

ÉVALUATION D'UN SERVICE D'AIDE AUX ÉLÈVES EN PANNE D'APPRENTISSAGE À LA COMMISSION SCOLAIRE DES BOIS- FRANCS

Troisième rapport d'étape du groupe de recherche

Rolland Viau U. de Sherbrooke

Godelieve Debeurme U. de Sherbrooke

Hassane Squalli U. de Sherbrooke

Luc Guay U. de Sherbrooke

Luc Lacroix C.S. des Bois-Francis

Projet soutenu par :

Le ministère de l'Éducation

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
Direction régionale de la Mauricie et du Centre-du-Québec

La faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
La commission scolaire des Bois-Francis

Décembre 2005

Table des matières

Introduction

Premier chapitre : présentation du service d'aide et mandat d'évaluation

Introduction

1. Devis d'expérimentation révisé

2. Description générale du service d'aide

2.1 L'objectif visé

2.2 Les principaux acteurs

2.3 Le déroulement général du service d'aide

2.3.1 La référence et la prise de contact

2.3.2 La médiation

2.3.3 La remédiation

Chapitre deux : Implantation du service et évaluation de la perception du milieu scolaire

Introduction

1. Objectif 1

2. Objectif 2

Chapitre trois : Évaluation de la phase médiation

Introduction

1. Objectif 3

Introduction

1.1 Déroulement de la collecte de données et les participants

1.2 Analyse des résultats

1.3 Interprétation et conclusion

2. Objectif 4

Introduction

Déroulement de la collecte de données et les participants

Analyse des résultats pour chaque dimension

2.3 Interprétation et conclusion

3. Objectif 5

Chapitre quatre : Évaluation de la phase remédiation

Introduction

1. Présentation des instruments de collecte de données

1.1 Calepin d'expérimentation et guide d'accompagnement

1.2 Questionnaire servant à l'entrevue des élèves

1.3 Questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

1.4 Questionnaire groupe de discussion remédiateurs

1.5 Enregistrement vidéo des séances de remédiation

2. Présentation des participants

2.1 Les élèves

2.2 Les enseignants-remédiateurs

3. Objectif 6

Introduction

3.1 Instruments de collecte utilisés pour cet objectif

3.2 Analyse des résultats

3.2.1 Les résultats relatifs aux questions sur le calepin d'expérimentation

3.2.2 Les résultats relatifs à l'entrevue de groupe

3.2.3 Les résultats relatifs au questionnaire écrit

3.3 Interprétation et conclusion

4. Objectif 7

Introduction

4.1 Instruments de collecte utilisés pour cet objectif

4.2 Analyse des résultats

4.2.1 Le volet affectif

4.2.1.1 Les résultats relatifs à l'entrevue des élèves

4.2.1.2 Les résultats relatifs au calepin d'expérimentation et du guide d'accompagnement

4.2.1.3 Les résultats relatifs à l'enregistrement vidéo des séances de remédiation

4.2.1.4 Les résultats relatifs au questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

4.2.1.5 Les résultats relatifs au groupe de discussion des enseignants remédiateurs

4.2.2 Le volet compréhension de la matière

4.2.2.1 Les résultats relatifs à l'entrevue des élèves

4.2.2.2 Les résultats relatifs au calepin d'expérimentation et du guide d'accompagnement

4.2.2.3 Les résultats relatifs à l'enregistrement vidéo des séances de remédiation

4.2.2.4 Les résultats relatifs au questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

4.2.2.5 Les résultats relatifs au groupe de discussion des enseignants remédiateurs

4.3 Interprétation et conclusion

4.3.1 Le rapport affectif des élèves

4.3.1.1 Ce qu'en disent les élèves

4.3.1.2 Ce qu'en disent les enseignants remédiateurs

4.3.1.3 Ce que nous avons perçu dans les enregistrements vidéo

4.3.1.4 Conclusion

4.3.2 La compréhension de la matière

4.3.2.1 Ce qu'en disent les élèves

4.3.2.2 Ce qu'en disent les enseignants remédiateurs

4.3.2.3 Ce que nous avons perçu dans les enregistrements vidéo

4.3.2.4 Conclusion

5. Objectif 8

Introduction

Instruments de collecte utilisés pour cet objectif

Analyse des résultats

5.2.1 Conception de l'enseignement de la matière

5.2.2 Perception de la compétence à mieux analyser les caractéristiques de chaque élève et les problèmes que ces derniers rencontrent sur les plans affectifs, cognitifs et métacognitifs

Perception de la compétence à mieux intervenir sur le plan des compétences reliées à la matière

5.3 Interprétation et conclusion

Chapitre cinq : Conclusions et recommandations

Introduction

Phase médiation

Phase remédiation

Conclusions générales sur l'ensemble du service

Annexes

Annexe I : Questionnaire entrevue élèves médiation

Annexe II : Questionnaire entrevue élèves remédiation

Annexe III : Questionnaire groupe de discussion médiation

Annexe IV : Questionnaire groupe de discussion remédiation

Annexe V : Questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

Introduction

Le présent rapport d'étape rend compte des travaux menés durant la troisième et dernière année du projet de recherche-action portant sur l'étude d'un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage à la commission scolaire des Bois-Francs. Il a pour but de rendre compte de l'évaluation du service d'aide et de faire part des recommandations élaborées par le groupe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke, à la lumière des informations recueillies chez les différents acteurs impliqués de près ou de loin dans la démarche.

Ce projet de recherche-action est soutenu par le ministère de l'Éducation du Québec, l'Université de Sherbrooke et la commission scolaire des Bois-Francs. Tel que le stipule l'entente entre les trois partenaires, ce projet de recherche a pour objectif :

d'évaluer le service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage (1^e année);
de réviser la démarche en fonction des résultats obtenus lors de l'évaluation (2^e année);
d'expérimenter la démarche révisée (2^e année);
de systématiser un modèle d'intervention comme service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage à la lumière des résultats de l'expérimentation (3^e année).

Ce projet a également des objectifs au regard de la formation continue des enseignants :

de mettre sur pied un programme de formation continue de 15 crédits adapté à la démarche de recherche (1^e année);
d'évaluer le transfert des compétences acquises dans le programme dans la pratique (2^e année).

Le premier chapitre reprend de façon résumée des éléments des deux premiers rapports (2003 et 2004) dans le but de faire un rappel des principales composantes du service d'aide. Le deuxième chapitre rend compte des résultats suite à la collecte de données en regard des objectifs un et deux, soit : les conditions d'implantation du service d'aide dans une école ainsi que l'évaluation de la perception des différents acteurs de l'école au regard du service d'aide.

Le chapitre trois traitera de l'évaluation de la phase médiation en regard des objectifs trois, quatre et cinq, soit : la perception des médiateurs en regard de la pertinence de la démarche de médiation et de la faisabilité de son opérationnalisation, l'impact de la médiation sur le processus d'apprentissage des élèves concernés ainsi que l'impact des connaissances acquises par les médiateurs sur leur compétence à mieux comprendre les élèves de leurs classes.

Le chapitre quatre traitera de l'évaluation de la phase de remédiation en regard des objectifs six, sept et huit, soit : la perception des remédiateurs au regard de la pertinence de leurs actions dans la démarche de remédiation et au regard de la faisabilité de l'opérationnalisation de la démarche, l'impact de la remédiation sur le rapport affectif et la compréhension de la matière chez les élèves concernés ainsi que l'impact des connaissances acquises par les remédiateurs sur leur compétence.

Pour terminer ce rapport, le cinquième chapitre traitera des conclusions et des recommandations découlant de la collecte et de l'analyse des données recueillies. Trois

rubriques constitueront ce chapitre : les conclusions et recommandations en regard de la phase médiation, les conclusions et recommandations en regard de la phase remédiation ainsi que les conclusions générales en regard de l'ensemble du service d'aide.

Les auteurs de ce rapport tiennent à remercier les enseignants qui ont participé à la collecte des données : Isabelle L. Lacroix, Sébastien Laurence, Steven Hollands, Pascal Simoneau et tout particulièrement David Roux et Joanne Bernard pour leur travail d'animation du groupe. Nous remercions également la direction de l'école Le Boisé pour sa collaboration lors de la collecte de données auprès des élèves.

Premier chapitre

Présentation du service d'aide et mandat d'évaluation

Introduction

Dans ce chapitre nous présenterons de façon résumée le service d'aide. Vous pouvez retrouver une information plus complète à l'intérieur des deux premiers rapports d'étape du groupe de recherche (2003-2004).

1. Devis d'expérimentation révisé

À compléter

2. Description générale du service d'aide

2.1 L'objectif visé

L'objectif général visé par le service d'aide est de fournir un soutien ponctuel aux élèves qui ont un bon potentiel d'apprentissage et qui se retrouvent en échec ou à un niveau de réussite précaire en dépit d'un investissement de temps et d'énergie raisonnable.

Plus spécifiquement, il vise à agir à plusieurs niveaux :

- susciter l'engagement de l'élève dans l'apprentissage;
- développer sa conscience métacognitive;
- développer des attitudes propices à l'apprentissage et à la réussite;
- développer des stratégies d'apprentissage nécessaires à la construction, à la compréhension, à la mémorisation, au rappel et au réinvestissement des connaissances liées aux programmes d'études.

2.2 Les principaux acteurs

Les principaux acteurs sont les enseignants d'une part, et les élèves en panne d'apprentissage dans une ou plusieurs matières, d'autre part. Trois types d'enseignants interviennent nécessairement dans la mise en œuvre du service d'aide. Tout d'abord, l'enseignant qui enseigne l'une ou l'autre matière et qui identifie les élèves qui pourraient bénéficier du service d'aide (éventuellement le titulaire) et les informe de la disponibilité du service. Ensuite, l'enseignant-médiateur qui intervient dans l'étape de médiation, mais qui n'enseigne pas à l'élève. Enfin, l'enseignant-remédiateur qui assure l'étape de remédiation qui est un spécialiste de la matière dans laquelle l'élève éprouve des difficultés, mais qui, en principe, ne lui enseigne pas régulièrement.

