Md : 1) tandis que les sujets du groupe ÉR la voient comme étant assez caractéristique de leur groupe (Md : 2). Il semble donc que malgré leur bonne volonté, les difficultés que les sujets du groupe ÉR manifestent en relation avec la gestion du temps se répercutent sur leur capacité de respecter un échéancier. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) soulignent que, dans leur étude, les étudiants du groupe fort et du groupe faible estiment caractéristique d'eux-mêmes de s'organiser afin de respecter les délais impartis et n'ont pas obtenu de différence significative entre leurs groupes d'étudiants faibles et forts.

Les deux autres stratégies décrites dans les énoncés n° 67, « Habituellement, j'étudie avec des collègues » et n° 72, « Quand j'étudie ou fais un travail, j'ai l'habitude d'éteindre la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo », abordent quant à

elles l'environnement de travail. Il est intéressant de noter que la stratégie n° 67 s'avère peu populaire dans les deux groupes, les médianes ayant toutes deux une valeur de 3. La distribution de fréquence des réponses (voir tableau 10) indique que cette stratégie est toutefois moins populaire chez les sujets du groupe ÉS que chez ceux du groupe ÉR. Ces derniers tenteraient-ils de combler leur manque d'habiletés d'étude en s'associant à des collègues? Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) obtiennent un résultat semblable dans leur étude : les étudiants du groupe fort considèrent le besoin de s'isoler pour étudier comme étant davantage caractéristique d'eux-mêmes que ne le font les étudiants du groupe faible. Pour ce qui en est de la stratégie n° 72, on remarque globalement que les deux groupes considèrent cette stratégie comme assez caractéristique d'eux-mêmes (Md : 2). Cependant, l'examen de la distribution de fréquence (voir tableau 10) montre que les sujets ÉS considèrent cette stratégie comme étant plus caractéristique d'eux-mêmes que ne le font les sujets du groupe ÉR. De plus, la distribution de fréquence montre que les choix des réponses 1, 2 et 3 se répartissent relativement également chez les sujets ÉS, alors que les sujets ÉR ont tendance à choisir davantage soit la réponse 1, soit les réponses 3 et 4. Cette polarisation des réponses chez les sujets ÉR serait-elle due à une plus ou moins grande susceptibilité aux sources de dérangements externes : alors qu'une certaine proportion d'entre eux sont habitués à travailler avec des écouteurs dans les oreilles ou avec une musique ambiante et ne perçoivent plus cela comme une source de distraction, mais plutôt comme une nécessité, les autres sont plus facilement distraits et doivent s'éloigner davantage de ces sources. Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) constatent une différence significative entre leurs étudiants du groupe fort et ceux du

groupe faible, ces derniers éprouvant moins le besoin de minimiser les sources de distraction sensorielles externes.

Dans les deux derniers énoncés, n^{os} 91 et 124, les circonstances de travail changent, les stratégies étant exploitées dans le cadre des cours. Encore une fois, même si les médianes ont une valeur de 2 pour les deux groupes, les sujets du groupe ÉS exploitent davantage les périodes d'étude qu'ils ont durant la journée (n^o 91) que ne le font les sujets du groupe ÉR (voir tableau 10). Dans l'étude menée par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), les résultats ne permettent pas de différencier les étudiants forts des étudiants faibles, si ce n'est en lettres, où les étudiants forts se démarquent. Quand arrivent les examens (stratégie n^o 124), même si les médianes ont toujours une valeur de 2, on constate que 81,7 % des sujets du groupe ÉS choisissent les réponses 1 et 2, comparativement à 63,3 % des sujets ÉR (voir tableau 10). Par conséquent, les sujets du groupe ÉS évaluent plus adéquatement le temps requis pour se préparer aux examens et sont davantage capables d'ajuster leur emploi du temps en conséquence que ne le font les sujets du groupe ÉR. Les résultats rapportés par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) abondent dans la même direction.

En somme, il est d'un intérêt particulier de noter que sur les 8 stratégies de gestion des ressources qui ressortent comme différenciant entre les sujets des groupes ÉS et ÉR (n^{os} 55, 56, 64, 67, 72, 75, 91 et 124), 6 ont un lien avec la gestion du temps (n^{os} 55, 56, 64, 75, 91 et 124) : établir un horaire de travail, trouver un équilibre entre le temps requis par le travail scolaire et d'autres aspects de la vie, respecter les échéances données, exploiter judicieusement ses périodes libres, réévaluer son temps sont autant de stratégies qui favoriseront la réussite, mais avec lesquelles les sujets ÉR éprouvent des

difficultés. Comme le souligne Coulon (2005), quand un étudiant arrive à l'université, son rapport au temps change radicalement. Une plus grande sensibilisation de l'étudiant à la gestion du temps s'avère donc un atout. Le cadre dans lequel les études se poursuivent représente lui aussi un élément non négligeable dans la réussite scolaire : s'isoler pour étudier et se placer dans un environnement sans distractions auditives ou visuelles sont des atouts que les sujets ÉR semblent avoir plus de difficulté à mettre à profit

Ainsi, en ce qui concerne le troisième objectif de la présente étude visant à établir le profil de réponses permettant de différencier entre les étudiants à succès et les étudiants à risque, il ressort que 21 énoncés sont significatifs et différencient les sujets des groupes ÉS et ÉR. Ces énoncés se rattachent surtout à l'exercice du travail universitaire régulier, et à l'utilisation d'outils permettant à ceux qui les exploitent de rendre la matière significative dans leur apprentissage. Les étudiants à succès semblent se donner des buts personnels et remettre ces derniers en question, réajustant alors leurs stratégies pour réussir. Les étudiants à risque, quant à eux, semblent négliger les étapes préliminaires à un travail et n'évaluent pas toujours correctement la matière sur laquelle ils doivent concentrer leurs efforts. Ils éprouvent des difficultés à prioriser et à se fixer des objectifs personnels, donc à réévaluer leur cheminement pour réajuster leurs actions en fonction de ces objectifs. Contrairement aux sujets du groupe ÉS, les sujets du groupe ÉR ne régulent pas leur état d'esprit pour se motiver à surmonter des difficultés, personnelles ou d'apprentissage. Ils se laissent donc influencer par des facteurs extérieurs qui vont affecter leur rendement académique. Enfin, la gestion du temps ressort comme étant un défi de taille pour ces sujets qui en subissent les contrecoups.

Discussion

Un certain nombre de recherches (Paradis, 2000; Tait et Entwistle, 1996; De Keteke, Draime, Lebrun, Sole-Tylens, 1992; Barbeau, 1991) ont clairement établi que les étudiants de première année rencontrent de nombreux défis lors de leur arrivée dans le milieu universitaire et, même si l'on reconnaît la valeur d'une année propédeutique universitaire, celle-ci ne semble pas être suffisante pour contrer le décrochage universitaire de la clientèle étudiante de première année. Il faut donc chercher des outils plus appropriés pour dépister et soutenir davantage les étudiants les plus à risque dès le début de l'année universitaire.

L'objectif principal de cette étude est de vérifier si le questionnaire élaboré par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) peut être utile aux étudiants et étudiantes de première année universitaire du Collège universitaire de Saint-Boniface. Permettra-t-il de distinguer le profil de l'étudiant à succès de celui de l'étudiant à risque et, par là même, de repérer rapidement ce dernier dès son arrivée à l'université afin de pouvoir intervenir? Les résultats obtenus par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) semblent indiquer que cet outil a une valeur quant à l'identification de différences en ce qui a trait au bagage stratégique des étudiants forts et faibles.

Dans la présente étude, il ressort que 21 stratégies d'étude et d'apprentissage permettent de différencier les étudiants à succès (groupe ÉS) de ceux qui sont à risque (groupe ÉR). Sur ces 21 stratégies, 16 sont plus caractéristiques des étudiants à succès que des étudiants à risque, les 5 autres caractérisant davantage ces derniers. Elles concernent différentes catégories de stratégies : cognitives, métacognitives, affectives et gestion des ressources. En ce qui a trait aux stratégies cognitives (n^{os} 4, 16, 81 et 85), les

données montrent que les étudiants à risque n'exploitent pas ou pas à bon escient les outils que leur fournissent les ressources des cours, comme les index ou le lexique afin de mieux maîtriser la matière (n° 4), qu'ils prennent moins de notes pendant les cours (n°81), qu'ils ne reviennent pas sur la matière présentée pendant les cours en la résumant au moyen de tableaux ou de schémas (n° 85), qu'ils estiment non caractéristique d'eux-mêmes de reformuler dans leurs propres mots la matière qu'il leur faut retenir (n° 16). Ces étudiants ne semblent pas effectuer suffisamment de retour sur la matière vue pendant les cours, pour pouvoir comprendre celle-ci et l'ancrer dans leur bagage antérieur de connaissances. La matière leur reste donc étrangère. Ces résultats suggèrent que les étudiants à risque ont besoin d'être soutenus davantage dans l'exploitation des ressources fournies pour surmonter leurs difficultés de compréhension et surtout pour s'approprier la matière travaillée dans les cours en la reformulant dans leurs propres mots et en la schématisant. La prise de note est une stratégie efficace si l'on peut écouter ce qui se dit, le comprendre, le résumer et le noter en s'appuyant sur un système d'abréviations (Richard-Postal, 2006), mais cela semble poser des défis à la clientèle à risque. Elle requiert un appui supplémentaire à saisir le contenu de ce qui est partagé en salle de classe et le vocabulaire qui est exploité pour parler de cette matière, de même que des stratégies pour reformuler la matière et prendre des notes d'une manière efficace.

Ensuite, pour les stratégies métacognitives (n°s 33, 37, 41 et 94), les étudiants à risque apparaissent moins capables de s'attarder aux étapes préliminaires d'un travail de rédaction, afin d'organiser leurs idées logiquement (n° 33). Cette difficulté au niveau de la planification pourrait se généraliser et expliquer pourquoi pendant leurs périodes d'études, les étudiants à risque disent se questionner plus souvent que les étudiants à

succès en ce qui concerne leur cheminement et l'atteinte de leurs buts. N'ayant pas planifié leur démarche, il serait plus facile pour eux de perdre de vue la validité ou le pourquoi de ce qu'ils font (n° 37). Cependant, les résultats concernant la stratégie n° 41 indiquent que ce questionnement par rapport à leur cheminement et à leurs buts n'inclut pas vraiment une autoévaluation de leurs apprentissages, en revenant sur leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que sur leurs lacunes. Leur questionnement tournerait donc à vide et ne leur permettrait pas de réévaluer ce qui est acquis et ce qui doit l'être, les défis qu'ils rencontrent et, surtout, d'aller chercher l'appui dont ils auraient besoin pour relever ces défis. Ils ont besoin de se convaincre de la validité de ce qu'ils font et du pourquoi ils le font, ce qui souligne une nécessité pour cette clientèle à risque d'être encadrée au niveau de sa motivation. Les résultats concernant la stratégie n° 94 viennent renforcer cette image de l'étudiant à risque qui ne sait pas trop où il s'en va et qui tourne en rond en pointant vers le phénomène de la persévération face à la matière plus difficile à comprendre. Ces résultats apparaissent inquiétants, surtout si l'on prend en considération les propos de Paradis (2000) qui affirme que la compréhension de la matière, ou plutôt l'absence de compréhension, constitue une source de décrochage importante, car les étudiants à risque semblent éprouver de la difficulté à réagir adéquatement lorsqu'ils font face à des difficultés dans ce domaine.

Les stratégies affectives qui différencient les étudiants à succès des étudiants à risque (n°s 46, 49, 54, 89 et 108) mettent en lumière d'autres défis auxquels font face ces derniers. Ils ne persévèrent pas autant face à la difficulté (n° 46), ils n'accordent pas suffisamment la priorité à leurs études universitaires en regard à leurs autres activités (n° 54). Ils semblent davantage vouloir s'en tenir à eux-mêmes et être moins prêts à

accepter les conseils de leur professeur (n° 89), ils éprouvent des difficultés à se distancer de leur appréciation de la matière ou du professeur (n° 108) de même qu'à gérer leur temps afin d'en éviter la pression (n° 49). Ces caractéristiques des étudiants à risque font ressortir le besoin d'un appui afin de les aider à accorder moins d'attention à la satisfaction ou à l'insatisfaction du moment et à trouver une pertinence à plus long terme pour leurs études. Il faut en effet se rappeler qu'en général, la clientèle de première année universitaire, une année propédeutique constituée de préalables, ne correspond pas forcément à leurs choix personnels. Les étudiants à risque éprouvent donc des difficultés à aller au-delà de cette première année pour évaluer le lien entre ces cours imposés et les objectifs personnels qu'ils se sont fixés. Encore une fois, ces caractéristiques des étudiants à risque pointent vers des besoins très spécifiques en ce qui a trait au soutien à leur apporter. Ces besoins semblent de deux ordres. Ils impliquent une réflexion, d'une part, sur la manière de surmonter les difficultés et de s'adapter à un contexte d'études qui n'est pas nécessairement idéal et, d'autre part, sur la gestion efficace de son temps.