Au regard des élèves, étant donné qu'aucune définition exhaustive et précise du terme « élève en panne d'apprentissage » n'a été trouvée dans les documents de base, il a été demandé aux enseignants impliqués dans le service d'aide de donner leur propre définition. Ils ont défini l'élève en panne d'apprentissage comme un élève qui :

n'est pas en difficulté d'apprentissage, n'a pas de trouble d'apprentissage (il n'a pas de code

aux yeux du MEQ);
a souvent de la difficulté dans une seule matière (son problème n'est pas généralisé);
a de la difficulté sur une période de temps (sa difficulté est ponctuelle, sa progression s'arrête à un moment donné);
n'est pas décroché du scolaire, ni de la matière;
n'a pas une vision complètement négative;
manifeste un premier signal de difficulté;
manifeste une certaine démotivation (perte de contrôle sur le travail scolaire);
est sensible aux explications supplémentaires;
est plus facile à « récupérer »;
vit une difficulté parfois causée par des événements externes.

À côté des enseignants et des élèves, les parents peuvent être considérés comme acteurs occasionnels dans la mesure où ils interviennent parfois au début du processus d'aide. Quant au psychologue scolaire et au directeur d'école, ils interviennent dans la préparation et l'accompagnement des enseignants responsables des activités de médiation.

2.3 Le déroulement général du service d'aide

Le service d'aide comporte trois phases : (1) la référence et la prise de contact, (2) la médiation, (3) la remédiation.

2.3.1 La référence et la prise de contact

Un adulte (un membre du personnel de l'école ou le parent) propose le service d'aide à l'élève. C'est à celui-ci qu'il revient de prendre contact avec un médiateur pour pouvoir bénéficier du service. Le médiateur remet des documents à remplir à l'élève et lui demande de prendre rendez-vous lorsqu'il aura terminé cette tâche.

2.3.2 La médiation

La médiation se définit comme étant une démarche d'intervention menée par un médiateur, de préférence un enseignant, auprès d'un élève en panne d'apprentissage et dont le but est d'établir le profil d'apprentissage de ce dernier. La lecture des textes et les discussions avec les concepteurs nous portent à rajouter à ce but celui de faire prendre conscience à l'élève de ses forces et de ses difficultés et de l'aider à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage ainsi que des habitudes métacognitives.

2.3.3 La remédiation

Les enseignants s'entendent pour dire que la remédiation est une démarche qui s'adresse aux élèves en panne d'apprentissage dans une matière spécifique, soit, le français, les mathématiques ou l'histoire.

Selon les enseignants, le rôle de l'enseignant-remédiateur consiste à observer le fonctionnement de l'élève et de le soutenir aussi longtemps qu'il s'investit. Il doit analyser la façon de travailler de l'élève, discuter avec lui et conclure en fonction de ses forces et de ses difficultés. Il doit le guider dans tout le processus, aider l'élève à réfléchir quant à sa façon d'apprendre et aux stratégies qui pourraient l'aider à être plus efficace dans ses apprentissages

et lui fournir les explications et les exercices nécessaires afin qu'il maîtrise mieux les connaissances et compétences de la matière dans laquelle il est en panne.

Chapitre deux

Implantation du service et évaluation de la perception du milieu scolaire

Introduction

1. Déroulement de la collecte de données et les participants

2. Objectif 1

3. Objectif 2

Chapitre trois

Évaluation de la phase médiation

Introduction

1. Objectif 3

Introduction

1.1 Déroulement de la collecte de données et les participants

1.2 Analyse des résultats

1.3 Interprétation et conclusion

2. Objectif 4

Introduction

Déroulement de la collecte de données et les participants

Analyse des résultats pour chaque dimension

2.3 Interprétation et conclusion

3. Objectif 5

Chapitre quatre

Évaluation de la phase remédiation

Introduction

Pour évaluer l'impact qu'a eu la remédiation chez les élèves concernés, nous avons recueilli les données auprès des différents acteurs, à savoir les remédiateurs et les élèves. Cinq sources de données ont été utilisées, à savoir les instruments suivants :

une entrevue des élèves à la fin de la démarche;
le calepin d'expérimentation et le guide d'accompagnement comprenant le bulletin ou les notes obtenues à chaque étape ainsi que les traces laissées dans chaque séance de remédiation;
l'enregistrement vidéo des séances de remédiation;
un questionnaire écrit présenté aux enseignants remédiateurs
les commentaires des enseignants-remédiateurs lors d'une séance de focus groupe.

Nous avons préalablement identifié les dimensions qui nous permettraient d'évaluer l'impact qu'a eu la remédiation, dimensions qui s'avèrent être les mêmes que celles visées par les séances de médiation.

1. Présentation des instruments de collecte de données

1.1 Calepin d'expérimentation et guide d'accompagnement

Le calepin d'expérimentation est un bref questionnaire permettant de colliger « à chaud », après chaque séance de remédiation, les premières réactions du remédiateur sur le réalisme quant à la durée et la faisabilité de réalisation des activités d'intervention, sur l'adéquation des instruments choisis dans chaque séance ainsi que sur le degré de facilité avec lequel l'élève a pu résoudre la difficulté rencontrée. Il devait aussi noter les remarques, commentaires et diagnostics susceptibles de le guider dans la phase remédiation. Ce document devait contenir le contrat de mise en projet, le plan d'action et les traces laissées lors de chacune des séances. *(Il est à noter que pour plus de la moitié des élèves, 4 sur 7, le calepin d'expérimentation n'a été complété que très partiellement.)*

Le guide d'accompagnement, quant à lui, comporte trois sections : la première définit ce qu'est un élève en panne d'apprentissage ainsi que la remédiation qui est associée au service d'aide (qui comprend, rappelons-le, une phase de médiation et une de remédiation); la seconde énonce les sept principes de la remédiation, et enfin, la troisième section expose la démarche de remédiation selon les trois phases, soit :

- a) avant la première séance (la prise de rendez-vous),
- b) la première séance (l'évaluation diagnostique, le plan d'action ou contrat de mise en projet, bilan de la première séance),
- c) la deuxième séance (le plan d'action, bilan de la rencontre)

(Il est à noter que pour les sept élèves rencontrés, deux guides ne contiennent aucune information, dans deux guides on ne retrouve que des informations sur la première séance et aucune information n'est colligée pour les séances subséquentes, trois guides sont complétés en presque totalité.)

(voir annexe xxx pour consulter le calepin et le guide)?????

1.2 Questionnaire servant à l'entrevue des élèves

L'entrevue des élèves s'est déroulée à la fin de la séance de remédiation, soit en mai 2005. Un total de sept élèves ont été rencontrés par la coordonnatrice de recherche, madame Guylaine Charron à la suite de leur séance de remédiation, soit le nombre des élèves qui se sont prévalus du service d'aide en remédiation; (Je crois que certains remédiateurs ont dit avoir rencontré en remédiation plus d'élèves que ceux que nous avons reçu en entrevue) de ce nombre, quatre élèves étaient en mathématiques, deux en histoire et un en français. Ces rencontres ont eu lieu entre le 9 et le 14 juin, et ont duré entre 20 et 30 minutes chacune. De ces rencontres nous nous attendions à ce que les élèves verbalisent ce qu'ils ont retenu des séances de remédiation afin de nous permettre d'évaluer leur degré d'autonomie, leur perspective future, leur motivation à entreprendre pareille démarche, à réussir dans la matière lacunaire, leur niveau de confiance dans leurs capacités de réussir à l'école et dans la matière, leur perception de leur compétence à réussir dans la matière lacunaire, ainsi que leur sentiment de contrôlabilité dans leur démarche.

(voir annexe xxx pour consulter le questionnaire)

1.3 Questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

Le questionnaire présenté aux enseignants avait pour objectif de connaître leurs perceptions face aux différentes dimensions que comporte le service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage. Il comportait 21 questions. Quatre enseignants-remédiateurs ont complété le questionnaire.

(voir annexe xxx pour consulter le questionnaire)

1.4 Questionnaire groupe de discussion remédiateurs

À la discussion de groupe ont participé 4 enseignants-remédiateurs (trois remédiateurs ont rencontré 2 élèves chacun, l'autre remédiateur n'a rencontré qu'un seul élève), un enseignant médiateur qui n'avait pas encore réalisé de remédiation ainsi que Luc Lacroix, psychologue, qui a dû rencontrer xx élèves pour suppléer au manque d'enseignants-remédiateurs (Après vérification des dossiers, Luc Lacroix n'a rencontré aucun de nos 7 élèves). L'entrevue de groupe a duré environ trois heures et s'est déroulée le 15 juin 2005, à la polyvalente Le Boisé de Victoriaville, par deux chercheurs et la coordonnatrice de recherche qui agissait à titre de secrétaire (prise de notes). L'entrevue a été enregistrée sur bande sonore.

Cette séance collective avait pour but de revenir collectivement sur toute la démarche de remédiation avec ces outils utilisés, les obstacles rencontrés et sur l'arrimage entre médiation et remédiation (à compléter).

Les 4 enseignants remédiateurs ont complété le questionnaire écrit.

(voir annexe xxx pour consulter le questionnaire)

(Il est à noter que les points de vue de l'enseignant-médiateur n'ont pas été pris en compte. Étant donné que Luc Lacroix est le concepteur et le promoteur du service d'aide et qu'il a

contribué à la confection du devis et des instruments de collectes de données pour la phase de médiation, qu'il n'est pas un enseignant spécialiste d'une matière, il a été jugé pertinent de ne pas inclure ses propos dans les données à analyser).

1.5 Enregistrement vidéo des séances de remédiation

Presque toutes les séances de remédiation ont été enregistrées sur bandes vidéo : des problèmes techniques ainsi que le refus de certains élèves sont à l'origine de celles qui ne l'ont pas été. Ainsi, **x séances ont été enregistrées.**

De ces séances, nous nous attendions à observer les capacités métacognitives de type A et B des élèves, leurs réactions aux stratégies d'apprentissage proposées par les enseignants, ainsi que leur degré d'autonomie et de motivation.

2. Présentation des participants

2.1 Les élèves

Tel que mentionné précédemment, sept élèves ont été rencontrés en entrevues individuelles. Quatre de ces élèves étaient en secondaire 1, deux élèves étaient en secondaire 2 et 1 élève était en secondaire 4.

Tous les élèves rencontrés en remédiation avaient reçu préalablement, dans la même année scolaire, les services d'un enseignant en médiation. Quatre des élèves rencontrés ont obtenu les services pour des difficultés en mathématiques, deux élèves ont reçu des services pour des difficultés en histoire et un élève a reçu des services pour des difficultés en français.

Les enseignants -remédiateurs ont reçu pour leurs séances quatre filles et trois garçons.

2.2 Les enseignants-remédiateurs

Quatre enseignants ont reçu des élèves pour des séances de remédiation. Deux de ceux-ci enseignent les mathématiques, une enseigne le français, et une enseigne l'histoire. Chaque enseignant a reçu des élèves en séances de médiation.

3. Objectif 6

Introduction

L'objectif six se lit comme suit : *Évaluer la perception des remédiateurs au regard de la pertinence de leurs actions dans la démarche de remédiation et au regard de la faisabilité de l'opérationnalisation de cette démarche.* La *pertinence* est vue comme le degré d'atteinte de l'objectif visé par différents aspects de la démarche; la *faisabilité* est vue comme le degré de facilité d'application des différents aspects de la démarche (séances, activités, instruments et gui de d'accompagnement utilisés).

La démarche de remédiation a été évaluée par l'examen de quatre composantes: a) le nombre de *séances* de remédiation prévu, variable selon les besoins de l'élève ; b) les *activités* prévues dans chaque séance (est-ce que les activités permettent d'atteindre les objectifs visés? sont-elles réalisables dans le temps alloué?); c) les *instruments* relatifs aux activités (est-ce que

l'instrument construit appuie l'activité et aide le remédiateur à atteindre l'objectif visé par l'activité? est-ce qu'il peut être utilisé dans le temps alloué?); d) le *guide d'accompagnement* proposé au remédiateur (est-il une aide pour se rappeler les activités à accomplir et permet-il de colliger les données de façon rapide et complète?)

3.1 Instruments de collecte utilisés pour cet objectif

Pour mesurer l'atteinte de cet objectif, nous avons eu recours aux instruments de collecte de données suivants :

le calepin d'expérimentation et le guide d'accompagnement;

l'entrevue de groupe des enseignants-remédiateurs (les étapes, activités et instruments utilisés dans la démarche ont été interrogés sous l'angle de sa pertinence et de sa faisabilité);

un questionnaire écrit destiné aux enseignants-remédiateurs.

3.2 Analyse des résultats

3.2.1 Les résultats relatifs aux questions sur le calepin d'expérimentation

Le contenu des réponses en lien avec l'usage du calepin d'expérimentation, **référant à la faisabilité et non à la pertinence**, est mince et se résume comme suit : les remédiateurs ont eu le temps d'accomplir convenablement les activités durant le temps prévu et aucun n'a eu de difficulté à «appliquer» une activité ou un outil, tel que planifié. (Contradiction avec le 3.2 plus bas; confusion de termes entre calepin et guide d'accompagnement lors de l'entrevue)

Quant aux résultats reliés à l'analyse du guide d'accompagnement il sera analysé sous un autre objectif puisque sous l'objectif 6, nous nous attardons à la perception des remédiateurs et il n'y a pas lieu donc d'analyser l'outil comme objet de collecte de données.

3.2.2 Les résultats relatifs à l'entrevue de groupe

Les résultats qui suivent sont tirés des analyses des bandes sonores issues de la rencontre collective **couvrant parmi d'autres aspects, la perception de la pertinence et la faisabilité des actions de remédiation**. L'analyse et l'interprétation des résultats sont le fait de la chercheure et d'une assistante qui a mené la collecte de données. Les résultats sont regroupés selon les deux dimensions soit la pertinence de leurs actions et la faisabilité de leurs actions. Rappelons que nous travaillons toujours à partir de la perception des remédiateurs.

- Sous la *pertinence* de leurs actions, soit le degré d'atteinte de l'objectif visé par différents aspects de la démarche, se regroupent les questions xx,xx, xx dans l'annexe . Au moment de l'analyse des réponses, nous arrivons au constat qu'il est difficile de séparer la pertinence de la faisabilité dans les réponses des enseignants (tout au long de l'entrevue, on sent le tiraillement entre l'importance et la pertinence des prescriptions , du protocole, et l'opérationnalisation de cette démarche **par des motifs plus ou moins pertinents et qui ont d'ailleurs enlevé de la rigueur à l'expérimentation**)

- Sous la *faisabilité*, soit le degré de facilité d'application des différents aspects de la démarche (séances, activités, instruments et guide d'accompagnement utilisés) sont regroupés les

questions 2.2 (diagnostic); 3.1 (protocole); 3.2 (calepin d'expérimentation); 3.4 (traces de l'élève lors des interventions) de l'entrevue de groupe alors que les questions 4 (méthode de travail), 13 (atteinte des objectifs), 16 (informations à l'enseignant sur les forces, faiblesses), 18 (banque d'outils) et 19 (efficacité de l'intervention) du questionnaire écrit ont été retenues en lien avec l'objectif 6.

Réponses en lien avec le diagnostic (2.2)

Les quatre répondants disent avoir «respecté» l'étape diagnostique ou utilisé un outil diagnostic. Ce diagnostic prend toutefois une forme différente pour chacun et n'est pas nécessairement un outil nouveau ou spécifique tel que recommandé dans les principes de remédiation du protocole. Pour les uns, il s'agit d'utiliser les examens antérieurs, pour une autre, qui trouve cette étape «achalante», cela semble un outil spécifique mais qui doit être revu. Une quatrième personne parle d'un questionnaire mais n'élabore pas.

Réponses en lien avec le protocole (3.1)

Quant au protocole tel que décrit dans le guide d'accompagnement réparti sur cinq étapes, avec un avant et après – séance et un minimum de trois séances de remédiation, les avis sont partagés. Chaque répondant considère comme important de faire les 5 étapes, mais parmi les 4 répondants, tous avouent avoir escamoté l'une ou l'autre étape, soit en n'ayant pas respecté toutes les prescriptions à la lettre, soit en omettant le bilan final ou des éléments du diagnostic. Une personne trouve l'outil difficile à utiliser, car il demande un trop fréquent va-et-vient. Elle proposerait une version simplifiée. Même si une personne dit considérer le protocole comme son «chien de garde» et qu'il dit l'apprécier beaucoup, il avoue ne pas l'avoir suivi tout le temps.

Réponses en lien avec le calepin d'expérimentation (3.2)

Tous les intervenants (5) sont unanimes sur la pertinence de l'outil, mais ils le sont également pour confirmer qu'ils ne peuvent le compléter pendant la séance, voire difficilement après la séance d'intervention. La raison principale pour la majorité est le manque de temps. Un répondant trouve cette étape même ardue.

Réponses en lien avec les traces (3.4)

Un des principes de base mis de l'avant dans la remédiation étant celui de travailler particulièrement sur le processus, et non tant sur le produit, il a été convenu avec les expérimentateurs de conserver dans le guide d'accompagnement les traces des élèves pour chacune des séances. En référant aux documents recueillis, nous n'en avons trouvé qu'une très faible présence chez la plupart qui ont avoué ne pas l'avoir fait de façon organisée; d'ailleurs, une des trois répondants à avoué avoir oublié de faire des photocopies de ces traces que l'élève a amené avec lui après chaque séance. Une seule répondante a eu le souci d'en colliger un bon nombre.

3.2.3 Les résultats relatifs au questionnaire écrit

Les résultats qui suivent sont tirés de l'analyse de contenu d'un questionnaire écrit couvrant la perception de la pertinence et la faisabilité des actions de remédiation. L'analyse et l'interprétation des résultats sont le fait de la chercheuse et d'une assistante qui a mené la collecte de données. Les résultats sont regroupés selon les deux dimensions soit la pertinence de leurs actions et la faisabilité de leurs actions. Rappelons que nous travaillons toujours à partir de la perception des remédiateurs.

Questions en lien avec les deux dimensions :

- Quant à la question 4 visant la pertinence des actions dans la remédiation pour contribuer à l'amélioration des méthodes de travail, les quatre répondants n'ont pas pu se prononcer sur une mesure d'impact, mais dans leurs réponses ils ont fait ressortir l'importance du temps alloué dans la séance sur le comment faire, sur l'utilisation des stratégies pour «planifier ou modifier» la tâche, le travail chez l'élève.

- Sur la question 13. en lien avec l'impact de la remédiation sur l'atteinte des objectifs que l'élève s'était fixés, deux répondants disent ne pas avoir d'idée alors que les deux répondantes l'articulent par de meilleures notes, ou encore meilleure rétention à long terme, meilleure maîtrise des notions étudiées.

- À la question 14 concernant la durée des séances de remédiation pour atteindre l'objectif fixé, les avis des quatre répondants sont très partagés. Ainsi, une première répond par l'affirmative pour ce qui est des moyens fournis pour apporter du changement et par la négative pour l'observation de l'effet de durabilité des interventions; la deuxième répondante est affirmative tandis que les deux répondants restent sceptique, voire dit ne pas le savoir du tout. Une personne nuance sa réponse en mentionnant le degré de complexité de la panne observée.

- Quant aux informations à fournir à l'enseignant responsable de la matière enseignée sur les progrès de l'élève, de ses forces et de ses limites (question 16), très peu d'informations ont circulé. Une seule personne a vraiment informé l'enseignante des interventions qu'elle faisait avec l'élève en service d'aide.

- À la question 18 concernant la constitution une banque d'outils didactiques permettant d'améliorer les interventions en remédiation, seule une personne semble avoir commencé cette démarche au cours de l'année d'expérimentation. Une autre personne dit avoir travaillé plutôt de façon intuitive.

- Finalement, à la question de savoir dans quelle mesure le travail auprès de l'élève a-t-il été efficace, chacun a répondu à sa façon. Pour une répondante, l'élève semble avoir compris ses erreurs et applique correctement les apprentissages réalisés en situation de lecture; pour un autre, c'est par la manifestation de la fierté que l'élève a de dire que ça va bien dans la matière qui confirme de l'efficacité de la remédiation, pour le troisième répondant, l'expression de la reconnaissance envers le remédiateur est un signe positif et pour la dernière répondante, c'est la majoration de la note qui confirme l'efficacité de l'intervention.