L'importance d'offrir un soutien dans le domaine de la gestion du temps est renforcée par les résultats concernant les stratégies de gestion des ressources (n°s 55, 56, 64, 67, 72, 75, 91 et 124) qui se rapportent précisément à ce problème. Les étudiants à risque manifestent des difficultés à s'établir un horaire hebdomadaire et à équilibrer le temps libre avec le temps de travail scolaire. Cette répartition inadéquate du temps explique également pourquoi les étudiants à risque éprouvent de la difficulté à donner priorité à leurs études sans négliger ou abandonner leurs activités sur les plans personnel et professionnel (n° 56). Cette difficulté à prioriser affecte également leur habileté à évaluer d'une manière appropriée la matière qui doit être davantage travaillée pour

réussir dans un cours (n° 64), et par ricochet, leur capacité à aller chercher l'appui nécessaire (ainsi que le temps d'aller chercher cet appui). Même si les étudiants à risque disent étudier plus souvent en compagnie de leurs pairs (n° 67), il n'est pas certain que cette stratégie leur permette vraiment de bénéficier de l'appui de ces derniers. Ceci est renforcé par le fait qu'ils semblent éprouver quelques difficultés à faire abstraction de distractions dans leur environnement (n° 72). Cette caractéristique pourrait interférer avec leur capacité à respecter les échéances (n° 75) ou encore à tirer profit des périodes de temps libre dont ils disposent durant la journée (n° 91). Enfin, cette difficulté à gérer leur temps se répercute dans le contexte de la préparation aux examens, car ils évaluent inadéquatement le temps à y consacrer (n° 124).

Bref, de nombreux obstacles liés à la compréhension de la matière, à l'évaluation de la pertinence des études, à l'organisation, à l'établissement de priorités, aux habitudes de travail et à la gestion du temps à court et à long terme contribuent à créer un sentiment de malaise chez les étudiants à risque et soulignent une difficulté à réagir adéquatement aux particularités du contexte universitaire. Un soutien qui ciblerait d'une manière plus précise les difficultés relevées dans cette étude apparaît comme une nécessité pour aider ces étudiants à surmonter celles-ci et à progresser dans leur cheminement. En effet, pour motiver ces étudiants à modifier leur approche et à adopter des stratégies d'étude et d'apprentissage plus efficaces, il ne semble pas suffisant de les sensibiliser aux stratégies « à succès », il faut en plus les rendre plus conscients des stratégies qu'ils utilisent et qui augmentent leurs risques d'échec.

Recommandations

L'objectif de cette recherche est ultimement d'être à même de dépister rapidement ceux et celles qui, dès le début de leur cheminement universitaire, sont à risque, par le biais d'un outil relativement facile à gérer, assez économique en termes de temps, de même que sur le plan des ressources humaines et matérielles. C'est pourquoi nous proposons d'exploiter une version abrégée du questionnaire mis sur pied par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) qui comprendrait seulement les 21 énoncés discriminatifs retrouvés dans cette étude.

Pour ce faire, nous devons tout d'abord revoir la façon de calculer le score global au questionnaire abrégé et établir un seuil pour le dépistage des étudiants à risque. En effet, il ressort de nos résultats que les 21 énoncés ne sont pas tous positifs. Cinq d'entre eux, les énoncés n^{os} 37, 67, 81, 89 et 94 sont davantage caractéristiques des étudiants à risque et, par conséquent, le pointage attribué aux réponses à ces énoncés demande à être inversé, comparativement au pointage attribué aux réponses des 16 autres énoncés. Une telle inversion vise à mieux respecter l'hypothèse de travail selon laquelle plus le score global obtenu au questionnaire est élevé, plus l'étudiant peut être considéré à risque. En faisant une telle inversion et en recalculant les scores globaux pour les 21 énoncés significatifs pour nos 200 sujets, tel présenté au tableau 6, nous obtenons un score global moyen de 47,58 avec un écart-type de 6,75. Si l'on accepte que les étudiants les plus à risque obtiennent un score équivalent à la moyenne plus un écart-type, un score de 54,33 pourrait constituer le seuil pour le dépistage de ces derniers. On pourrait également adopter comme seuil de dépistage les scores associés aux rangs centiles 75 (52,5) ou 90 (57,0) (voir tableau 6) en fonction des ressources disponibles pour apporter le soutien.

Tableau 6

Moyenne, écart-type et centiles calculés à partir
du score global obtenu au questionnaire abrégé

Moyenne (N = 200)		47, 58
Écart-type		6,75
Centiles	10	39
	25	42
	50	47
	75	52,5
	90	57

Le bien-fondé de l'établissement d'un seuil de dépistage basé sur le score global au questionnaire abrégé semble renforcé par un examen rapide des qualités métriques de ce nouvel instrument. D'une part, en recalculant la corrélation entre le score global à ces 21 items significatifs et la note obtenue à la fin du cours FRAN 100 *Grammaire de l'écrit*, nous observons une augmentation non négligeable dans la valeur du coefficient de corrélation et de son degré de signification. Le coefficient r de Pearson passe en effet de -0,138 ($p : 0,052$) (voir tableau 4) pour le questionnaire au complet à -0,376 ($p : 0,000$) voir tableau 7) pour le questionnaire abrégé.

Tableau 7

Corrélation entre le score total au questionnaire abrégé
et le résultat académique

N	r de Pearson	Prob.
200	-0,376	,000

De plus, le calcul d'un coefficient de consistance interne, soit le coefficient alpha de Cronbach, prend une valeur de 0,67. Ce coefficient démontre que l'homogénéité au sein des 21 items, sans être idéale, demeure quand même à un niveau acceptable.

Cette étude démontre qu'une partie de la clientèle de première année au CUSB est fragile, car les sujets qui la composent n'ont pas développé des « comportements essentiels » (Paradis, 2000, p. 7) qui leur permettront de répondre aux exigences universitaires. Ces étudiants sont à risque et requièrent davantage d'encadrement pour adopter des stratégies d'étude et d'apprentissage favorisant la réussite.

Sur le plan de la mise en œuvre du soutien visant le renforcement de stratégies qui font défaut à la clientèle à risque, on constate que le Collège universitaire de Saint-Boniface offre déjà le cours ARTS 1111 *Introduction à l'université* qui aborde ce problème. Si l'on se penche sur le plan de cours du ARTS 1111, on remarque l'insistance sur des stratégies telles que, par exemple, l'utilisation de la banque de la bibliothèque et de ses bases de données, les ressources disponibles au Collège, le travail en équipe, la lecture efficace, les styles d'apprentissage, la planification et la gestion du temps, le fait de se fixer des objectifs à long et à court terme pour améliorer les performances académiques, etc. Là où des changements dans le contenu du cours sembleraient appropriés, c'est au niveau d'une plus grande sensibilisation des étudiants au sujet des stratégies inefficaces ou qu'ils utilisent à mauvais escient. En effet, la promotion des stratégies d'étude et d'apprentissage efficaces ne semble pas suffisante pour provoquer un changement significatif dans le comportement des étudiants et doit s'accompagner d'un effort tout aussi important pour reconnaître et lutter contre les stratégies qui nuisent à leur progression.

Pour orienter les étudiants à risque dans un tel cours, il serait pertinent d'administrer le questionnaire abrégé dans le cadre d'un cours de première année qui regroupe le plus grand nombre d'entre eux, et ce, dès le début du cours. À la limite, le questionnaire pourrait même être administré au moment des inscriptions. De cette façon, les apprenants à risque pourraient être rapidement dépistés et orientés vers le soutien dont ils ont besoin. Selon Coulon (2005), il est important que l'université entraîne le nouvel étudiant à exercer son « métier d'étudiant » afin qu'il identifie rapidement les outils nécessaires à sa réussite : une bonne maîtrise de la langue, un investissement de temps suffisant à l'étude, les attentes du corps professoral, etc. Le soutien apporté en amont de la formation permettrait à ceux pour qui « l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances et les habitus des étudiants, qui sont encore élèves n'est pas réalisée » (Coulon, 2005, p. 2) d'éviter un piège et de ressentir un certain contrôle sur leurs études. Coulon (2005) poursuit en affirmant que « l'élève doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, à assimiler ses routines » et que pour réussir dans le milieu universitaire, il doit passer au travers « d'un processus d'affiliation, à la fois institutionnelle et intellectuelle » (p. 2).

Les 21 énoncés qui mettent en valeur les stratégies d'apprentissage et d'étude qui différencient le plus les étudiants à succès des étudiants à risque devraient offrir la possibilité de concentrer l'attention et de réfléchir sur les stratégies et les contextes d'apprentissage les plus aptes à amener l'étudiant à renforcer son implication dans ses études en lui permettant de clarifier son projet d'étude et d'agir en fonction de ce dernier (Coulon, 2005). Il faut que l'apprenant développe un sens de soi, une compréhension

juste de ses compétences et une confiance en ses capacités. Le corps professoral peut nourrir cette confiance en soi en encourageant le développement de stratégies, permettant à l'apprenant à risque de modeler ses façons d'apprendre au contexte d'apprentissage.

Mettre sur pied un tel programme offrirait la possibilité à la clientèle étudiante de franchir ce pas entre le secondaire et l'universitaire, d'explorer ce nouveau milieu en s'informant sur les options qui s'offrent à elle avant de s'engager définitivement dans une voie. Cette approche donnerait la chance à la clientèle étudiante surtout la plus fragile de mieux définir son projet d'avenir et, par ricochet, de mieux se préparer à ce qu'il exige en terme de comportements. Elle lui permettrait également, et ce n'est pas négligeable, de développer la confiance d'être capable de réussir des études universitaires.

Limites à la recherche

Il appert important de retenir le fait que l'apprentissage est une réalité complexe, tout comme l'est l'apprenant et que ce dernier joue un rôle clé dans ce qu'il deviendra. C'est pourquoi les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ne peuvent être interprétés comme des éléments permettant de prédire ou d'identifier avec certitude les étudiants à succès ou ceux qui sont à risque. La prudence demeure donc une condition essentielle dans l'utilisation du questionnaire abrégé. De plus, les liens entre les résultats de cette recherche et la réussite globale de la clientèle ne peuvent être généralisés à partir de cette étude. Au plus, les résultats peuvent représenter des lignes directrices quant aux stratégies d'apprentissage et d'étude qui pourraient appuyer un étudiant dans sa réussite potentielle. Par ailleurs, de nombreux processus qui ne sont pas d'ordre métacognitif tels que la motivation ou l'établissement de buts personnels entrent en jeu, mais peuvent

modifier radicalement le cheminement étudiant. La marge de prédiction de la réussite ou de l'échec d'un étudiant reste donc trop vaste pour être décisive. D'ailleurs, dans le cadre de cette étude, les étudiants suivaient un cours de langue obligatoire, ce qui laisse supposer que leur motivation pourrait modifier certaines de leurs réponses aux énoncés proposés et que leur approche cognitive pourrait avoir été différente face à une autre matière, dans un autre contexte d'apprentissage.

Par ailleurs, le bagage cognitif de la clientèle universitaire se caractérise par une variabilité à l'image de ses membres ce qui signifie que tous les étudiants à risque ne procèdent pas de la même façon, ne mettent pas forcément en place les mêmes stratégies dans des circonstances similaires : chacun, de par sa conception de l'apprentissage, de sa motivation, de ses habiletés va s'attaquer à une tâche différemment, car apprendre est un processus complexe et fortement individuel.

Résumé et conclusion

La clientèle de première année universitaire s'avère fragile : si ses membres sont de plus en plus nombreux sur la ligne de départ en première année, un certain nombre d'entre eux ne compléteront pas leur course, et ce, pour de multiples raisons. Sur le plan académique, tout d'abord, certains n'ont pas clairement défini leur projet de formation (Conseil supérieur du Québec, 2008), ne savent pas réellement ce en quoi consistent les exigences universitaires (Rivière, 1995) et parfois se désintéressent de ces cours de première année qu'ils n'ont pas vraiment sélectionnés. Entrent en jeu également dans les défis rencontrés par ces étudiants et étudiantes l'engagement académique, les habitudes de travail et d'étude. La clientèle de première année se sent souvent mal outillée pour répondre aux exigences universitaires (Gingras et Terrill, 2006). Enfin, la place qu'occupent les études universitaires au niveau des priorités de cette clientèle n'est désormais plus la même; il s'agit davantage d'une étape dans la vie que d'une finalité prépondérante (Langevin et Bruneau, 2000).

Sur le plan social, l'activité rémunérée des étudiants et des étudiantes de première année universitaire a un impact lourd dans la balance du décrochage, car les conséquences de ces emplois (fatigue, problème de concentration, stress, etc.) influent négativement sur les études universitaires. De plus, les étudiants et étudiantes qui arrivent en première année doivent se reconstituer un groupe d'appartenance, ayant perdu celui du secondaire avec lequel ils avaient en général cheminé pendant quelques années; ils doivent aussi nouer des liens avec un corps professoral nouveau (Pittman et Richmond, 2008). Ils se retrouvent également livrés davantage à eux-mêmes, seuls aux commandes de leur apprentissage (Tam, 2008), un élément qui peut se révéler déstabilisant. Cette

transition du secondaire à l'universitaire demande donc une adaptation à laquelle certains auront du mal à répondre.