3.3 Interprétation et conclusion

Tous reconnaissent que l'outil ou les outils sont importants, mais pas simples et lourd à l'usage; Ils reconnaissent que les actions ont porté fruits mais qu'ils ont aménagé le protocole à leur façon alors que c'est un protocole d'expérimentation et qu'ils ont dans plusieurs cas travaillé de façon intuitive.

Ils ont estimé que pour que l'action soit pertinente et opérationnelle, il y aurait intérêt à ce que le médiateur et remédiateur soit la même personne.

calepin et guides difficiles

peu de structure dans leur démarche pas ou si peu de traces.

-beaucoup encore en mode de transmission plutôt que de démonstration

- l'entrée par la matière n'est pas acquise et beaucoup encore par la méthode de travail

L'objectif six consistait à recueillir la perception des remédiateurs sur les composantes de la remédiation afin d'évaluer la pertinence de la démarche de remédiation dans le service d'aide et la faisabilité de son opérationnalisation. De l'analyse des calepins d'expérimentation remplis par les quatre enseignants-remédiateurs lors des séances avec les élèves, de l'entrevue de groupe et de l'analyse du questionnaire écrit, il se dégage un consensus quant à certaines activités et certains instruments. Toutefois, ce consensus n'existe pas pour la pertinence de faire la remédiation

Le nombre important d'usages faits des outils élaborés ne nous permettent pas de conclure que les enseignants-remédiateurs considèrent la structure et la composition actuelle de la phase de remédiation pertinente et facile d'exécution. Certes, les enseignants-remédiateurs ne contestent pas la pertinence de la remédiation, mais leurs remarques, leurs questionnements et leurs suggestions nous font voir qu'on ne peut pas considérer que la remédiation, telle qu'elle se présente actuellement, est diffusable comme nous le souhaitons au début de ce projet de recherche-action.

D'autres indices viennent supporter cette conclusion. Le plus important est certes le fait que les enseignants-remédiateurs rencontrés ont senti le besoin de modifier à leur guise le déroulement d'activités qu'ils considéraient plus ou moins pertinentes ou de ne pas utiliser des instruments. Par exemple, les séances ne se sont pas terminées tel qu'il était prévu. Chez certains, la conclusion servait à résumer ce qui s'était déroulé, alors que pour d'autres, cette tâche était faite au début de l'activité suivante.

Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer cette diversité dans l'action. Voici les hypothèses que nous formulons. La première réside dans une certaine confusion dans les tâches qui sont attendues de la part des enseignants-remédiateurs. N'ayant pas une idée claire et précise des tâches qu'ils ont à réaliser ceux-ci improvisent ne se sentant pas à l'aise dans l'exécution de toutes les activités. Lors d'une entrevue, l'un des enseignants-remédiateurs dira à ce propos : «on est différent et on a chacun nos manies». Certes, il est normal d'avoir un style d'intervention, mais de là à modifier et éliminer des activités dont les objectifs sont cruciaux pour l'élève?

Une autre hypothèse, réside dans le peu de communication qu'il a existé entre les enseignants-remédiateurs. Pris par le temps et les différentes occupations qui entourent la profession d'enseignante, les enseignants-remédiateurs n'ont pas eu l'occasion d'échanger sur leur expérience de médiation. À l'exception d'un enseignant-remédiateur qui a signalé avoir reçu des commentaires d'un autre enseignant-remédiateur, tous les autres ont fonctionné seul en essayant de «rejoindre les deux bouts». Ce qui fera dire à l'un d'entre eux lors de l'entrevue : «on ne se parle pas». N'ayant pas le temps de se parler de leur médiation, les enseignants-remédiateurs n'ont pas eu la chance de voir leurs différences et de corriger si nécessaire leur démarche.

Une autre hypothèse réside dans l'esprit et la philosophie qui règnent dans le service d'aide. En effet, dans celui-ci, il est prôné une personnalisation de l'acte d'apprendre. Un des messages importants que l'on désire transmettre aux élèves, c'est d'apprendre à leur façon, selon leur style d'apprentissage. Or, l'on retrouve la même philosophie au niveau des enseignants-remédiateurs. Pour eux, il est normal et même souhaité que «l'on mette à sa main» les différentes activités et outils de la médiation. Par exemple, un enseignant-remédiateur se

sentant mal à l'aise de travailler avec l'activité «Chloé et Arthur» a décidé de l'éliminer et a tenté d'atteindre l'objectif visé d'une autre façon. Un autre n'étant confortable avec le guide du médiateur a décidé d'apporter ses propres outils. L'utilisation du contrat d'engagement est un autre bon exemple. Durant l'année préparatoire à l'expérimentation, les chercheurs avaient conçu un contrat d'engagement permettant ainsi une prescription plus systématique à la fin des séances. Ce contrat avait reçu les commentaires des enseignants et sa version finale avait été acceptée par tous. Or, à la toute fin, sans avertir les chercheurs concernés, les enseignants ont changé d'avis et ont décidé de se faire un autre contrat d'engagement plus convivial à leurs yeux. Ce nouveau contrat d'engagement n'a même pas été utilisé par tous. En effet, certains enseignants-remédiateurs n'étant pas d'accord avec sa facture ont décidé de l'ignorer.

Enfin, nous formulons comme dernière hypothèse qu'il existe encore des carences importantes quant à la formation des enseignants-remédiateurs. Les différents concepts entourant le modèle sur lequel repose le service d'aide ne sont pas maîtrisés par tous. De plus, le sens donné par chaque activité n'est pas clair pour tous. Par exemple, lors de la rencontre de groupe, Luc Lacroix, le concepteur du service d'aide a été surpris de voir que l'activité était comprise dans un sens opposé de celui sur lequel doit reposer l'activité (à développer).

La vérification de ces hypothèses permettrait d'avoir une meilleure compréhension de la diversité des interventions des enseignants-remédiateurs et de la confusion que l'on peut constater parfois à l'égard de l'exécution de certaines activités et de l'utilisation de certains instruments.

En conclusion, compte tenu de cette diversité dans l'action des enseignants-remédiateurs et de la confusion qui règne à propos de certaines activités et certains instruments, nous recommandons aux concepteurs et promoteurs du service d'aide d'être à la recherche d'une plus grande harmonie d'intervention dans la médiation avant de formaliser celle-ci dans des documents et des guides et d'envisager sa diffusion.

4. Objectif 7

Introduction

L'objectif sept vise à évaluer l'impact de la remédiation sur le rapport affectif et la compréhension de la matière chez les élèves concernés.

Nous avons convenu d'adopter en octobre 2004, les définitions suivantes portant sur les deux paramètres de l'objectif sept, soit le **rapport affectif** et la **compréhension de la matière**. Ainsi, « le rapport affectif qu'entretient une personne envers une discipline est défini comme l'ensemble de désirs, de pulsions, de motivations, de sentiments et de croyances de cette personne envers la discipline (adaptation de Legendre, *Dictionnaire de l'éducation*, 1993). Les chercheurs s'entendent sur l'importance de trois facteurs affectifs en particulier qui influencent les apprentissages dans une discipline : la motivation, l'anxiété et la confiance en soi; ces trois facteurs sont ici retenus. »

Quant à la compréhension de la matière, c' « est la capacité de l'apprenant de sélectionner, d'activer mentalement des opérations cognitives, propres à chaque discipline. Elle va de pair avec le développement des compétences dans la matière. Les indicateurs pour évaluer l'impact de la remédiation sur la compréhension de la matière sont entre autres : une plus grande

réussite dans les aspects lacunaires de la matière, une augmentation des notes dans la matière, une meilleure appréciation du titulaire des apprentissages de l'élève en classe. »

4.1 Instruments de collecte utilisés pour cet objectif

Pour mesurer l'atteinte de cet objectif, nous avons eu recours aux instruments de collecte de données suivants :

le calepin d'expérimentation et le guide d'accompagnement (aspect motivation et aspect confiance dans leur capacité – questions #1 et #16);

l'entrevue des élèves

L'enregistrement des séances de remédiation

l'entrevue de groupe des enseignants-remédiateurs (volet affectif : #1, 2, 3, 7, 19 et les autres visant le volet compréhension de la matière);

un questionnaire écrit destiné aux enseignants-remédiateurs.

4.2 Analyse des résultats

Les deux paramètres de l'objectif sept, soit l'affectivité et la compréhension de la matière seront analysés séparément à partir des cinq sources d'information dont nous disposons.

L'interprétation des résultats sera présentée à la suite de ces analyses.

4.2.1 Le volet affectif

4.2.1.1 Les résultats relatifs à l'entrevue des élèves

Nous avons d'abord voulu chercher à connaître les perspectives futures des élèves : cinq élèves ont clairement identifié ce qu'ils veulent faire plus tard, deux ne le savent pas; de plus, trois élèves, dont les deux en histoire, soulignent qu'ils ne savent pas en quoi la matière lacunaire va les aider plus tard.

Nous voulions aussi savoir si le service d'aide les avait aidés dans leur vie personnelle; grâce au service de remédiation, cinq élèves mentionnent qu'ils ont changé leur façon de travailler, un autre disant n'avoir pas changé sa façon de travailler et un élève dit qu'il n'a pu mettre en pratique ses nouvelles habiletés parce que les séances avaient été suivies trop près de la fin de l'année scolaire. Voici des exemples de pratiques nouvellement mis en place par ces élèves :

se faire des dessins;

faire ses travaux sans attendre;

poser des questions lors d'une incompréhension;

demander un résumé de la matière du cours à l'enseignante à la fin du cours;

essayer de transformer la matière sous plusieurs formes pour arriver à mieux comprendre.

Ces nouvelles façons de travailler leur a appris certains éléments sur leur façon d'apprendre;

ainsi, un élève a appris qu'il était visuel et qu'il devait enlever les éléments stimulants autour de lui; trois élèves ont appris à se discipliner; un autre a appris à étudier plus efficacement; un élève a appris à utiliser plus de stratégies, et enfin, un élève avoue qu'il n'a pas appris grand-chose.