Même si le milieu universitaire a peu de contrôle sur les facteurs personnels et sociaux qui affectent les étudiants et les étudiantes de première année, il demeure que son influence au niveau de « l'amélioration du savoir apprendre des étudiants » (Ruph et Hrimech, 2001, p. 596) peut s'avérer déterminante. Dans cette optique, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) ont élaboré un questionnaire qui permet de dresser un portrait des stratégies d'étude et d'apprentissage que l'étudiant universitaire peut mettre en œuvre en préparation ou lors de la réalisation de certaines tâches d'apprentissage. La question qui se pose alors est de savoir si ce même questionnaire peut être utile aux étudiants et étudiantes de première année universitaire du Collège universitaire de Saint-Boniface. Ce questionnaire permettra-t-il de distinguer le profil de l'étudiant à succès de celui de l'étudiant à risque, et, par là même, de repérer rapidement ce dernier dès son arrivée à l'université afin de pouvoir intervenir?

Dans ce contexte, cette recherche avait trois objectifs principaux : 1) déterminer si le moment de l'année et, par ricochet, la familiarisation de l'étudiant et de l'étudiante au milieu universitaire, a un impact sur les réponses données au questionnaire de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier; 2) vérifier l'existence d'une relation entre les réponses données au questionnaire et le rendement académique des étudiants; 3) établir le profil de réponses permettant de différencier les étudiants à succès des étudiants à risque.

Pour atteindre ces objectifs, l'échantillon sur lequel porte cette enquête se compose de toute étudiante et de tout étudiant nouvellement inscrit en première année au Collège universitaire de Saint-Boniface, et suivant le cours FRAN 1001 *Grammaire de*

l'écrit. L'échantillon inclut 200 sujets appartenant à deux cohortes d'étudiantes et d'étudiants inscrits au cours en 2007-2008 et 2008-2009. Les deux cohortes ont rempli le questionnaire à deux moments différents de l'année universitaire : la première en janvier 2008 et la seconde en septembre 2008.

L'analyse des résultats en ce qui a trait au premier objectif de la recherche indique que le temps de l'année où le questionnaire a été complété n'a pas d'impact sur les réponses. Il semble que les stratégies d'apprentissage et d'étude soient relativement stables chez les sujets évalués et que l'expérience d'un semestre universitaire ne suffise pas à les modifier. Pour le deuxième objectif qui était de valider une relation entre les réponses données au questionnaire et le rendement académique des étudiants, les résultats se situent à la limite du seuil de signification. Le rapprochement entre le résultat académique et le score global obtenu au questionnaire suggère que le questionnaire a un certain pouvoir de prédiction et qu'il pourrait s'avérer utile pour discriminer entre les étudiants à succès et les étudiants à risque d'après les stratégies d'étude et d'apprentissage sur lesquelles ils s'appuient dans leurs études.

Enfin, le troisième objectif, qui constitue en fait le cœur de cette étude visait à discerner les stratégies d'apprentissage et d'étude qui distinguent l'étudiant à succès de celui qui est à risque. Les résultats de la recherche ont mis en valeur le fait que 21 énoncés portant sur différentes stratégies cognitives (4), métacognitives (4), affectives (5) et de gestion des ressources (8) permettent de discriminer entre les étudiants à succès et à risque. Ces stratégies ont été identifiées surtout dans deux circonstances de travail : au niveau du temps de travail régulier et de celui qui précède un cours, pendant ce cours et après ce dernier. Ces 21 items nous montrent qu'un étudiant à risque a besoin de soutien

entre autres au niveau de son organisation, de l'élaboration de son plan de travail, de la priorisation de ses activités et surtout de son travail scolaire. Il a aussi besoin d'être soutenu au niveau de la motivation pour faire son travail en dépit de circonstances non favorables, de la persévérance face à la difficulté en étant capable de demander l'aide dont il a besoin, de son implication personnelle dans ses études en clarifiant son projet d'études, et de l'aménagement d'un environnement de travail propice à la concentration.

Dans l'optique du dépistage des étudiants à risque, ces résultats militent en faveur de l'utilisation d'un questionnaire abrégé qui contiendrait seulement les 21 items qui ressortent comme étant discriminatifs dans cette étude. Ce questionnaire pourrait être présenté à la clientèle étudiante à l'inscription ou au début d'un cours qui accueille la majorité des étudiants de première année. Les résultats pourraient servir à orienter les étudiants les plus à risque vers un soutien plus approprié, notamment dans le contexte d'un cours qui prépare aux études universitaires et dont le contenu pourrait être ajusté en conséquence.

Malgré les limites de cette étude et la prudence qui doit être exercée dans l'interprétation des réponses, ce questionnaire constitue néanmoins un point de départ pour amener l'étudiant à se connaître et pour permettre au corps professoral d'adapter sa pédagogie à ces nouveaux étudiants, mais il serait insuffisant si un encadrement pédagogique n'était pas mis en place par la suite. En effet, même si cette étude a été entreprise dans une perspective cognitiviste, afin de mieux saisir la relation entre le bagage stratégique de l'apprenant et son succès académique, il faudrait tout autant mieux comprendre cette « clientèle bigarrée » (Roy, 2006, p. 1), sa réalité sociale, sa

« dynamique motivationnelle » et analyser davantage le syndrome de la première session universitaire, qui est le moment où le taux de décrochage est au plus fort.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2008), il est de la responsabilité des établissements de soutenir la clientèle étudiante. Cette responsabilité institutionnelle repose ultimement sur les épaules du professeur. Non seulement ce dernier doit-il transmettre des connaissances, mais celles-ci doivent l'être de manière significative en créant une relation pédagogique dynamique. Le milieu universitaire est en pleine mutation : il faut s'éloigner d'une culture centrée sur l'enseignement pour se tourner davantage vers une culture universitaire s'articulant autour des étudiants et de leur engagement dans leur apprentissage. Il faudrait donc que les établissements postsecondaires embrassent ce passage d'une formation concentrée sur l'enseignement d'une matière à celle d'une formation dans laquelle l'étudiant est un partenaire actif.

Appendice 1

Questionnaire de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996)

(L'utilisation de ce questionnaire a été autorisée par monsieur Albert Boulet,
le 19 novembre 2007.)

- | | | |
|----------|----------|--|
| a | = | tout à fait caractéristique de moi-même |
| b | = | assez caractéristique de moi-même |
| c | = | peu caractéristique de moi-même |
| d | = | pas du tout caractéristique de moi-même |

Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires

DIRECTIVES

Dans les pages qui suivent, vous allez trouver un questionnaire qui vous demandera de décrire comment vous apprenez et étudiez. S'il vous plaît, lisez attentivement les consignes qui suivent avant de commencer à répondre aux questions. Merci beaucoup pour votre collaboration.

Lisez chacun des énoncés attentivement et décidez comment il s'applique à vous en utilisant l'échelle suivante :

- | | | |
|----------|----------|--|
| a | = | tout à fait caractéristique de moi-même |
| b | = | assez caractéristique de moi-même |
| c | = | peu caractéristique de moi-même |
| d | = | pas du tout caractéristique de moi-même |

Répondez à chacun des énoncés en encerclant la lettre (a, b, c ou d) qui correspond à votre choix.

REMARQUE

Compte tenu que nous désirons connaître vos habitudes d'étude et de travail, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire.

Il est donc important de répondre de façon précise et honnête afin d'assurer la validité des résultats de la recherche. Nous nous intéressons à vos habitudes personnelles d'étude et de travail **et non** à ce que vous souhaiteriez faire ou à ce que font les autres.

Merci beaucoup

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes de lecture, d'étude et de travail scolaire régulier. Ils ne touchent pas vos habitudes d'étude en vue d'un examen; d'autres énoncés touchant cet aspect sont présentés plus tard dans le questionnaire.

1. Lorsque je fais des lectures, je me sers des titres de chapitres et de sections pour m'aider à identifier les points et aspects importants.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

2. Lorsque je fais des lectures, je m'arrête régulièrement afin de revoir ce que le texte dit.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

3. Lorsque je fais des lectures, j'ai tendance à prononcer tout bas ce que je lis.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

4. Lorsque je fais des lectures, j'utilise couramment l'index ou le lexique des volumes afin de mieux comprendre les mots ou les notions qui ne me sont pas familiers.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

5. Lorsque je fais des lectures, je m'arrête généralement après avoir lu quelques paragraphes ou une partie plus considérable d'un texte afin de faire une récapitulation mentale, un résumé ou un schéma de ce que je viens de lire.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

6. Lorsque je fais des lectures, je m'efforce d'identifier les idées principales et de dégager le contenu essentiel d'un texte.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

7. Lorsque je fais des lectures, je fais ressortir les notions les plus importantes du texte soit en les soulignant, soit en les encadrant, soit en les ombrant.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

8. Lorsque je fais des lectures, je prends des notes personnelles.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

9. Lorsque je fais des lectures, je commence toujours par faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale et ensuite seulement, je le lis plus lentement afin d'approfondir ma compréhension.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

10. Lorsque je lis un texte, je centre mon attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe ou sur les deux.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

11. Lorsque j'étudie, je répète plusieurs fois l'information soit mentalement, soit à voix basse, soit à voix haute.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

12. Lorsque j'étudie, je recopie ou fais des listes de termes, symboles, règles et formules.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

13. Lorsque j'étudie, je mémorise les termes, règles, symboles et formules.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

14. Lorsque j'étudie en vue d'une mémorisation, j'utilise des moyens mnémoniques tels que la méthode des associations, la méthode des lieux ou la méthode des mots clés.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

15. Lorsque j'étudie, je vise surtout à chercher à comprendre les principales notions plutôt que de chercher à tenter de les mémoriser.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

16. Lorsque j'étudie, je paraphrase (réécris en mes propres mots) ce que je veux retenir.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

17. Lorsque j'étudie, j'essaie de faire des analogies avec des situations qui me sont familières.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

18. Lorsque j'étudie, je me concentre sur les choses que je ne comprends pas.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

19. Lorsque j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

20. Lorsque j'étudie, j'essaie de créer des relations entre ce que j'apprends et ce que j'ai déjà appris.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

21. Lorsque j'étudie, j'essaie de me créer des images mentales de ce que j'apprends.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

22. Lorsque j'étudie, je fais des tableaux, des réseaux, des matrices ou des schémas afin de m'aider à mieux comprendre.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

23. Lorsque j'étudie, je fais des résumés.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

24. Lorsque j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

25. Lorsque j'étudie, je relis les travaux scolaires pertinents que j'ai déjà réalisés.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

26. Lorsque j'étudie, j'essaie de trouver des implications pratiques aux contenus que j'apprends.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

27. Lorsque j'étudie, j'organise la matière en faisant des regroupements ou des classifications.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

28. Lorsque j'étudie, je fais en sorte que tous les éléments se rapportant à un thème forment un ensemble cohérent ou logique.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

29. Lorsque j'étudie, je révise mes notes au jour le jour.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

30. Avant de commencer une lecture, je me fais une idée claire et précise du but pour lequel je lis ce texte et, même, j'évalue la pertinence de le faire.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

31. Avant de commencer à étudier, je me fixe des objectifs et m'établis des tâches prioritaires pour cette période de travail.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

32. Lorsque j'étudie, je m'assure que mon attention est entièrement concentrée.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

33. Avant de rédiger un travail, j'élabore un plan détaillé et bien articulé que je m'efforce des respecter.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

34. Au début d'une période de travail ou d'étude, je commence par planifier l'utilisation de mon temps par rapport à mes tâches les plus pressantes ou les plus importantes.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

35. Au début d'une période de travail ou d'étude, je fais une analyse de la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail qui me seront utiles et nécessaires.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

36. Lorsque j'étudie, je concentre mon attention en me rappelant continuellement ce que je veux et dois faire et en me rappelant ce qui est important.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

37. Lorsque j'étudie, je me demande régulièrement si je me rapproche de mon but.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

38. Lorsque j'étudie, j'évalue constamment où j'en suis dans mes apprentissages afin de m'assurer que tout va bien.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

39. Lorsque j'étudie, je m'interroge régulièrement sur ma démarche d'étude.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

40. Lorsque j'étudie, j'évalue continuellement si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

41. Lorsque j'étudie, j'essaie régulièrement d'identifier mes forces, mes faiblesses et mes lacunes.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

42. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je commence sans tarder et je me mets résolument à la tâche.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

43. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je ne laisse pas mes problèmes personnels me préoccuper au point de nuire à ma concentration.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

44. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

45. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je fournis des efforts valables même si je suis faible dans le domaine.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

46. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je n'abandonne pas facilement quand je rencontre une difficulté.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

47. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je précise mes intérêts personnels.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

48. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je me récompense de quelque manière lorsque je suis content de ce que j'ai réalisé.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

49. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je m'organise pour éviter la pression du temps.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

50. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je m'efforce de conserver une attitude positive.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

51. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, j'évite de remettre à plus tard.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

52. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je me rappelle fréquemment que je suis en grande partie responsable de ma réussite.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

53. Je persiste à étudier et à travailler même lorsque ça ne me tente plus.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

54. Par rapport à mes autres activités, mon travail scolaire est prioritaire.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

55. J'ai l'habitude de m'établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps de travail scolaire.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

56. Je m'assure d'accorder suffisamment de temps à mes tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de ma vie.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

57. Avant d'entreprendre une session d'étude ou un travail, j'identifie les ressources disponibles (matériel, camarades et professeurs que je peux consulter et quand je peux les consulter).

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

58. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je consulte régulièrement des collègues ou des professeurs.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

59. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je limite suffisamment mon sujet de sorte qu'il m'est plus facile de poursuivre les objectifs fixés et de les réaliser efficacement.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

60. Mes périodes d'étude ou de travail sont suffisamment longues pour que j'arrive à « me mettre dedans » et à être efficace et productif.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

61. Je ne prévois pas de périodes d'étude et de travail excessivement longues et sans interruptions.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

62. Je ne persiste pas à étudier ou à travailler lorsque je suis trop fatigué.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

63. Je dose judicieusement mes périodes d'étude et de travail et mes périodes de repos.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

64. Je consacre davantage mon temps d'étude et de travail aux matières pour lesquelles il y a priorité et aussi à celles dans lesquelles j'ai le plus de difficulté.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

65. Dès qu'un professeur exige un travail, j'en planifie les étapes afin de m'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

66. J'organise mon temps et mes activités pour ne pas avoir à rédiger mes travaux à la dernière minute.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

67. Habituellement, j'étudie avec des collègues.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

68. Habituellement, j'étudie seul.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

69. Lorsque je me décide à étudier ou à faire un travail, je me réserve une période de temps que je m'oblige à respecter.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

70. Je participe aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela m'est offert.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

71. Je travaille habituellement dans un endroit tranquille où je ne suis pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

72. Quand j'étudie ou fais un travail, j'ai l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

73. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

74. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus longues et moins fréquentes.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

75. Lorsque j'ai un travail à réaliser, je m'organise pour le terminer avant l'échéance.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes d'étude et de travail avant, pendant et après les cours.

76. Avant d'assister à un cours, je relis mes notes du cours précédent.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

77. Avant d'assister à un cours, je fais la lecture des volumes de base et/ou codex suggérés.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

78. Pendant les cours, je prends des notes mot à mot.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

79. Pendant les cours, j'essaie d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

80. Pendant les cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

81. Pendant les cours, j'écoute ce qui est présenté sans prendre de notes.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

82. Pendant les cours, j'essaie de repérer les notions enseignées dans le ou les volumes de base et/ou codex suggérés.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

83. Pendant les cours, je m'implique à fond dans les activités proposées.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

84. Après les cours, je fais une révision de mes notes.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

85. Après les cours, je compose des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

86. Après les cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles, des textes ou d'autres sources de référence, suggérées ou non.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

87. Pendant les cours, je prends les moyens pour vérifier si je comprends bien ce que le professeur présente durant ses exposés.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

88. Pendant les cours, je suis conscient de mon degré d'implication dans les activités proposées.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

89. Pendant les cours, j'active et je maintiens ma motivation en essayant continuellement de relier le contenu des cours à mes objectifs personnels.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

90. Pendant les cours, je fais des efforts constants afin de maintenir mon attention et ma concentration.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

91. Pendant les journées où j'ai des cours, je fais bon emploi des périodes d'étude séparant les cours.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes d'étude et de travail en vue de la préparation d'examens.

92. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'identifie d'abord ce qui est le plus important à apprendre pour cet examen.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

93. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je commence d'abord par étudier ce qui est le plus facile.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

94. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je commence d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

95. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'invente des questions qui pourraient être posées à l'examen.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

96. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

97. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je mémorise et répète le matériel à apprendre mot à mot.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

98. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de comprendre le matériel à apprendre et le répète en mes propres mots.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

99. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je rafraîchis ma mémoire en relisant rapidement mes notes juste avant le test.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

100. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'assure des sujets qui seront couverts en consultant le plan de cours.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

101. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'en profite pour produire une version plus concise de mes notes de cours, version que je lis ensuite plusieurs fois.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

102. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'utilise mes notes de cours personnelles et le ou les volumes de base ou codex suggérés.

a **b** **c** **d**
☐ ☐ ☐ ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

103. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'accorde plus d'importance à mes notes de cours personnelles qu'aux autres sources de référence.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

104. Avant de commencer à étudier pour un examen, je me fixe d'abord un niveau de réussite à atteindre.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

105. Tout au long de mon étude en prévision d'un examen, je vérifie constamment mon niveau de compréhension ou de mémorisation.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

106. Tout au long de mon étude en vue d'un examen, je vérifie si mes stratégies sont efficaces et les modifie au besoin.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

107. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je ne laisse pas mes problèmes personnels me préoccuper au point de nuire à ma concentration.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

108. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

109. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je fournis des efforts valables même lorsque je suis faible dans le domaine.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

110. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je me récompense de quelque manière lorsque je suis content de moi.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

111. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'organise pour éviter la pression du temps.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

112. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'efforce de maintenir une attitude positive.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

113. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je me rappelle fréquemment que je suis en grande partie responsable de ma réussite.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

114. Avant de commencer à étudier pour un examen, j'essaie d'évaluer combien de temps je veux et peux y consacrer.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

115. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai l'habitude de m'installer dans un endroit tranquille où je ne suis pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

116. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai tendance à consulter mes collègues et/ou mes professeurs à propos des notions que je ne comprends pas suffisamment.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

117. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je prévois des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

118. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je prévois des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

119. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je réserve mes périodes d'étude pour la dernière minute.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

120. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'étudie habituellement seul.

a	b	c	d
☐	☐	☐	☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

121. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je demande à quelqu'un de m'aider à vérifier si je suis prêt.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

122. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'évite de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

123. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

124. Tout au long de mon étude en vue d'un examen, j'évalue et ajuste au besoin le temps nécessaire à y consacrer.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes d'étude et de travail au début, pendant et à la fin d'un examen.

125. Au début d'un examen, je lis attentivement les directives.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

126. Au début d'un examen, je commence par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, sur les questions les plus difficiles.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

127. Pendant un examen, je lis bien attentivement chacune des questions.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

128. Pendant un examen, j'écris d'abord rapidement tout ce que je sais et qui me vient à l'esprit concernant chacune des réponses.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

129. Pendant un examen objectif, j'identifie tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

130. Au début d'un examen, j'identifie le type de question (objective, courte, à développement, etc.) afin d'y répondre de façon adéquate.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

131. Au début d'un examen, avant de commencer à répondre, je m'assure d'évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

132. Pendant un examen, je m'assure d'avoir vraiment bien compris le sens de chacune des questions avant d'y répondre.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

133. Pendant un examen à développement, j'esquisse d'abord un plan de réponse avant de commencer à la rédiger.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

134. À la fin d'un examen et avant de le remettre, je révise mes réponses afin de vérifier si je n'ai pas dévié de la question ou si je n'ai pas oublié d'éléments importants.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

135. À la fin d'un examen, je vérifie l'orthographe et la grammaire.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

136. Au début d'un examen, je m'organise pour éviter la pression du temps.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

137. Au début d'un examen, je me trouve des moyens pour éviter de paniquer.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

138. Pendant un examen, si je sens la panique m'envahir, je le mets de côté de façon temporaire et je fais un exercice de relaxation que j'avais préalablement planifié.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

a	=	tout à fait caractéristique de moi-même
b	=	assez caractéristique de moi-même
c	=	peu caractéristique de moi-même
d	=	pas du tout caractéristique de moi-même

139. Au début d'un examen, je m'assure de la durée prévue et permise.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

140. Au début d'un examen, j'estime le temps que je pourrai passer à répondre à chacune des questions.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

141. Pendant un examen, je passe à une autre question si je ne la comprends pas maintenant pour y répondre plus tard s'il me reste du temps.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

142. Pendant un examen, je ne laisse aucune question sans réponse.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

143. À la fin d'un examen, je me réserve du temps pour réviser mes réponses et vérifier l'orthographe et la grammaire.

a ☐ **b** ☐ **c** ☐ **d** ☐

REMARQUE : Au moment de la saisie des données à l'ordinateur, les numéros étudiants seront remplacés par des numéros de sujets.

Numéro étudiant : _____

Appendice 2

Certificat d'éthique et demande de consentement

Le 28 novembre 2007

Madame Sylvie Dilk
Professionnelle enseignante
Collège universitaire de Saint-Boniface
200, avenue de la Cathédrale
Saint-Boniface MB R2H 0H7

Objet : Certificat d'éthique n° ETH-2007-28 novembre
Chercheure : Sylvie Dilk, professionnelle enseignante

Madame,



Le Comité d'éthique du Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) a examiné les composantes éthiques du dossier concernant le projet de recherche intitulé *Apprendre à apprendre*.

Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité d'éthique du CUSB est d'avis que le projet respecte les normes habituelles et que ce projet fait donc l'objet de l'attribution d'un certificat d'éthique n° ETH-2007-28 novembre.

Ce certificat est donc émis conditionnellement au fait que le chercheur principal devra soumettre un rapport explicitant les résultats de cette recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sincères salutations.

Pour le Comité d'éthique,

Léonard Rivard,
Doyen de la Faculté d'éducation
Responsable de la recherche au CUSB

Le 2 février 2009

Madame Sylvie Dilk
Professeure
Collège universitaire de Saint-Boniface
200, avenue de la Cathédrale
Winnipeg (MB) R2H 0H7

Objet : Certificat d'éthique n° ETH-2007-28 novembre (**prolongation**)
Chercheure : Sylvie Dilk

Chère madame,



Le Comité d'éthique du Collège universitaire de Saint-Boniface a examiné la demande de prolongation pour le certificat d'éthique *ETH-2007-28 novembre* relié au projet de recherche intitulé : *Apprendre à apprendre ou comment outiller la clientèle étudiante de première année du Collège universitaire de Saint-Boniface*.

Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité d'éthique du CUSB est d'avis que le projet respecte les normes habituelles et que ce projet fait donc l'objet d'une prolongation du certificat d'éthique n° **ETH-2007-28 novembre**. Veuillez noter que ce dernier certificat arrivera à échéance en **décembre 2009**.

Ce certificat est donc émis conditionnellement au fait que le chercheur principal devra soumettre un rapport explicitant les résultats de cette enquête.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sincères salutations.

Michel Verrette,
Président du Comité d'éthique de la recherche

/rlg

Le 9 octobre 2009

Sylvie Dilk, Professeure
Collège universitaire de Saint-Boniface
200, avenue de la Cathédrale
Winnipeg (MB) R2H 0H7

Objet : **Certificat d'éthique n° ETH-2007-28 novembre (prolongation)**
Chercheure : Sylvie Dilk

Chère madame,

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface a examiné la **demande de prolongation** pour le certificat d'éthique **ETH-2007-28 novembre** relié au projet de recherche intitulé *Apprendre à apprendre ou comment outiller la clientèle étudiante de première année du Collège universitaire de Saint-Boniface*.



Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité d'éthique du CUSB est d'avis que le projet respecte les normes habituelles et que ce projet fait donc l'objet d'une prolongation du certificat d'éthique n° **ETH-2007-28 novembre**.

Veuillez noter que ce dernier certificat arrivera à échéance en **novembre 2010**; il est donc émis conditionnellement au fait que le chercheur principal devra soumettre un rapport final au Centre de recherche au plus tard le **28 novembre 2010** (voir Annexe V de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*). Si la recherche ne sera pas terminée par cette date, le chercheur principal aura à soumettre une demande de prolongation au Centre de recherche au plus tard le **28 octobre 2010** (voir Annexe IV de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*).

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sincères salutations.

Anne-Marie Bernier,
Présidente du Comité d'éthique de la recherche

/rlg

DEMANDE DE CONSENTEMENT - RECHERCHE

Titre du projet de recherche : Apprendre à apprendre ou comment outiller la clientèle étudiante de première année du Collège universitaire de Saint-Boniface

Chercheuse : Sylvie Dilk

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise pour vos dossiers, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y trouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la signification de toute autre information qui l'accompagne.

1. Description du but de la recherche.

Le projet vise à valider un questionnaire permettant d'identifier les conceptions que la clientèle étudiante de première année du CUSB a de son apprentissage, la connaissance qu'elle possède des stratégies utilisées et de sa capacité à réaliser un travail, ainsi qu'à identifier les facteurs d'échec. Un profil au niveau des stratégies d'apprentissage utilisées par la clientèle novice au niveau universitaire sera dressé d'après les réponses fournies dès le début de l'année, puis comparé en fin d'année aux résultats au cours.

2. Procédure

Vous aurez à remplir un questionnaire, qui ne sera distribué qu'une fois.