Parmi les stratégies utilisées, les élèves ont souligné l'utilisation de repères visuels pour apprendre de façon plus efficace (trois élèves); à mieux classer les informations dans sa tête (un élève); ces quatre élèves admettent que cela va les aider à étudier ou à faire leurs travaux. Trois élèves avouent n'avoir rien appris ni retirés de ces séances.

Les degrés de motivation générale : quatre élèves mentionnent que les motifs qui les ont poussé à participer aux séances de remédiation visaient l'amélioration de leurs résultats dans la matière lacunaire; deux autres que c'était pour réussir leurs examens d'étape ou de fin d'année, une autre dit qu'elle se trouvait là sur l'invitation de son enseignant et qu'elle avait accepté l'invitation de participer au service d'aide.

Nous voulions aussi connaître leur niveau de confiance dans leur capacité de réussir dans la matière lacunaire : six élèves ont mentionné avoir confiance de réussir leur année scolaire dans la matière lacunaire tandis qu'un autre pense qu'il a un peu plus confiance de réussir mais pas énormément.

Qu'en est-il maintenant de leur perception au regard du développement de leurs compétences disciplinaires : six élèves ont mentionné avoir atteint leurs objectifs tandis qu'un autre dit ne pas s'en être fixé. Sur une échelle de 1 à 10 (mesure de l'atteinte de l'objectif), deux élèves disent qu'ils ont atteint un très bon niveau de réussite (10/10); un élève dit qu'au début c'était plus difficile, mais qu'il évalue tout de même son atteinte à 9/10; un élève voulait passer son examen et l'a passé et s'est évalué à 8/10; un élève dit qu'il a encore de la difficulté, mais évalue son atteinte à 7/10; un élève dit ne pas avoir reçu le résultat de l'examen et n'a pas mesuré son degré d'atteinte.

4.2.1.2 Les résultats relatifs au calepin d'expérimentation et du guide d'accompagnement

Les traces que nous avons recueillies de cet outil nous paraissent bien minces : les dimensions que nous souhaitons évaluer n'ont pas toutes été complétées par les enseignants remédiateurs. Ainsi, à la question portant sur le degré de motivation générale : dans quelle mesure avez-vous senti chez l'élève une motivation à faire ce qui lui était demandé? (10 étant le degré le plus élevé), nous avons obtenu les résultats suivants pour les deux séances de remédiation effectuées :

Élève # 10 : 9 – 8

Élève # 16 : 9 – 10

Élève # 14 : 10 – 10

Élève # 26 : 6 – 7

Élève # 22 : 9 – 9

Élève # 21 : 9 – absence

Un enseignant a souligné que la motivation et la confiance en la possibilité de réussir a augmenté progressivement chez son élève. Une autre enseignante mentionne qu'elle est confiante dans la capacité de son élève à réussir l'examen du MEQ et souligne que l'élève

« aime cette manière de travailler » même si celle-ci a « trouvé le travail un peu compliqué ». Cette même enseignante souligne qu'une autre élève « réalise que cela fonctionne bien lorsqu'elle ne lâche pas [et] ses résultats ayant augmenté, elle est très encouragée et elle sait maintenant qu'elle peut réussir ». Un enseignant souligne aussi que son élève « semble heureuse d'avoir de l'aide », qu'elle est toujours à l'heure à ses rendez-vous de remédiation.

Nous constatons aussi, à la lecture de certaines données se trouvant dans ces deux instruments, que deux élèves ont été expulsés de différents cours et qu'ils ont aussi fait des périodes de retenues : cela nous donne des indices pour croire qu'ils n'apprécient pas d'être à l'école, en général. Nous observons aussi que trois élèves avaient obtenu à la première étape, des notes inférieures à 63%, et nous n'avons pas obtenu d'informations sur les résultats de trois autres élèves.

4.2.1.3 Les résultats relatifs à l'enregistrement vidéo des séances de remédiation

Les informations que nous avons pu tirer de ces enregistrements vidéo jettent un éclairage intéressant sur les interventions effectuées par les enseignants en action ainsi que sur les attitudes des élèves lors des séances de remédiation. Ainsi, nous pouvons observer comment ont évolué certaines dimensions comme le degré d'autonomie des élèves, leur capacité métacognitive, leur degré de motivation et leur niveau de confiance à réussir dans la matière lacunaire. Les enregistrements nous montrent également comment les enseignants s'y sont pris pour aider les élèves à atteindre les objectifs soulignés.

En histoire :

Le degré de motivation : à la deuxième séance de remédiation, l'élève répond difficilement aux questions posées par le remédiateur qui n'est pas la même personne que lors de la première séance; cet intervenant utilise la même méthode qu'en médiation, c'est-à-dire qu'il fait lire et fait dessiner l'élève pour qu'il puisse trouver du sens dans la compréhension de l'activité en cours : les dessins aident selon lui, à retrouver les mots attendus. La méthode nous semble axée sur la mémorisation. L'élève s'impatiente à certains moments.

Son niveau de confiance à réussir : comme l'élève est dépendante de ses enseignants remédiateurs, elle exécute ce qu'ils lui demandent. Elle ne manifeste pas d'enthousiasme et son degré de confiance ne semble pas avoir atteint un haut degré. Du côté de la contrôlabilité de la tâche, elle n'est pas manifeste.

En français :

En mathématiques :

4.2.1.4 Les résultats relatifs au questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

Tout comme les élèves, les enseignants remédiateurs n'ont pas été très loquaces dans la rédaction de leurs commentaires. Le degré de motivation (5^e et 6^e dimensions) a été un peu plus développé par les enseignants. Une première enseignante « aime bien que l'élève trouve sa motivation en lui-même mais je l'encourage toujours à poursuivre ses efforts (remarquer les améliorations, impliquer une autre personne, les parents par exemple) ».

Un enseignant souligne qu'il « est difficile d'être motivé si l'élève se sent un peu obligé d'être là. Par contre, d'établir des gains au terme des rencontres, même au terme des essais, donne de la valeur à la démarche ».

Un troisième enseignant écrit qu'il a « essayé cette année de jouer beaucoup sur la carte de la motivation intrinsèque mais les résultats n'ont pas été concluants ».

Enfin, une quatrième enseignante souligne qu'elle « divise la remédiation en deux ou plusieurs autres rencontres. Entre la première et la seconde rencontre, je laisse un laps de temps afin qu'il expérimente ce que nous avons essayé ensemble ». Nous observons que les enseignants tablent sur le fait que les élèves doivent être motivés même lorsqu'ils utilisent le service d'aide tout en ajoutant du même souffle, que les élèves doivent aussi faire leur part et qu'il leur revient de s'intéresser à leurs problèmes de panne s'ils veulent réussir. Nous n'avons pas de traces sur les façons dont ils s'y sont pris pour motiver leurs élèves.

L'évaluation du degré de confiance dans les capacités des élèves de réussir dans la matière lacunaire (7^e dimension) a aussi fait l'objet de commentaires de la part des quatre enseignants. Ainsi, une enseignante écrit que quand l'élève exécute une activité à sa façon à lui, il éprouve des difficultés. Ils reprennent ensuite (l'élève et l'enseignante) d'une autre façon où elle lui apprend comment faire autrement et il réussit, d'où un sentiment de contrôlabilité de la part de l'élève. Elle définit ainsi le mot réussite : « c'est savoir faire face à ses difficultés et les surmonter en s'adaptant à une situation (activité) donnée ».

Un autre enseignant mentionne que cet objectif a été réalisé de façon inconsciente, c'est-à-dire qu'il ne s'est pas dit : « Attention, je dois lui faire vivre une réussite là... ». Il y a réussite quand, d'après lui, « l'élève a compris ses lacunes (elles sont conscientes et identifiables) et est capable d'identifier une ou des stratégies pour contrer ces lacunes (y remédier) ».

Un troisième enseignant souligne que pour dédramatiser le sentiment d'incompétence, il est très important de donner l'impression à l'élève qu'il possède certaines capacités dans la matière problématique. La « réussite est le sentiment qu'a l'élève d'être en mesure de comprendre une situation problème et savoir où retrouver dans sa « mémoire » les informations pour le résoudre ».

Enfin, la quatrième enseignante ajoute que c'est plus en classe, par la suite que l'élève peut vivre des réussites lors de mini-test ou lors d'examens. La « réussite c'est d'être en mesure d'améliorer ses résultats même si ceux-ci ne se situent pas nécessairement au-dessus de la note de passage ».

Quant à la perception au regard du développement des compétences disciplinaires (8^e dimension), trois enseignants se sont commis. L'évaluation du progrès de l'élève est le résultat, pour une enseignante, de pratiques en classe, l'amélioration dans la réalisation des activités. Cela s'est concrétisé selon elle, par des notes plus élevées, et les élèves trouvaient facile de répondre aux questions lorsqu'ils travaillaient le texte avec l'enseignante, à sa façon, et constataient qu'auparavant ils ne lisaient pas efficacement les textes; ils se sentaient maintenant plus à l'aise et voyaient des améliorations à leur compréhension.

Un deuxième enseignant souligne que l'élève « a compris » ses lacunes (elles sont conscientes et identifiables, comme il l'a souligné) et est capable d'identifier une ou des stratégies pour contrer ces lacunes.

La troisième enseignante considère que l'élève a une meilleure maîtrise des notions étudiées et que les élèves rencontrés ont obtenu une note supérieure à 60% lors des évaluations subséquentes.

Un seul enseignant a répondu à la dernière dimension qui portait sur le sentiment de contrôlabilité dans la démarche. L'enseignante mentionne qu'elle a choisi les problèmes les plus marqués (intégration et organisation de l'information d'un texte) de façon à amener l'élève à reprendre le contrôle plus rapidement. D'autres trucs sont ajoutés ensuite, pour le rendre apte à régler ses difficultés par lui-même. Mais, nous n'avons aucune trace de ces « autres trucs » qui ont été présentés à l'élève.

4.2.1.5 Les résultats relatifs au groupe de discussion des enseignants remédiateurs

La rencontre en groupe focus a permis de déceler certaines pratiques et perceptions des enseignants remédiateurs quant à cette deuxième phase du service d'aide des élèves en panne d'apprentissage.