3. Confidentialité

Les informations recueillies demeurent confidentielles. Le numéro étudiant que vous noterez sur le questionnaire nous permettra d'établir un lien entre les réponses au questionnaire et les résultats obtenus. Seules la chercheuse et la personne qui saisira les données sur le plan informatique auront accès aux réponses du questionnaire. Seule la chercheuse aura accès aux résultats de cours. Le numéro étudiant ainsi que la référence au résultat du cours seront ensuite remplacés par un énoncé neutre (ex. sujet 1) afin que la confidentialité des données soit maintenue.

4. Compte rendu de la recherche

Si, à la fin de la recherche, vous souhaitez obtenir de l'information sur les observations recueillies dans le cadre de ce projet, vous pourrez prendre rendez-vous avec la chercheuse qui vous en exposera les grandes lignes. Aucune information confidentielle ne sera cependant partagée.

5. En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Nom et prénom : _____

Date : _____

Signature : _____

Signature de la chercheuse : Sylvie Dilk

Appendice 3

Tableaux de résultats bruts

Tableau 8
Score global au questionnaire, note de cours et groupe pour chacun des répondants des deux cohortes

Répondant	Cohorte	Score global au questionnaire	Résultat académique	Groupe
1	1	336	65	x
2	1	278	53	ÉR
3	1	276	80	ÉS
4	1	243	57	ÉR
5	1	339	47	ÉR
6	1	347	70	x
7	1	242	64	x
8	1	262	73	x
9	1	253	74	x
10	1	305	56	ÉR
11	1	300	59	ÉR
12	1	268	46	ÉR
13	1	300	74	x
14	1	355	55	ÉR
15	1	357	71	x
16	1	364	76	ÉS
17	1	362	62	x
18	1	312	62	x
19	1	316	61	ÉR
20	1	269	86	ÉS
21	1	323	67	x
22	1	347	61	ÉR
23	1	254	63	x
24	1	369	64	x
25	1	254	74	x
26	1	233	72	x
27	1	293	60	ÉR
28	1	304	57	ÉR
29	1	373	55	ÉR
30	1	300	73	x
31	1	292	83	ÉS
32	1	266	61	ÉR
33	1	323	51	ÉR
34	1	342	70	x
35	1	240	44	ÉR
36	1	279	80	ÉS
37	1	349	69	x

Tableau 8 (suite)

Répondant	Cohorte	Score global au questionnaire	Résultat académique	Groupe
38	1	257	53	ÉR
39	1	388	58	ÉR
40	1	346	74	ÉS
41	1	362	67	x
42	1	313	47	ÉR
43	1	339	49	ÉR
44	1	281	52	ÉR
45	1	337	63	x
46	1	224	53	ÉR
47	1	293	75	ÉS
48	1	320	46	ÉR
49	1	252	64	x
50	1	353	65	x
51	1	329	49	ÉR
52	1	321	71	x
53	1	300	45	ÉR
54	1	249	81	ÉS
55	1	248	53	ÉR
56	1	363	53	ÉR
57	1	292	79	ÉS
58	1	322	38	ÉR
59	1	257	58	ÉR
60	1	278	51	ÉR
61	1	380	71	x
62	1	294	80	ÉS
63	1	272	83	ÉS
64	1	330	73	x
65	1	263	67	x
66	1	350	68	x
67	1	255	63	x
68	1	306	58	ÉR
69	1	233	74	xx
70	1	246	74	ÉS
71	1	282	81	ÉS
72	1	261	54	ÉR
73	1	360	45	ÉR
74	1	306	66	x

Tableau 8 (suite)

Répondant	Cohorte	Score global au questionnaire	Résultat académique	Groupe
75	1	294	65	x
76	1	337	11	ÉR
77	1	304	81	ÉS
78	1	334	53	ÉR
79	1	314	73	x
80	1	362	28	ÉR
81	1	368	42	ÉR
82	1	368	69	x
83	1	306	79	ÉS
84	1	328	65	x
85	1	294	81	ÉS
86	1	324	71	x
87	1	348	64	x
88	1	332	69	x
89	1	352	66	x
90	1	316	50	ÉR
91	1	321	50	ÉR
92	1	261	73	x
93	1	317	66	x
94	1	320	63	x
95	1	319	62	x
96	1	342	74	ÉS
97	1	354	62	x
98	1	262	79	ÉS
99	1	362	65	x
100	1	305	61	ÉR
101	1	275	82	ÉS
102	1	325	76	ÉS
103	1	335	61	ÉR
104	1	288	77	ÉS
105	1	333	60	ÉR
106	1	404	65	x
107	1	331	48	ÉR
108	1	389	55	ÉR
109	1	317	61	ÉR
110	1	337	41	ÉR
111	1	324	77	ÉS

Tableau 8 (suite)

Répondant	Cohorte	Score global au questionnaire	Résultat académique	Groupe
112	1	256	73	x
113	1	243	40	ÉR
114	1	388	82	ÉS
115	1	387	52	ÉR
116	1	351	68	x
117	2	241	77	ÉS
118	2	226	55	ÉR
119	2	311	75	ÉS
120	2	324	75	ÉS
121	2	408	67	x
122	2	322	67	x
123	2	325	78	ÉS
124	2	327	81	ÉS
125	2	334	55	ÉR
126	2	292	74	x
127	2	340	61	ÉR
128	2	313	45	ÉR
129	2	226	88	ÉS
130	2	386	51	ÉR
131	2	321	75	ÉS
132	2	322	68	x
133	2	247	68	x
134	2	339	49	ÉR
135	2	402	76	ÉS
136	2	286	67	x
137	2	267	69	x
138	2	357	75	ÉS
139	2	250	75	ÉS
140	2	351	73	x
141	2	323	79	ÉS
142	2	329	68	x
143	2	291	74	x
144	2	303	72	x
145	2	286	71	x
146	2	497	82	ÉS
147	2	330	76	ÉS
148	2	355	74	x

Tableau 8 (suite)

Répondant	Cohorte	Score global au questionnaire	Résultat académique	Groupe
149	2	351	81	ÉS
150	2	242	79	ÉS
151	2	324	76	ÉS
152	2	281	51	ÉR
153	2	275	85	ÉS
154	2	313	65	x
155	2	276	71	x
156	2	325	62	ÉR
157	2	285	81	ÉS
158	2	323	80	ÉS
159	2	349	79	ÉS
160	2	231	80	ÉS
161	2	293	78	ÉS
162	2	303	85	ÉS
163	2	271	77	ÉS
164	2	295	66	x
165	2	374	85	ÉS
166	2	250	86	ÉS
167	2	250	73	x
168	2	225	57	ÉR
169	2	386	71	x
170	2	331	91	ÉS
171	2	281	75	ÉS
172	2	259	77	ÉS
173	2	338	81	ÉS
174	2	252	91	ÉS
175	2	358	70	x
176	2	340	57	ÉR
177	2	352	55	ÉR
178	2	409	57	ÉR
179	2	213	75	ÉS
180	2	333	78	ÉS
181	2	306	75	ÉS
182	2	278	62	x
183	2	295	55	ÉR
184	2	224	83	ÉS
185	2	312	75	ÉS
186	2	323	66	x

Tableau 8 (suite)

Répondant	Cohorte	Score global au questionnaire	Résultat académique	Groupe
187	2	250	67	x
188	2	320	71	x
189	2	329	67	x
190	2	279	65	x
191	2	353	62	x
192	2	262	72	x
193	2	338	62	x
194	2	289	74	x
195	2	396	71	x
196	2	273	65	x
197	2	323	74	ÉS
198	2	274	66	x
199	2	303	67	x
200	2	270	68	x

Tableau 9
 Nombre de répondants, médiane (Md), distribution de fréquence et fréquence cumulative
 en pourcentage pour chacune des 143 questions

Question	Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %			
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4
1	198	2	64	94	32	8	32,3	79,8	96,0	100,0
2	198	2	56	90	44	8	28,3	73,7	96,0	100,0
3	199	2	44	61	45	49	22,1	52,8	75,4	100,0
4	199	3	29	56	59	55	14,6	42,7	72,4	100,0
5	199	2	31	69	67	32	15,6	50,3	83,9	100,0
6	199	2	36	99	52	12	18,1	67,8	94,0	100,0
7	199	2	48	59	54	38	24,1	53,8	80,9	100,0
8	197	3	31	45	74	47	15,7	38,6	76,1	100,0
9	199	3	33	59	55	52	16,6	46,2	73,9	100,0
10	200	3	5	33	86	76	2,5	19,0	62,0	100,0
11	200	2	93	71	24	12	46,5	82,0	94,0	100,0
12	200	2	91	59	32	18	45,5	75,0	91,0	100,0
13	200	2	94	71	26	9	47,0	82,5	95,5	100,0
14	199	2	66	86	34	13	33,2	76,4	93,5	100,0
15	199	2	59	92	45	3	29,6	75,9	98,5	100,0
16	200	2	51	62	53	34	25,5	56,5	83,0	100,0
17	199	2	44	70	58	27	22,1	57,3	86,4	100,0
18	200	2	76	84	32	8	38,0	80,0	96,0	100,0
19	200	3	34	61	77	28	17,0	47,5	86,0	100,0
20	200	2	52	93	43	12	26,0	72,5	94,0	100,0
21	200	2	75	78	374	10	37,5	76,5	95,0	100,0
22	200	3	37	37	67	59	18,5	37,0	70,5	100,0
23	199	3	36	62	72	29	18,1	49,2	85,4	100,0
24	200	3	17	48	73	62	8,5	32,5	69,0	100,0
25	200	2	47	82	54	17	23,5	64,5	91,5	100,0
26	200	2	27	82	78	13	13,5	54,5	93,5	100,0
27	200	2	47	74	54	25	23,5	60,5	87,5	100,0
28	200	2	24	91	59	26	12,0	57,5	87,0	100,0
29	198	3	39	52	69	38	19,7	46,0	80,8	100,0
30	199	3	30	31	93	45	15,1	30,7	77,4	100,0
31	199	2	55	65	57	22	27,6	60,3	88,9	100,0
32	200	2	69	89	32	10	34,5	79,0	95,0	100,0
33	200	3	17	58	88	37	8,5	37,5	81,5	100,0
34	200	2	59	70	52	19	29,5	64,5	90,5	100,0
35	200	2	35	88	60	17	17,5	61,5	91,5	100,0
36	200	2	62	97	30	11	31,0	79,5	94,5	100,0
37	200	2	35	73	59	33	17,5	54,0	83,5	100,0

Tableau 9 (suite)

Question	Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %			
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4
38	200	2	34	80	70	16	17,0	57,0	92,0	100,0
39	199	3	28	69	72	30	14,1	48,7	84,9	100,0
40	198	2	34	74	61	29	17,2	54,5	85,4	100,0
41	200	2	48	76	50	26	24,0	62,0	87,0	100,0
42	198	3	26	59	77	36	13,1	42,9	81,8	100,0
43	200	3	30	60	78	32	15,0	45,0	84,0	100,0
44	199	2	73	96	23	7	36,7	84,9	96,5	100,0
45	200	2	82	101	17	0	41,0	91,5	100,0	100,0
46	200	2	65	91	40	4	32,5	78,0	98,0	100,0
47	198	2	26	88	74	10	13,1	57,6	94,9	100,0
48	200	2	68	75	40	17	34,0	71,5	91,5	100,0
49	199	2	41	70	61	27	20,6	55,8	86,4	100,0
50	200	2	51	99	39	11	25,5	75,0	94,5	100,0
51	200	2	66	63	48	23	33,0	64,5	88,5	100,0
52	200	1	105	63	25	7	52,5	84,0	96,5	100,0
53	199	2	40	87	57	15	20,1	63,8	92,5	100,0
54	198	2	77	85	29	7	38,9	81,8	96,5	100,0
55	199	2	28	74	65	32	14,1	51,3	83,9	100,0
56	197	2	53	99	36	9	26,9	77,2	95,4	100,0
57	200	2	27	91	61	21	13,5	59,0	89,5	100,0
58	198	2	24	77	82	15	12,1	51,0	92,4	100,0
59	197	2	18	89	77	13	9,1	54,3	93,4	100,0
60	200	2	49	93	52	6	24,5	71,0	97,0	100,0
61	200	2	34	77	69	20	17,0	55,5	90,5	100,0
62	199	2	57	74	49	19	28,6	65,8	90,5	100,0
63	196	2	26	84	67	19	13,3	56,1	90,3	100,0
64	200	2	61	109	28	2	30,5	85,0	99,0	100,0
65	200	2	35	70	62	33	17,5	52,5	83,5	100,0
66	200	2	48	60	63	29	24,0	54,0	85,5	100,0
67	199	3	22	44	71	62	11,1	33,2	68,8	100,0
68	200	1	111	48	35	6	55,5	79,5	97,0	100,0
69	199	2	47	88	53	11	23,6	67,8	94,5	100,0
70	198	2	41	78	48	31	20,7	60,1	84,3	100,0
71	199	2	94	60	35	10	47,2	77,4	95,0	100,0
72	200	2	7	50	45	28	38,5	63,5	86,0	100,0
73	198	3	26	56	85	31	13,1	41,4	84,3	100,0
74	199	2	31	77	64	27	15,6	54,3	86,4	100,0

Tableau 9 (suite)

Question	Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %			
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4
75	198	2	92	74	27	5	46,5	83,8	97,5	100,0
76	197	3	16	26	88	67	8,1	21,3	66,0	100,0
77	197	2	42	83	52	20	21,3	63,5	89,8	100,0
78	196	2	40	70	62	24	20,4	56,1	87,8	100,0
79	198	2	88	90	20	0	44,4	89,9	100,0	100,0
80	198	2	59	67	52	20	29,8	63,6	89,9	100,0
81	196	4	6	31	59	100	3,1	18,9	49,0	100,0
82	197	2	31	95	59	12	15,7	64,0	93,9	100,0
83	198	2	44	101	47	6	22,2	73,2	97,0	100,0
84	198	3	16	47	87	48	8,1	31,8	75,8	100,0
85	199	4	4	14	61	120	2,0	9,0	39,7	100,0
86	199	3	11	23	80	85	5,5	17,1	57,3	100,0
87	200	2	35	92	64	9	17,5	63,5	95,5	100,0
88	200	2	43	115	38	4	21,5	79,0	98,0	100,0
89	200	2	31	93	62	14	15,5	62,0	93,0	100,0
90	200	2	66	110	23	1	33,0	88,0	99,5	100,0
91	200	2	27	87	68	18	13,5	57,0	91,0	100,0
92	199	1	136	57	4	2	68,3	97,0	99,0	100,0
93	200	3	48	48	64	40	24,0	48,0	80,0	100,0
94	199	2	51	60	47	41	25,6	55,8	79,4	100,0
95	200	2	55	67	50	28	27,5	61,0	86,0	100,0
96	200	2	58	86	43	13	29,0	72,0	93,5	100,0
97	198	2	40	70	73	15	20,2	55,6	92,4	100,0
98	200	2	79	81	33	7	39,5	80,0	96,5	100,0
99	199	2	78	61	37	23	39,2	69,8	88,4	100,0
100	200	2	88	74	30	8	44,0	81,0	96,0	100,0
101	200	2	67	59	54	20	33,5	63,0	90,0	100,0
102	200	2	96	83	18	3	48,0	89,5	98,5	100,0
103	200	2	64	85	44	7	32,0	74,5	96,5	100,0
104	199	2	65	85	29	20	32,7	75,4	89,9	100,0
105	200	2	58	105	30	7	29,0	81,5	96,5	100,0
106	200	2	39	87	55	19	19,5	63,0	90,5	100,0
107	200	2	44	67	68	21	22,0	55,5	89,5	100,0
108	198	1,50	99	84	14	1	50,0	92,4	99,5	100,0
109	199	1	109	82	7	1	54,8	96,0	99,5	100,0
110	200	2	79	69	32	20	39,5	74,0	90,0	100,0
111	200	2	56	82	43	19	28,0	69,0	90,5	100,0

Tableau 9 (suite)

Question	Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %			
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4
112	200	2	71	89	31	9	35,5	80,0	95,5	100,0
113	200	1	104	77	16	3	52,0	90,5	98,5	100,0
114	200	2	70	91	28	11	35,0	80,5	94,5	100,0
115	200	1	105	62	23	10	52,5	83,5	95,0	100,0
116	200	2	50	90	47	13	25,0	70,0	93,5	100,0
117	199	3	27	57	78	37	13,6	42,2	81,4	100,0
118	200	2	46	78	55	21	23,0	62,0	89,5	100,0
119	198	3	20	43	70	65	10,1	31,8	67,2	100,0
120	200	1	107	66	24	3	53,5	86,5	98,5	100,0
121	199	2	32	81	56	30	16,1	56,8	84,9	100,0
122	199	2	57	69	46	27	28,6	63,3	86,4	100,0
123	200	2	88	46	36	30	44,0	67,0	85,0	100,0
124	200	2	51	93	46	10	25,5	72,0	95,0	100,0
125	200	1	151	44	5	0	75,5	97,5	100,0	100,0
126	200	1	103	44	34	19	51,5	73,5	90,5	100,0
127	200	1	149	45	5	1	74,5	97,0	99,5	100,0
128	200	2	80	79	35	6	40,0	79,5	97,0	100,0
129	200	2	69	88	33	10	34,5	78,5	95,0	100,0
130	200	1	104	66	20	10	52,0	85,0	95,0	100,0
131	200	2	67	85	40	8	33,5	76,0	96,0	100,0
132	199	1	101	81	15	2	50,8	91,5	99,0	100,0
133	199	2	45	69	62	23	22,6	57,3	88,4	100,0
134	199	1	100	78	18	3	50,3	89,4	98,5	100,0
135	200	2	42	68	71	19	21,0	55,0	90,5	100,0
136	200	2	65	96	32	7	32,5	80,5	96,5	100,0
137	200	2	74	85	28	13	37,0	79,5	93,5	100,0
138	199	3	23	52	57	67	11,6	37,7	66,3	100,0
139	200	1	101	80	14	5	50,5	90,5	97,5	100,0
140	200	2	58	70	50	22	29,0	64,0	89,0	100,0
141	200	1	145	48	6	1	72,5	96,5	99,5	100,0
142	199	1	111	61	22	5	55,8	86,4	97,5	100,0
143	200	2	63	75	45	17	31,5	69,0	91,5	100,0