Les cinquième et sixième dimensions portaient sur le degré de motivation à réussir.

Un enseignant souligne qu'il n'y a aucune trace qui confirme ces progrès. Il croise certains élèves dans le corridor qui lui disent que ça va bien. Il remarque une différence lors des séances de remédiation, mais qu'en classe, il ne sait pas. Même chose chez son collègue qui souligne que les seules manifestations qu'il a pour observer cette dimension c'est le fait d'avoir lui aussi croisé un élève dans le corridor qui lui a dit que ça allait mieux.

Pour une autre enseignante, c'est 50/50 : elle n'a plus de nouvelles d'un des élèves, et sur trois autres, deux disent que ça va mieux, ils ont changé leur façon de faire, se posent plus de questions et pour un autre, elle ne le sait pas, car, selon elle, il avait de la difficulté à devenir autonome, et le disait tel quel.

Enfin, une enseignante mentionne que chez son élève de secondaire 2, elle note une augmentation de sa motivation, de sa confiance en soi et de sa réussite, tandis que pour son élève de secondaire IV, elle a constaté qu'il y a eu progrès face à ses résultats, sans élaborer davantage.

La huitième dimension portait sur la perception au regard du développement des compétences disciplinaires. Une première enseignante souligne qu'un des problèmes reliés aux pannes d'apprentissage est dû au passage du primaire au secondaire. Les élèves sont souvent désorganisés et n'ont pas beaucoup travaillé l'analyse de textes par exemple; et, comme ils doivent établir des liens, lire entre les lignes, ils ne sont pas très habiles à le faire et ça se répercute dans toutes les matières.

Un enseignant avoue qu'il a remarqué une différence lors des séances, mais qu'en classe, il ne sait pas. Même son de cloche de la part de deux autres enseignants qui ont constaté que trois élèves disent que ça va mieux et qu'ils ont changé leur façon de faire, se posent plus de questions. Une enseignante note qu'elle a perçu une augmentation de la réussite sans expliciter davantage.

Voilà les données que nous avons recueillies sous cette rubrique (l'affectivité); nous allons

maintenant considérer les données qui portent sur la compréhension de la matière.

4.2.2 Le volet compréhension de la matière

4.2.2.1 Les résultats relatifs à l'entrevue des élèves

Nous avons d'abord tenté de connaître le niveau de réussite (résultats scolaires, réussite dans la matière, appréciation de l'enseignant sur les apprentissages de l'élève en classe) : quatre élèves sur sept mentionnent que leurs notes ont augmenté, sans donner plus de détails quant aux types d'évaluation qui ont été faites. Puis nous nous sommes enquis de leurs capacités métacognitives (habiletés à expliquer ce qu'il fait et ce qu'il ne fait pas sur le plan de ses apprentissages et habiletés à planifier, contrôler et auto évaluer ses études):

les questions 10, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 et 42 nous ont permis de découvrir que : trois élèves disent avoir appris des choses sur leur façon d'apprendre; que trois autres élèves ont développé une confiance en eux et qu'un élève n'a rien appris de particulier. À la question 27 (expliquer les difficultés), trois élèves disent avoir des difficultés de compréhension dans la matière lacunaire, un dit ne pas aimer la matière, un autre ne sait pas pourquoi il éprouve de telles difficultés, un autre que c'est dû aux piètres explications effectuées par l'enseignant en classe et enfin, un élève dit qu'elle apprenait la matière par cœur au lieu de chercher à comprendre.

Quand on les questionne sur les situations où ils peuvent utiliser ces connaissances, trois élèves n'ont pu donner de réponse; un élève répond pouvoir utiliser ces connaissances dans sa vie quotidienne, sans donner d'exemples plus précis; pour un autre c'est quand il prend des notes de cours, tandis qu'une élève souligne que cela se vit dans n'importe quelle situation où elle apprend quelque chose.

Regardons maintenant comment tout cela s'est manifesté dans les trois matières étudiées, soit les mathématiques, le français et l'histoire.

En mathématiques :

Méthode utilisée pour la lecture d'un problème : les quatre élèves disent être capable de trouver les éléments importants pour savoir quoi faire.

Pour savoir si la solution est bonne, deux élèves disent refaire le problème et deux autres disent vérifier la démarche.

Pour débloquer lors de la résolution de problème, trois élèves disent qu'ils passent et reviennent et relisent le problème, tandis que l'autre élève essaie de trouver une autre manière de faire.

Pour corriger une erreur lors de la résolution de problèmes, trois élèves recommencent le problème et l'autre s'encourage en se disant qu'il va apprendre de ses erreurs.

Et quand ils ne se rappellent plus d'une formule, les élèves réagissent différemment : ainsi, un élève regarde dans ses notes ou va demander de l'aide à l'enseignant, un autre essaie une autre formule et essaie des trucs du remédiateur; un élève essaie de trouver par la logique, et enfin un autre passe le problème et ne le fait pas.

En français :

Méthode utilisée pour la lecture d'un texte plus difficile : l'élève rencontré dit qu'il se concentre plus.

Pour retracer des réponses dans un texte, il relit souvent les paragraphes.

Et pour démarrer l'écriture d'un texte, il se fait un plan écrit.

Pour corriger un texte, il le fait à mesure qu'il écrit. Il révise ensuite.

En histoire :

Pour situer des événements sur une ligne du temps, les deux élèves ont répondu qu'ils placent les événements en ordre chronologique.

Pour situer des éléments géographiques sur une carte, les deux élèves mentionnent qu'ils n'ont pas eu à faire ce type d'exercice.

Pour analyser des documents, l'un des deux élèves dit qu'il lit et relit le document tandis que l'autre souligne qu'il n'a pas eu à effectuer cette tâche.

Méthode pour comprendre ce qu'il lit : un élève comprend toujours ce qu'il lit et l'autre mentionne qu'il lit, relit, se fait un dessin ou un petit résumé.

Pour trouver des réponses dans un texte, un élève cherche des mots clés et essaie de voir le rapport avec la question, et l'autre souligne, annote, retourne aux questions pour vérifier.

Pour débloquer lors de la résolution d'un problème, l'un n'a pas de méthode particulière, et l'autre se décentre du problème et trouve la solution.

4.2.2.2 Les résultats relatifs au calepin d'expérimentation et du guide d'accompagnement

Le niveau de réussite (résultats scolaires, réussite dans la matière, appréciation de l'enseignant sur les apprentissages de l'élève en classe) : un enseignant mentionne que les résultats de l'élève ont augmenté, un autre souligne qu'il y a eu amélioration au niveau des résultats en histoire et un autre écrit que l'élève a obtenu 16/20 au petit questionnaire de vérification. Nous savons par contre, par l'entremise de certains documents (bulletins d'étape) déposés dans ces deux instruments, que deux élèves (nous n'avons pas ces informations pour les autres élèves) n'ont pas augmenté leurs résultats scolaires suite à leurs séances de remédiation qui ont été effectuées après la deuxième étape de l'année scolaire ; ils ont obtenu respectivement :

| Noms | Étape 1 | Étape 2 | Étape 3 |
|------------|---------|---------|---------|
| Élève # 10 | 71% | 47% | 52% |
| Élève # 22 | 63% | 56% | 56% |

Les capacités métacognitives (habiletés à expliquer ce qu'il fait et ce qu'il ne fait pas sur le plan de ses apprentissages et habiletés à planifier, contrôler et auto évaluer ses études): un enseignant a écrit qu'une élève établit plus facilement les liens de sens, qu'elle utilise l'imagerie et les organisateurs de matière (réseaux de concept, image synthèse); un autre écrit que la tâche est beaucoup plus facile au niveau de la verbalisation et que la matière semble plus accessible (dans la tête de l'élève).

Les perception au regard du développement des compétences disciplinaires : un enseignant a remarqué que l'élève est moins stressée aux examens car elle sait qu'elle maîtrise sa matière; un autre souligne que l'élève maîtrise beaucoup plus le contenu notionnel; enfin, un troisième enseignant mentionne que l'élève retient maintenant beaucoup plus la matière.

Quant au niveau du sentiment de contrôlabilité dans la démarche, nous avons observé que des

enseignants ont noté une certaine réserve au sujet de ce sentiment auprès de leurs élèves ; ainsi, à la question suivante :

Dans quelle mesure avez-vous observé chez l'élève une impression qu'il se sentait capable de changer? (10 étant le degré le plus élevé), nous avons obtenu les résultats suivants pour les deux séances de remédiation effectuées :

Élève # 10 : 10 – (9 ou 10)

Élève # 16 : 7 - 10

Élève # 14 : 10 - 10

Élève # 26 : 6 - 7

Élève # 22 : 8 - 9

Élève # 21 : 9 – absence

Nous constatons que les premières séances de remédiation ont été un peu plus pénibles pour certains élèves; les commentaires des enseignants font également état de cette situation comme l'exprime une enseignante qui souligne que pour une élève, « cette matière la stresse beaucoup ». Un autre enseignant mentionne quant à lui que l'élève a « beaucoup de volonté mais lâche facilement ses nouvelles manières de travailler ». Un enseignant souligne que lors de la première séance, son élève « a de la difficulté à faire des liens entre les notions », mais qu'après la deuxième séance, il « a repris des trucs donnés lors de la dernière séance ».

4.2.2.3 Les résultats relatifs à l'enregistrement vidéo des séances de remédiation

En histoire :

Le degré d'autonomie de l'élève : l'élève de 2^o secondaire ne se souvenait plus de son style d'apprentissage qu'elle avait découvert dans la phase de médiation. Tout au long de la séance, cette élève faisait exactement ce que son enseignante faisait : beaucoup d'informations et d'indices sont donnés pour repérer un peu de sens dans les problèmes à effectuer. Il n'y a pas eu de phase diagnostique. Cette élève ne semblait pas être uniquement en panne d'apprentissage puisqu'il était évident qu'elle n'avait pas de méthode de travail, ne montrait pas d'intérêt à vouloir modifier ses pratiques et ne comprenait pas l'utilité d'apprendre l'histoire.

Sa capacité métacognitive : l'élève avait peu ou pas de souvenirs de ce qu'elle avait étudié antérieurement. L'enseignante fait dessiner l'élève une première fois avec l'aide de ses notes de cours, puis sans ses notes; elle lui demande ensuite de se raconter une histoire avec les dessins réalisés.

En mathématiques :

En français :

4.2.2.4 Les résultats relatifs au questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

Ainsi, pour la première dimension traitant du niveau de réussite des élèves, deux enseignants n'ont pas répondu de façon explicite et les deux autres ont écrit d'une part que les notes étaient plus élevées et d'autre part que les élèves rencontrés ont obtenu une note supérieure à 60% lors des évaluations subséquentes. Cela donne peu d'informations sur cette dimension.

Sur les capacités métacognitives des élèves (4^e dimension) , une enseignante souligne qu'elle a aidé l'élève à évaluer ce qu'il fait déjà bien et à reconnaître ses faiblesses, et que cela fait partie de son rôle comme enseignante d'amener l'élève à s'adapter aux tâches et à varier ses stratégies.

Un enseignant mentionne quant à lui que cette opération est une suite logique des séances de médiation : l'élève a déjà une bonne idée de ses forces et de ses difficultés.

Un troisième enseignant souligne qu'à partir de l'épreuve diagnostique, il fait des recommandations à l'élève et lui suggère de les essayer. Il lui propose aussi des méthodes ou stratégies adéquates qu'il utilise.

Enfin, une quatrième enseignante avoue qu'une fois l'activité terminée, elle n'y revient pas.

4.2.2.5 Les résultats relatifs au groupe de discussion des enseignants remédiateurs

La première dimension portait, on le rappelle, sur le niveau de réussite des élèves : un enseignant souligne qu'il n'a pas eu de nouvelles d'un de ses élèves mais que les trois autres disent que ça allait mieux, qu'ils ont changé leur façon de faire, se posent plus de questions. Pour un autre, aucune trace ne confirme les progrès de ses élèves. Il croise certains élèves dans le corridor qui lui disent que ça va bien. Il remarque toutefois une différence lors des séances de remédiation, mais en classe, il ne sait pas. Pour une autre enseignante, elle mentionne que son élève de secondaire IV a constaté du progrès face à ses résultats. Quant à celle de secondaire II, elle note chez elle une augmentation de la motivation, de la confiance en soi et de la réussite.

La quatrième dimension se rapportait aux capacités métacognitives des élèves. Un intervenant souligne que tout dans le service d'aide des élèves en panne d'apprentissage est prétexte à ce que la personne comprenne pourquoi il réussit ou non, et comment changer les choses, comment elle fonctionne. Il la questionne sur ce qui se passe dans sa tête, lui fait effectuer un exercice pour valider si il fait bien ce qu'il a dit. Il travaille toujours sur une base métacognitive. Un autre enseignant estime qu'il faut faire la différence entre la récupération et la remédiation : « en récupération, on travaille sur un problème précis tandis qu'en remédiation, on « focus » plus sur la métacognition, sur ce qui se passe dans la tête de l'élève qui fait un problème ». Il mentionne aussi que ça semble avoir donné « des résultats avec une élève en particulier qui se parle beaucoup et qui est très consciente de ce qui se passe dans sa tête ».

Une autre enseignante ajoute qu'elle ne fait que ça en médiation et en remédiation même si elle ne sait pas nécessairement qu'elle en fait. Pour elle, la démarche consiste à se regarder travailler et apprendre à travailler autrement. Les élèves intègrent mais pas en entier. Ils le font graduellement. Elle est sensibilisée à donner des pistes et à pratiquer la métacognition. Elle veut aller plus loin là-dedans et ne croit pas qu'elle puisse faire avec un groupe de 30 élèves ce qu'elle fait en remédiation en supervisant un élève, « parce que ça oblige à modéliser différemment des façons de faire ».

Enfin une autre enseignante avoue qu'elle ne sent pas qu'elle maîtrise beaucoup le concept de métacognition.

4.3 Interprétation et conclusion

Rappelons que l'objectif sept vise à évaluer l'impact de la remédiation sur le rapport affectif et la compréhension de la matière chez les élèves concernés. Les croisements entre les perceptions des élèves, celles des enseignants remédiateurs et l'observation des enregistrements vidéo,

nous permettent de dégager certaines observations sur ces deux dimensions du service d'aide tel qu'il a été réalisé durant l'année scolaire 2004-2005 à l'école Le Boisé de Victoriaville. Notons toutefois que nous nous attendions à analyser beaucoup plus de données puisque nous pensions qu'une cinquantaine d'élèves se seraient prévalus de ce service d'aide comme ce fut le cas les années antérieures.

4.3.1 Le rapport affectif des élèves

4.3.1.1 Ce qu'en disent les élèves

Les motifs qui ont poussé les élèves à s'inscrire à ce service d'aide tiennent à la réussite aux examens de fin d'année pour six des sept élèves, et les six ont confiance qu'ils réussiront parce qu'ils croient avoir atteint, selon leur perception, le niveau de compétences nécessaires pour l'atteinte de cet objectif.

Mais ce qui nous surprend, c'est que trois élèves sur sept disent ne pas « avoir appris grand chose » durant ces séances de remédiation et que trois élèves sur sept ne savent pas à quoi sert d'étudier la matière lacunaire. Comment concilier motivation et manque d'intérêt à étudier une matière où l'on éprouve des difficultés? C'est pourtant le lot de trois élèves sur sept, soit 43%! Toutefois nous ne pouvons généraliser ce constat étant donné le petit nombre d'élèves qui se sont prêtés à l'enquête.

4.3.1.2 Ce qu'en disent les enseignants remédiateurs

Les enseignants se disent également partagés quant à l'atteinte de cette dimension puisque deux enseignants sur quatre estiment que la motivation de leurs élèves augmente progressivement, et trois sur quatre croient que leurs élèves ont atteint un développement de compétences plus grand : pour arriver à ces constats, les enseignants se basent sur les notes des exercices qui seraient plus élevées (nous n'avons pas de traces de cela), ainsi que sur les rencontres à caractère informelles dans les corridors de l'école par exemple où les élèves leur disent que ça va bien en classe. Mais deux enseignants avouent ne pas disposer de traces significatives pour étayer leurs perceptions quant au développement motivationnel de leurs élèves ainsi que le développement de leur niveau de confiance à réussir dans la matière lacunaire. Même un enseignant souligne qu'il a travaillé sur la motivation de son élève et que les résultats ne sont pas concluants à ses yeux.

4.3.1.3 Ce que nous avons perçu dans les enregistrements vidéo

En histoire, nous avons perçu un manque flagrant d'enthousiasme de la part de l'élève rencontrée à deux occasions par deux remédiateurs différents; nous avons même perçu plusieurs moments d'impatience de la part de l'élève qui semblait trouver le temps bien long à vouloir faire des dessins pour se rappeler les concepts historiques à mémoriser.

En mathématiques :

En français :

4.1.3.4 Conclusion

Bref, à la lumière des données dont nous disposons, il nous semble difficile d'affirmer que les élèves rencontrés dans les séances de remédiation en sont tous ressortis plus motivés; toutefois, les élèves se sont presque tous entendus (six sur sept) pour affirmer qu'ils se sentent maintenant plus confiants à réussir dans la matière lacunaire, ce qui était en fait leur principal motif à participer à ces séances. Il faut toutefois souligner qu'un grand nombre d'élèves n'ont pas ou n'ont pu développer une attitude plus intéressée face à la matière lacunaire; d'ailleurs, comment l'auraient-ils pu la développer en si peu de rencontres? Les problèmes des élèves rencontrés semblent remonter à une date bien antérieure à l'invitation de participer au service d'aide. En effet, tous sauf un élève (sur les quatre élèves dont nous disposons de telles données), avaient obtenu des résultats peu convaincants à la première étape, se situant entre 63% et 56%. Le fait aussi que deux autres élèves se soient fait expulser de certains cours et aient fait de la retenue pour avoir, entre autres, omis de remettre ou de faire certains travaux, dénotent que certains élèves ne devraient pas être considérés comme ayant subi une panne d'apprentissage dans une matière, mais bien comme des élèves qui ne saisissent pas le sens de leur scolarité ou qui traînent avec eux des problèmes qui datent du primaire. Le commentaire d'une enseignante qui avait relevé ce constat devrait être considéré dans une redéfinition du concept de panne d'apprentissage.

L'observation des élèves à partir des enregistrements video nous montre des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage qui ne se limitent pas à une panne sporadique, mais qui semblent être présentes depuis plusieurs années. Mais ces problèmes d'apprentissage ne semblent pas trop problématiques puisqu'ils ne devraient pas entraver la réussite de ces élèves : le coup de pouce qu'ils reçoivent lors des séances de médiation et de remédiation lors qu'un rapport un élève/ un enseignant est la règle - devrait leur procurer l'élan nécessaire pour réussir les évaluations sommatives qui leur seront proposées en fin de parcours, et possiblement les aider à comprendre certains principes d'apprentissage comme la métacognition.

4.3.2 La compréhension de la matière

4.3.2.1 Ce qu'en disent les élèves

Parmi les motifs évoqués par les élèves pour expliquer les raisons pour lesquelles ils ont utilisé le service de remédiation, notons que trois élèves sur sept ont affirmé avoir des difficultés avec la matière lacunaire, un élève souligne qu'il n'aime pas cette matière, un autre mentionne qu'il ne sait pas pourquoi il a des difficultés à comprendre dans cette matière et un autre soutient que c'est à cause des piètres explications de son enseignant s'il ne comprend pas; un élève a mentionné que ses méthodes d'apprentissage étaient déficientes étant donné qu'il apprenait par cœur le contenu de la matière en question.

Les notes ont toutefois augmenté chez quatre des sept élèves, tout cela est corroboré par trois enseignants sur quatre. Mais il existe peu de traces concrètes pour appuyer ces affirmations; on se souvient d'une part que des rencontres informelles dans les corridors avec certains élèves ont permis de savoir comment ils s'en sortaient, et d'autre part, un enseignant a proposé une épreuve diagnostique à son élève et suite à cette intervention, il a vu que l'élève réutilisait ses recommandations pour résoudre de nouveaux problèmes.