Tableau 10
Résultats pour les groupes ÉS et ÉR

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi- carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
1	ÉS : 59	2	21	32	4	2	35,6	89,8	96,6	100,0	2,854	,415
	ÉR : 60	2	20	28	10	2	33,3	80,0	96,7	100,0		
2	ÉS : 59	2	18	31	9	1	30,5	83,1	98,3	100,0	5,142	,162
	ÉR : 60	2	13	26	19	2	21,7	65,0	96,7	100,0		
3	ÉS : 59	2	11	23	16	9	18,6	57,6	84,7	100,0	6,606	,086
	ÉR : 60	2	13	20	8	19	21,7	55,0	68,3	100,0		
4	ÉS : 59	2	10	22	20	7	16,9	54,2	88,1	100,0	13,449	,004
	ÉR : 60	3	8	9	21	22	13,3	28,3	63,3	100,0		
5	ÉS : 59	2	13	18	19	9	22,0	52,5	84,7	100,0	3,243	,356
	ÉR : 60	3	6	22	22	10	10,0	46,7	83,3	100,0		
6	ÉS : 59	2	11	29	16	3	18,6	67,8	94,9	100,0	4,476	,214
	ÉR : 60	2	7	34	11	8	11,7	68,3	86,7	100,0		
7	ÉS : 59	2	15	20	17	7	25,4	59,3	88,1	100,0	5,061	,167
	ÉR : 60	3	12	16	15	17	20,0	46,7	71,7	100,0		
8	ÉS : 59	3	12	16	23	8	20,3	47,5	86,4	100,0	5,610	,132
	ÉR : 60	3	8	9	26	16	13,6	28,8	72,9	100,0		
9	ÉS : 60	2	10	21	17	12	16,7	51,7	80,0	100,0	1,770	,622
	ÉR : 59	3	8	18	15	18	13,6	44,1	69,5	100,0		
10	ÉS : 60	3	2	14	27	17	36,3	26,7	71,7	100,0	2,901	,407
	ÉR : 60	3	3	10	22	25	5,0	21,7	58,3	100,0		
11	ÉS : 60	2	26	23	9	2	43,3	81,7	96,7	100,0	3,178	,365
	ÉR : 60	2	25	19	9	7	41,7	73,3	88,3	100,0		
12	ÉS : 60	1	31	16	8	5	51,7	78,3	91,7	100,0	3,862	,277
	ÉR : 60	2	22	16	13	9	36,7	63,3	85,0	100,0		
13	ÉS : 60	2	30	22	7	4	50,0	86,7	98,3	100,0	5,125	,163
	ÉR : 60	2	27	18	8	7	45,0	75,0	88,3	100,0		
14	ÉS : 60	2	24	27	6	3	40,0	85,0	95,0	100,0	6,342	,096
	ÉR : 59	2	14	26	14	5	23,7	67,8	91,5	100,0		
15	ÉS : 60	2	23	29	8	60	38,3	86,7	100,0	100,0	7,515	0,57
	ÉR : 60	2	15	26	16	3	25,0	68,3	95,0	100,0		
16	ÉS : 60	2	15	18	21	6	25,0	55,0	90,0	100,0	8,420	,038
	ÉR : 60	2	14	18	11	17	23,3	53,3	71,7	100,0		
17	ÉS : 60	2	14	22	20	4	23,3	60,0	93,3	100,0	1,753	,625
	ÉR : 60	2	12	23	17	8	20,0	58,3	86,7	100,0		
18	ÉS : 60	2	27	22	7	4	45,0	81,7	93,3	100,0	3,449	,327
	ÉR : 60	2	18	26	12	4	30,0	73,3	93,3	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi- carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
19	ÉS : 60	2	11	19	24	6	18,3	50,0	90,0	100,0	3,170	,366
	ÉR : 60	3	9	18	20	13	15,0	45,0	78,3	100,0		
20	ÉS : 60	2	14	29	14	3	23,3	71,7	95,0	100,0	,545	,909
	ÉR : 60	2	13	28	17	2	21,7	68,3	96,7	100,0		
21	ÉS : 60	2	25	21	11	3	41,7	76,7	95,0	100,0	2,828	,419
	ÉR : 60	2	21	29	9	1	35,0	83,3	98,3	100,0		
22	ÉS : 60	3	15	13	21	11	25,0	46,7	81,7	100,0	4,304	,230
	ÉR : 60	3	9	11	20	20	15,0	33,3	66,7	100,0		
23	ÉS : 60	3	10	17	25	8	16,7	45,0	86,7	100,0	4,329	,228
	ÉR : 60	2	15	18	15	12	25,0	55,0	80,0	100,0		
24	ÉS : 60	2	6	15	24	15	10,0	35,0	75,0	100,0	2,667	,446
	ÉR : 60	2	5	14	18	23	8,3	31,7	61,7	100,0		
25	ÉS : 60	2	17	20	19	4	28,3	61,7	93,3	100,0	,175	,982
	ÉR : 60	2	15	21	20	4	25,0	60,0	93,3	100,0		
26	ÉS : 60	2	7	24	23	6	11,7	51,7	90,0	100,0	4,274	,233
	ÉR : 60	2	14	18	25	3	23,3	53,3	95,0	100,0		
27	ÉS : 60	2	18	24	11	7	30,0	70,0	88,3	100,0	3,467	,325
	ÉR : 60	2	11	23	18	8	18,3	56,7	86,7	100,0		
28	ÉS : 60	2	8	33	12	7	13,3	68,3	88,3	100,0	1,764	,623
	ÉR : 60	2	5	30	17	8	8,3	58,3	86,7	100,0		
29	ÉS : 60	3	7	17	27	9	11,7	40,0	85,0	100,0	5,727	,126
	ÉR : 59	2	15	15	17	12	25,4	50,8	79,7	100,0		
30	ÉS : 59	3	9	9	25	16	15,3	30,5	72,9	100,0	,750	,861
	ÉR : 60	3	12	9	26	13	20,0	35,0	78,3	100,0		
31	ÉS : 60	2	20	21	15	4	33,3	68,3	93,3	100,0	5,023	,170
	ÉR : 59	2	11	20	19	9	18,6	52,5	84,7	100,0		
32	ÉS : 60	2	26	21	12	1	43,3	78,3	98,3	100,0	4,530	,210
	ÉR : 60	2	21	26	8	5	35,0	78,3	91,7	100,0		
33	ÉS : 60	2	6	27	18	9	10,0	55,0	85,0	100,0	10,524	,015
	ÉR : 60	3	8	11	31	10	13,3	31,7	83,3	100,0		
34	ÉS : 60	2	22	21	11	6	36,7	71,7	90,0	100,0	3,128	,372
	ÉR : 60	2	15	22	18	5	25,0	61,7	91,7	100,0		
35	ÉS : 60	2	14	25	12	9	23,3	65,0	85,0	100,0	4,247	,236
	ÉR : 60	2	10	27	19	4	16,7	61,7	93,3	100,0		
36	ÉS : 60	2	18	26	11	5	30,0	73,3	91,7	100,0	1,733	,630
	ÉR : 60	2	22	26	10	2	36,7	80,0	96,7	100,0		
37	ÉS : 60	3	6	20	21	13	10,0	43,3	78,3	100,0	10,855	,013
	ÉR : 60	2	16	26	9	9	26,7	70,0	85,0	100,0		
38	ÉS : 60	3	7	21	24	8	11,7	46,7	86,7	100,0	4,493	,213
	ÉR : 60	2	11	27	19	3	18,3	63,3	95,0	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi- carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
39	ÉS : 60	2	9	23	18	10	15,0	53,3	83,3	100,0	3,597	,308
	ÉR : 60	3	5	23	26	6	8,3	46,7	90,0	100,0		
40	ÉS : 59	2	11	23	17	8	18,6	57,6	86,4	100,0	,414	,937
	ÉR : 60	2	12	20	19	9	20,0	53,3	85,0	100,0		
41	ÉS : 60	2	14	31	9	6	23,3	75,0	90,0	100,0	7,841	,049
	ÉR : 60	2	19	17	18	6	31,7	60,0	90,0	100,0		
42	ÉS : 60	2	9	22	20	9	15,0	51,7	85,0	100,0	2,759	,430
	ÉR : 60	3	6	16	26	12	10,0	36,7	80,0	100,0		
43	ÉS : 60	3	9	17	24	10	15,0	43,3	83,3	100,0	,423	,935
	ÉR : 60	3	10	14	26	10	16,7	40,0	83,3	100,0		
44	ÉS : 60	2	28	27	4	1	46,7	91,7	98,3	100,0	7,141	,068
	ÉR : 59	2	15	33	7	4	25,4	81,4	93,2	100,0		
45	ÉS : 60	2	28	29	3	0	46,7	95,0	100,0	100,0	2,387	,303
	ÉR : 60	2	22	31	7	0	36,7	88,3	100,0	100,0		
46	ÉS : 60	2	19	33	8	0	31,7	86,7	100,0	100,0	8,793	,032
	ÉR : 60	2	17	22	19	2	28,3	65,0	96,7	100,0		
47	ÉS : 59	2	3	28	24	4	5,1	52,5	93,2	100,0	4,769	,189
	ÉR : 59	2	10	28	18	3	16,9	64,4	94,9	100,0		
48	ÉS : 60	2	24	21	9	6	40,0	75,0	90,0	100,0	1,874	,599
	ÉR : 60	2	20	22	14	4	33,3	70,0	93,3	100,0		
49	ÉS : 60	2	17	20	18	5	28,3	61,7	91,7	100,0	9,264	,026
	ÉR : 60	3	5	24	20	11	8,3	48,3	81,7	100,0		
50	ÉS : 60	2	12	34	11	3	20,0	76,7	95,0	100,0	4,093	,252
	ÉR : 60	2	14	24	15	7	23,3	63,3	88,3	100,0		
51	ÉS : 60	2	23	20	12	5	38,3	71,7	91,7	100,0	5,111	,164
	ÉR : 60	2	13	20	20	7	21,7	55,0	88,3	100,0		
52	ÉS : 60	1	32	15	8	5	53,3	78,3	91,7	100,0	2,824	,420
	ÉR : 60	2	29	22	7	2	48,3	85,0	96,7	100,0		
53	ÉS : 59	2	11	32	12	4	18,6	72,9	93,2	100,0	3,582	,310
	ÉR : 60	2	10	24	20	6	16,7	56,7	90,0	100,0		
54	ÉS : 59	2	27	28	3	1	45,8	93,2	98,3	100,0	11,083	,011
	ÉR : 59	2	21	20	15	3	35,6	69,5	94,9	100,0		
55	ÉS : 60	2	9	29	12	10	15,0	63,3	83,3	100,0	9,210	,027
	ÉR : 60	3	5	19	27	8	8,5	40,7	86,4	100,0		
56	ÉS : 60	2	21	31	4	4	35,0	86,7	93,3	100,0	16,561	,001
	ÉR : 59	2	10	26	21	2	16,9	61,0	96,6	100,0		
57	ÉS : 60	2	9	26	17	8	15,0	58,3	86,7	100,0	1,667	,644
	ÉR : 60	2	8	29	19	4	13,3	61,7	93,3	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi-carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
58	ÉS : 59	2	9	21	23	6	15,3	50,8	89,8	100,0	1,927	,588
	ÉR : 60	3	5	24	26	4	8,5	49,2	93,2	100,0		
59	ÉS : 60	2	6	31	19	4	10,0	61,7	93,3	100,0	,878	,831
	ÉR : 57	2	8	25	20	4	14,0	57,9	93,0	100,0		
60	ÉS : 60	2	21	26	11	2	35,0	78,3	96,7	100,0	5,420	,144
	ÉR : 60	2	12	27	20	1	20,0	65,0	98,3	100,0		
61	ÉS : 60	2	8	25	21	6	13,3	55,0	90,0	100,0	,420	,936
	ÉR : 60	2	10	23	22	5	16,7	55,0	91,7	100,0		
62	ÉS : 60	2	17	18	18	7	28,3	58,3	88,3	100,0	2,887	,409
	ÉR : 59	2	22	21	11	5	37,3	72,9	91,5	100,0		
63	ÉS : 58	2	7	30	16	5	12,1	63,8	91,4	100,0	3,430	,330
	ÉR : 59	2	9	21	24	5	15,3	50,8	91,5	100,0		
64	ÉS : 60	2	25	31	2	2	41,7	93,3	96,7	100,0	15,706	,001
	ÉR : 60	2	12	34	14	0	20,0	76,7	100,0	100,0		
65	ÉS : 60	2	13	21	16	10	21,7	56,7	83,3	100,0	,182	,980
	ÉR : 60	2	12	20	18	10	20,0	53,3	83,3	100,0		
66	ÉS : 60	2	18	19	20	3	30,0	61,7	95,0	100,0	7,596	,055
	ÉR : 60	3	9	19	21	11	15,0	46,7	81,7	100,0		
67	ÉS : 59	3	6	6	25	22	10,2	20,3	62,7	100,0	7,913	,048
	ÉR : 60	3	10	16	16	18	16,7	43,3	70,0	100,0		
68	ÉS : 60	1	37	15	7	1	61,7	86,7	98,3	100,0	4,105	,250
	ÉR : 60	1	31	12	15	2	51,7	71,7	96,7	100,0		
69	ÉS : 60	2	12	31	14	3	20,0	71,7	95,0	100,0	1,440	,696
	ÉR : 60	2	13	25	19	3	21,7	63,3	95,0	100,0		
70	ÉS : 60	2	12	31	12	5	20,0	71,7	91,7	100,0	5,174	,159
	ÉR : 59	2	11	21	15	12	18,6	54,2	79,7	100,0		
71	ÉS : 60	2	29	21	9	1	48,3	83,3	98,3	100,0	2,784	,426
	ÉR : 59	1	32	13	12	2	54,2	76,3	96,6	100,0		
72	ÉS : 60	2	17	23	14	6	28,3	66,7	90,0	100,0	10,001	,019
	ÉR : 60	2	22	9	15	14	36,7	51,7	76,7	100,0		
73	ÉS : 58	3	5	21	21	11	8,6	44,8	81,0	100,0	2,876	,411
	ÉR : 60	3	10	17	25	8	16,7	45,0	86,7	100,0		
74	ÉS : 59	3	9	20	25	5	15,3	49,2	91,5	100,0	2,379	,498
	ÉR : 60	2	9	25	18	8	15,0	56,7	86,7	100,0		
75	ÉS : 60	1	35	21	4	0	58,3	93,3	100,0	100,0	15,208	,002
	ÉR : 60	2	18	24	14	4	30,0	70,0	93,3	100,0		
76	ÉS : 59	3	8	8	26	17	13,6	27,1	71,2	100,0	3,373	,338
	ÉR : 59	3	4	4	30	21	6,8	13,6	64,4	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi-carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
77	ÉS : 59	2	18	26	10	5	30,5	74,6	91,5	100,0	3,902	,272
	ÉR : 58	2	12	22	18	6	20,7	58,6	89,7	100,0		
78	ÉS : 59	2	14	20	18	7	23,7	57,6	88,1	100,0	,543	,909
	ÉR : 57	2	16	16	18	7	28,1	56,1	87,7	100,0		
79	ÉS : 59	2	27	25	7	0	45,8	88,1	100,0	100,0	,851	,653
	ÉR : 59	2	23	30	6	0	39,0	89,8	100,0	100,0		
80	ÉS : 59	2	12	23	21	3	20,3	59,3	94,9	100,0	4,865	,182
	ÉR : 59	2	22	19	14	4	37,3	69,5	93,2	100,0		
81	ÉS : 59	4	1	5	14	39	1,7	10,2	33,9	100,0	9,064	,028
	ÉR : 58	3	1	15	18	24	1,7	27,6	58,6	100,0		
82	ÉS : 59	2	12	32	13	2	20,3	74,6	96,6	100,0	5,717	,126
	ÉR : 58	2	9	22	23	4	15,5	53,4	93,1	100,0		
83	ÉS : 59	2	11	36	11	1	18,6	79,7	98,3	100,0	5,252	,154
	ÉR : 59	2	16	24	16	3	27,1	67,8	94,9	100,0		
84	ÉS : 59	3	6	12	32	9	10,2	30,5	84,7	100,0	4,473	,215
	ÉR : 59	3	6	12	23	18	10,2	30,5	69,5	100,0		
85	ÉS : 59	3	4	5	22	28	6,8	15,3	52,5	100,0	9,587	,022
	ÉR : 60	4	0	4	13	43	0	6,7	28,3	100,0		
86	ÉS : 60	3	6	6	27	21	10,0	20,0	65,0	100,0	5,149	,161
	ÉR : 60	4	3	5	19	33	5,0	13,3	45,0	100,0		
87	ÉS : 60	2	9	30	17	4	15,0	65,0	93,3	100,0	,612	,894
	ÉR : 60	2	11	27	19	3	18,3	63,3	95,0	100,0		
88	ÉS : 60	2	16	37	6	1	26,7	88,3	98,3	100,0	5,291	,152
	ÉR : 60	2	12	31	15	2	20,0	71,7	96,7	100,0		
89	ÉS : 60	2	5	34	17	4	8,3	65,0	93,3	100,0	7,683	,053
	ÉR : 60	2	15	22	19	4	25,0	61,7	93,3	100,0		
90	ÉS : 60	2	22	34	4	0	36,7	93,3	100,0	100,0	2,607	,456
	ÉR : 60	2	21	30	8	1	35,0	85,0	98,3	100,0		
91	ÉS : 60	2	12	33	10	5	20,0	75,0	91,7	100,0	8,393	,039
	ÉR : 60	2	9	22	24	5	15,0	51,7	91,7	100,0		
92	ÉS : 60	1	39	19	0	2	65,0	96,7	0	100,0	5,554	,135
	ÉR : 60	1	45	13	2	0	75,0	96,7	100,0	100,0		
93	ÉS : 60	2	18	14	18	10	30,0	53,3	83,3	100,0	2,234	,525
	ÉR : 60	3	12	15	18	15	20,0	45,0	75,0	100,0		
94	ÉS : 60	3	7	21	17	15	11,7	46,7	75,0	100,0	15,647	,001
	ÉR : 59	2	26	14	10	9	44,1	67,8	84,7	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi-carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
95	ÉS : 60	2	12	24	15	9	20,0	60,0	85,0	100,0	4,081	,253
	ÉR : 60	2	17	19	20	4	28,3	60,0	93,3	100,0		
96	ÉS : 60	2	11	31	15	3	18,3	70,0	95,0	100,0	3,929	,269
	ÉR : 60	2	19	28	9	4	31,7	78,3	93,3	100,0		
97	ÉS : 60	2	9	23	24	4	15,0	53,3	93,3	100,0	5,492	,139
	ÉR : 60	2	19	20	16	5	31,7	65,0	91,7	100,0		
98	ÉS : 60	2	24	23	13	0	40,0	78,3	100,0	100,0	4,500	,212
	ÉR : 60	2	22	24	10	4	36,7	76,7	93,3	100,0		
99	ÉS : 60	2	26	17	9	8	43,3	71,7	86,7	100,0	4,354	,226
	ÉR : 60	2	19	19	17	5	31,7	63,3	91,7	100,0		
100	ÉS : 60	1	31	19	8	2	51,7	83,3	96,7	100,0	4,261	,235
	ÉR : 60	2	20	26	12	2	33,3	76,7	96,7	100,0		
101	ÉS : 60	2	19	24	14	3	31,7	71,7	95,0	100,0	6,132	,105
	ÉR : 60	2	19	14	18	9	31,7	55,0	85,0	100,0		
102	ÉS : 60	1	33	21	6	0	55,0	90,0	100,0	100,0	2,849	,416
	ÉR : 60	2	28	25	5	2	46,7	88,3	96,7	100,0		
103	ÉS : 60	2	18	28	13	1	30,0	76,7	98,3	100,0	,211	,976
	ÉR : 60	2	19	29	11	1	31,7	80,0	98,3	100,0		
104	ÉS : 60	2	20	24	9	7	33,3	73,3	88,3	100,0	1,762	,623
	ÉR : 59	2	16	28	11	4	27,1	74,6	93,2	100,0		
105	ÉS : 60	2	18	34	5	3	30,0	86,7	95,0	100,0	7,400	,060
	ÉR : 60	2	19	25	15	1	31,7	73,3	98,3	100,0		
106	ÉS : 60	2	10	28	17	5	16,7	63,3	91,7	100,0	1,212	,750
	ÉR : 60	2	12	24	16	8	20,0	60,0	86,7	100,0		
107	ÉS : 60	2	10	22	22	6	16,7	53,3	90,0	100,0	1,886	,596
	ÉR : 60	2	14	18	19	9	23,3	53,3	85,0	100,0		
108	ÉS : 60	1	32	27	1	0	53,3	98,3	100,0	100,0	7,558	,023
	ÉR : 58	1,5	29	20	9	0	50,0	84,5	100,0	100,0		
109	ÉS : 60	1	34	24	2	0	56,7	96,7	100,0	100,0	,826	,662
	ÉR : 60	1	31	25	4	0	51,7	93,3	100,0	100,0		
110	ÉS : 60	2	28	19	6	7	46,7	78,3	88,3	100,0	2,971	,396
	ÉR : 60	2	19	24	9	8	31,7	71,7	86,7	100,0		
111	ÉS : 60	2	18	25	12	5	30,0	71,7	91,7	100,0	1,071	,784
	ÉR : 60	2	14	25	16	5	23,3	65,0	91,7	100,0		
112	ÉS : 60	2	17	28	13	2	28,3	75,0	96,7	100,0	1,812	,612
	ÉR : 60	2	21	28	8	3	35,0	81,7	95,0	100,0		
113	ÉS : 60	1	33	20	4	3	55,0	88,3	95,0	100,0	3,511	,319
	ÉR : 60	1	32	22	6	0	53,3	90,0	100,0	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi-carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
114	ÉS : 60	2	20	28	8	4	33,3	80,0	93,3	100,0	1,306	,728
	ÉR : 60	2	24	22	10	4	40,0	76,7	93,3	100,0		
115	ÉS : 60	1	37	19	3	1	61,7	93,3	98,3	100,0	5,345	,148
	ÉR : 60	2	28	20	8	4	46,7	80,0	93,3	100,0		
116	ÉS : 60	2	15	31	12	2	25,0	76,7	96,7	100,0	3,513	,319
	ÉR : 60	2	13	26	14	7	21,7	65,0	88,3	100,0		
117	ÉS : 60	3	3	18	25	14	5,0	35,0	76,7	100,0	7,148	,067
	ÉR : 60	3	12	17	23	8	20,0	48,3	86,7	100,0		
118	ÉS : 60	2	15	24	17	4	25,0	65,0	93,3	100,0	,274	,965
	ÉR : 60	2	13	25	17	5	21,7	63,3	91,7	100,0		
119	ÉS : 60	3	2	9	25	24	3,3	18,3	60,0	100,0	5,648	,130
	ÉR : 60	3	7	14	22	16	11,9	35,6	72,9	100,0		
120	ÉS : 60	1	33	21	6	0	55,0	90,0	100,0	100,0	3,711	,294
	ÉR : 60	1	37	13	9	1	61,7	83,3	98,3	100,0		
121	ÉS : 60	2	11	21	18	10	18,3	53,3	83,3	100,0	1,257	,739
	ÉR : 60	2	14	23	13	10	23,3	61,7	83,3	100,0		
122	ÉS : 60	2	21	21	11	7	35,0	70,0	88,3	100,0	3,823	,281
	ÉR : 59	2	12	23	17	7	20,3	59,3	88,1	100,0		
123	ÉS : 60	1,5	30	17	10	3	50,0	78,3	95,0	100,0	7,322	,062
	ÉR : 60	2	25	11	12	12	41,7	60,0	80,0	100,0		
124	ÉS : 60	2	18	31	7	4	30,0	81,7	93,3	100,0	8,375	,039
	ÉR : 60	2	13	25	20	2	21,7	63,3	96,7	100,0		
125	ÉS : 60	1	46	11	3	0	76,7	95,0	100,0	100,0	3,095	,213
	ÉR : 60	1	49	11	0	0	81,7	100,0	100,0	100,0		
126	ÉS : 60	1	31	13	12	4	51,7	73,3	93,3	100,0	1,609	,657
	ÉR : 60	1	35	11	8	6	58,3	76,7	90,0	100,0		
127	ÉS : 60	1	48	11	0	1	80,0	98,3	0	100,0	5,090	,165
	ÉR : 60	1	46	10	4	0	76,7	93,3	100,0	100,0		
128	ÉS : 60	1	26	21	10	3	43,3	78,3	95,0	100,0	2,750	,432
	ÉR : 60	1	28	16	15	1	46,7	73,3	98,3	100,0		
129	ÉS : 60	2	21	26	8	5	35,0	78,3	91,7	100,0	2,313	,510
	ÉR : 60	2	23	21	13	3	38,3	73,3	95,0	100,0		
130	ÉS : 60	1,5	30	20	6	4	50,0	83,3	93,3	100,0	,441	,932
	ÉR : 60	1	31	21	4	4	51,7	86,7	93,2	100,0		
131	ÉS : 60	2	18	27	11	4	30,0	75,0	93,3	100,0	2,893	,408
	ÉR : 60	2	27	21	9	3	45,0	80,0	95,0	100,0		
132	ÉS : 60	2	29	25	5	1	48,3	90,0	98,3	100,0	1,279	,734
	ÉR : 60	1	32	24	4	0	53,3	93,3	100,0	100,0		
133	ÉS : 60	2	16	19	16	9	26,7	58,3	85,0	100,0	1,169	,760
	ÉR : 59	2	14	19	20	6	23,7	55,9	89,8	100,0		

Tableau 10 (suite)

Questions	Groupe et Nombre de répondants	Md	Distribution de fréquence				Fréquence cumulative en %				Chi-carré	p
			Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4	Rép. 1	Rép. 2	Rép. 3	Rép. 4		
134	ÉS : 60	1	33	23	4	0	55,0	93,3	100,0	100,0	3,253	,354
	ÉR : 59	1	31	19	7	2	52,5	84,7	96,6	100,0		
135	ÉS : 60	2	14	23	20	3	23,3	61,7	95,0	100,0	1,209	,751
	ÉR : 60	2	14	20	20	6	23,3	56,7	90,0	100,0		
136	ÉS : 60	2	17	32	9	3	28,3	81,7	96,7	100,0	3,290	,349
	ÉR : 60	2	25	27	5	3	41,7	86,7	95,0	100,0		
137	ÉS : 60	2	20	31	6	3	33,3	85,0	95,0	100,0	1,262	,738
	ÉR : 60	2	23	28	4	5	38,3	85,0	91,7	100,0		
138	ÉS : 60	3	8	19	18	15	13,3	45,0	75,0	100,0	2,258	,521
	ÉR : 60	3	7	14	16	22	11,9	35,6	62,7	100,0		
139	ÉS : 60	1	34	22	2	2	56,7	93,3	96,7	100,0	1,558	,669
	ÉR : 60	1,5	30	23	5	2	50,0	88,3	96,7	100,0		
140	ÉS : 60	2	17	19	17	7	28,3	60,0	88,3	100,0	4,762	,190
	ÉR : 60	2	27	18	12	3	45,0	75,0	95,0	100,0		
141	ÉS : 60	1	46	13	0	1	76,7	98,3	0	100,0	2,000	,572
	ÉR : 60	1	46	13	1	0	76,7	98,3	100,0	100,0		
142	ÉS : 60	1	39	17	3	1	65,0	93,3	98,3	100,0	5,825	,120
	ÉR : 59	1	33	13	9	4	55,9	78,0	93,2	100,0		
143	ÉS : 60	2	21	22	14	3	35,0	71,7	95,0	100,0	3,124	,373
	ÉR : 60	2	23	18	11	8	38,3	68,3	86,7	100,0		

Références

- Audy, P. et Caouette, C. (1991). Développement de l'efficiencia cognitive et de l'autonomie intellectuelle. Dans M. Ferland (Dir.) : *Apprendre à l'université : tête bien faite - tête bien pleine : actes du Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, A.I.P.U., tenu à L'université Laval, du 29 mai au 1^{er} juin, p. 53-58. Québec : Association internationale de pédagogie universitaire.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Sur les chemins de la connaissance – La motivation scolaire*. Montréal : Association canadienne de pédagogie collégiale.
- Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 5(1), 17-22.
- Bélanger, Bessette, Grenier, Lemire et Giard (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. Québec : Cégep de Sherbrooke.
- Blouin, Y. (2003). Les colléges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas? *Pédagogie collégiale*, 17(1), 42-44.
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges. A candid look on how much students learn and why they should be learning more*. Princeton : Princeton University Press.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Büchel, F.-P. (dir.) (1995). *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Canadian Undergraduate Survey Consortium (2007). *Survey of First-Year university Students: 2007*. Victoria : University of Victoria.
- Conseil de l'enseignement postsecondaire, Emploi Manitoba, Universités et colléges du Manitoba (2007). *Sondage sur l'abandon scolaire précoce dans les universités et colléges manitobains*. Winnipeg : Prairie Research Associates
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2008). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collége*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). Les conditions de réussite au collégial. Avis au ministre de l'Éducation du Québec. *Pédagogie collégiale*, 9(2), p. 16-18.
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Collège universitaire de Saint-Boniface (Bureau du registraire) (2008). *Rapport d'enquête sur l'abandon scolaire 2006-2007*. Winnipeg : Collège universitaire de Saint-Boniface
- De Ketele, J.-M., Draime, J., Lebrun, M. et Sole-Tylens, T. (1992). La réussite-échec en première année universitaire : un diagnostic précoce pour une prévention et une remédiation efficaces . Dans M. Ferland (Dir) : *Apprendre à l'université : tête bien faite-tête bien pleine : actes du Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaires*, A.I.P.U., tenu à l'Université Laval du 29 mai au 1^{er} juin 1991, p. 131-143. Québec : Association internationale de pédagogie universitaire.
- De Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie pédagogique*, 66, 4-8.
- Everwijn, S., Bomers, G.B.J. et Knubben, J. (1993). Ability or competence-based education : bringing the gap between knowledge acquisition and ability to apply. *Higher Education*, 25(4), 425-438
- Flippo, R. F. et Caverly, D. C. (2009). *Handbook of college reading and study strategy research*. New York : Lawrence Erlbaum.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris : De Boeck Université.
- Gauthier, M., Bernier, L., Bédard-Hô, F., Dubois, L., Paré, J.-P. et Roberge, A. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Grégoire, I. (2006). Le guide du Cégéprien futé. *L'actualité*, 31(14), 31-34.
- Keup, J. et Stolzenberg, E. (2004). *The 2003 your first college year (YFCY) survey : exploring the academic and personal experiences of first-year students*. Columbia : National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina ; Los Angeles : Higher Education Research Institute.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (Dir.) (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : Édition sociale française.

- Leduc, P. (1996). L'UQAM à la croisée des chemins : une réforme nécessaire. Présentation à la communauté universitaire le 27 septembre. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Martin, J. (2008). Students want a free pass. Slakers in the halls of academe reflect a cultural shift, *Winnipeg Free Press*, 23 novembre, B9.
- Méloche, F. (2006). Prévenir pour mieux enseigner, profil des étudiants. *Correspondance*, 12(1), 6-8.
- Norton, L. et Crowley, C. (1995). Can students be helped to learn how to learn? An evaluation of an Approaches to learning programme for first year degree students. *Higher Education*, 29(3), 307-328.
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention. *Pédagogie collégiale*, 14(1), p. 18-23.
- Pintrich, P. et Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 371-402.
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Pittman, L. et Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-361.
- Pons, F. et Doudin, P.-A. (2007). *La conscience: perspectives pédagogiques et psychologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2004). La métacognition pour développer l'autonomie cognitive et la responsabilisation de l'élève. Dans A. Presseau (Dir.) : *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, p. 45-57. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Richer, J. et Deaudelin, C. (2000). Stratégie de soutien à l'apprentissage intégrant la messagerie électronique : examen des connaissances métacognitives. *Res Academica*, 18(1 et 2), 121-154.
- Rivière, B. (1995). Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 11-15.
- Romainville, M. (1992). Savoir parler de ses manières d'apprendre. *Pédagogiques, Revue internationale de la formation dans l'enseignement supérieur*, 10(2), 129-142.

- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 17-21.
- Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.
- Saint-Pierre, L. (1993). Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage? *Pédagogie collégiale*, 6(4), 22-27.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Sauvé, M.-R. (2001). Pour contrer le décrochage. Des étudiants prennent des nouvelles de leurs collègues de 1^{re} année, *Université de Montréal – Forum Contact-études*, 35(18), 1-2.
- Sillamy, N. (2010). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.
- Simard, C. (2003). *Méthodes quantitatives. Approche progressive pour les sciences humaines*. Québec : Le Griffon d'argile.
- Tait, H. et Entwisle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 3(1), 97-116.
- Tam, P. (2008). Even bright kids failing first-year university : study. *Winnipeg Free Press*, 21 février, A4.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines – Observatoire de la Vie Étudiante. (2002). En première année, qui « décroche », comment et pourquoi? Analyse de la défaillance aux examens des étudiants de 1^{ère} année de Deug à l'UVSQ, 4.
- Vallerand, R., J. et Sénécal, C. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 49-62.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25(2), 133-150.