Trois des sept élèves n'ont pas répondu à la question portant sur l'intention de réutiliser ailleurs,

les principes proposés par l'enseignant lors des séances de remédiation : ce silence doit-il être interprété comme si l'intention était inexistante ou bien que les élèves ne savaient pas comment ils pouvaient réutiliser leurs nouvelles compétences dans d'autres disciplines? Un élève a toutefois répondu qu'il pouvait réutiliser ses nouvelles compétences quand il prenait des notes en classe, et deux autres élèves, dans des situations qui pouvaient survenir dans leur vie quotidienne.

Quand on observe comment ces compétences se manifestent dans les enregistrements vidéo, on constate que les stratégies d'association concepts-images prévalent en histoire, et que cette habileté semble profiter à l'élève puisqu'elle réussit à mémoriser les réalités sociales qui lui sont demandées d'apprendre. Le problème avec ce type de stratégie, c'est qu'il laisse peu de place à l'interprétation de la réalité sociale telle que visée par les programmes d'histoire. Nous croyons qu'avec l'arrivée des nouveaux programmes qui explicitent davantage les compétences à faire développer en histoire par les élèves, les enseignants modifieront certaines de leurs pratiques enseignantes.

4.3.2.2 Ce qu'en disent les enseignants remédiateurs

Les enseignants sont plus nombreux à souligner les progrès réalisés par les élèves (3 sur 4 comparativement à 4 sur 7 pour les élèves). Toutefois, deux enseignants sur quatre soulignent que leurs élèves ne réussissent pas à établir des liens entre les différents contenus notionnels étudiés.

C'est au niveau du principe de la métacognition que les enseignants s'entendent pour affirmer que c'est l'un de leurs plus chers soucis, et qu'il est à la base même du service de remédiation

4.3.2.3 Ce que nous avons perçu dans les enregistrements vidéo

L'enregistrement vidéo d'une élève en histoire ne nous permet pas de décoder si cette élève a compris les éléments notionnels qui lui étaient proposés, ni si elle a fait preuve de métacognition. Ce que nous avons observé c'est que cette élève suivait à la lettre les recommandations de son enseignante ou du remédiateur, et qu'elle ne semblait pas se poser de questions sur ses façons d'apprendre même si son enseignante lui expliquait le bien fondé de se poser des questions sur les apprentissages qu'elle effectuait.

En mathématiques :

En français :

4.3.2.4 Conclusion

Ce que nous pouvons conclure de ces données c'est qu'un peu plus de la moitié (57%) des élèves dits en panne d'apprentissage semblent avoir profité du service de remédiation et que les autres l'ont été à des degrés variables. Les observations des enseignants-remédiateurs ont un caractère intuitif : il n'existe que peu ou pas de traces concrètes sur les activités réalisées et évaluées durant les séances de remédiation. Certains ont même eu des difficultés à rencontrer les élèves après les séances d'aide. Il nous semble évident aussi, comme nous l'avons mentionné plus haut, qu'il faille revoir la notion de panne d'apprentissage, car il apparaît que les services de récupération et de remédiation ont été associés trop intimement.

Enseignants et élèves nous disent que leurs résultats sont en progression : nous avons les

résultats d'un élève (16 sur 20) lors d'une activité diagnostique, mais rien pour les autres; nous convenons que les observations faites par les enseignants pendant que les élèves effectuaient leurs tâches doivent être considérées comme valides, mais nous les jugeons incomplètes, faute de données plus explicites. Pour que nous puissions porter un jugement critique sur cet indicateur, il nous faudrait les résultats des élèves de la première à la dernière étape de l'année scolaire et voir si les séances de remédiation ont aidé ou non les élèves à contourner les obstacles qu'ils ont rencontrés en cours de route. Nous voulons croire les élèves et les enseignants qui affirment que leurs résultats se sont améliorés, mais nous aurions souhaité avoir des données plus tangibles pour les corroborer.

5. Objectif 8

Introduction

L'objectif huit se lit comme suit : *Évaluer l'impact des connaissances acquises par les remédiateurs sur leur compétence à mieux comprendre et à mieux intervenir auprès des élèves de leurs classes.* Trois aspects ont été retenus pour évaluer cet impact: a) **C**onception de l'enseignement de la matière (enseignement centré sur la transmission de la connaissance versus centré sur l'apprentissage); b) perception qu'ont les remédiateurs de leur compétence à mieux analyser les caractéristiques de chaque élève et les problèmes que ces derniers rencontrent sur les plans affectifs, cognitifs et métacognitifs; et, c) perception qu'ont les remédiateurs de leur compétence à mieux intervenir sur le plan des compétences reliées à la matière (compétence à poser un diagnostic, à élaborer des activités adéquates, à faire l'évaluation des apprentissages en fonction du diagnostic posé).

Instruments de collecte utilisés pour cet objectif

Pour mesurer l'atteinte de cet objectif, nous avons eu recours aux instruments de collecte de données suivants :

le calepin d'expérimentation et le guide d'accompagnement
l'entrevue de groupe des enseignants-remédiateurs (question 5);
un questionnaire écrit destiné aux enseignants-remédiateurs.

Analyse des résultats

Les résultats qui suivent sont tirés des analyses des questionnaires écrits complétés individuellement par les 5 enseignants-remédiateurs ainsi que des analyses des bandes sonores de la rencontre discussion de groupe. L'analyse et l'interprétation des résultats sont le fait des chercheurs qui ont mené la collecte de donnée. Les échéances à rencontrer n'ont pas permis d'opter pour la méthode des juges que l'on utilise dans certaines recherche-action. Les résultats sont regroupés selon les trois aspects qui ont été retenus pour évaluer l'objectif 8, qui sont rappelons-le: a) **C**onception de l'enseignement de la matière (enseignement centré sur la transmission de la connaissance versus centré sur l'apprentissage); b) perception qu'ont les remédiateurs de leur compétence à mieux analyser les caractéristiques de chaque élève et les problèmes que ces derniers rencontrent sur les plans affectifs, cognitifs et métacognitifs; c) perception qu'ont les remédiateurs de leur compétence à mieux intervenir sur le plan des compétences reliées à la matière (compétence à poser un diagnostic, à élaborer des activités adéquates, à faire l'évaluation des apprentissages en fonction du diagnostic posé)

5.2.1 Conception de l'enseignement de la matière

Tous les enseignants remédiateurs participant au groupe de discussion montrent dans leur propos que leur participation au service d'aide, à la fois en tant que médiateurs qu'en tant que remédiateurs, a eu un impact significatif sur leur pratique d'enseignement. Bien que certains ne l'aient pas affirmé de manière explicite, ils l'ont illustré par de multiples exemples.

Une enseignante résume bien les changements qui ont marqué son enseignement et qui sont partagés par ses autres collègues: «Oui, plus de stratégies métacognitives, plus à l'écoute du style d'apprentissage de chaque élève, modélisation de l'organisation de la matière ou des notes de cours, plus de compréhension des difficultés des élèves, plus de différenciation dans l'approche des élèves.».

La majorité des commentaires des enseignants-remédiateurs va dans le sens d'une plus grande prise de conscience de la diversité des apprenants et d'ouverture à l'apprentissage de chaque élève. Une des enseignantes, avec plusieurs années d'expérience (JOANNE À VÉRIFIER) avoue avoir réalisé que les élèves n'apprennent pas de la même manière. Elle ajoute : «C'est sûr! Je suis plus attentive aux élèves et je tente d'utiliser le verbal et le non verbal en classe. Mon enseignement tient compte des 4 styles, tout comme mes notes de cours, mes évaluations, mes révisions». Un des enseignants-remédiateurs va jusqu'à dire que son enseignement est beaucoup plus axé sur l'apprentissage individualisé que sur l'apprentissage du groupe. Il ajoute : «Je crois que c'est la plus grande différence et elle est très importante pour moi...». Aucun de ses collègues ne s'est opposé à ce point de vue. En revanche, au moins deux ont soulevé les difficultés d'une telle approche en situation de classe avec un nombre d'élèves. Ces deux personnes estiment qu'il faut trouver de nouvelles manières de faire pour tenir compte de chaque élève.

L'idée d'adapter l'enseignement pour rejoindre chacun des élèves semble être partagée par tous les enseignants-remédiateurs. Tous affirment tenter d'adapter leur enseignement aux styles d'apprentissage des élèves.

Enfin, les enseignants remédiateurs semblent avoir acquis une plus grande assurance dans la gestion des erreurs et des difficultés des élèves : «On s'énerve moins sur les incompréhensions des élèves» affirme une des enseignantes; un autre estime que cette expérience l'a amené à être beaucoup plus tolérant face aux élèves.

5.2.2 Perception de la compétence à mieux analyser les caractéristiques de chaque élève et les problèmes que ces derniers rencontrent sur les plans affectifs, cognitifs et métacognitifs

Dans la discussion de groupe, un long échange a eu lieu concernant les caractéristiques des élèves en panne d'apprentissage. Les enseignants ont remis en question le concept de panne d'apprentissage tel que défini dans le service d'aide. Rappelons dans le cadre de ce service d'aide, un élève est qualifié d'élève en panne d'apprentissage s'il satisfait aux deux critères suivants :

Ses résultats scolaires dans une discipline chutent brusquement.

Il ne peut être qualifié d'« élève à risque ». Selon le MEQ, ce « sont les élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent :

des difficultés pouvant mener à un échec;

des retards d'apprentissage;

des troubles émotifs;

des troubles du comportement;

un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (2000, p.5).

Les enseignants remettent en cause la pertinence du premier critère. Selon eux, la chute brusque des résultats scolaires dans une discipline ne serait pas un bon critère. En effet, ils ont remarqué que les difficultés des élèves qui ont fréquenté le service datent de plusieurs années, concernent plusieurs matières bien que ces élèves aient toujours réussi à éviter des notes basses. Comme l'explique un des enseignants : «Souvent, ce sont des choses qui traînent depuis un petit moment. Souvent, les élèves avaient de la difficulté un peu partout. On le sentait en remédiation.». Une autre estime qu'il faut peut-être modifier la conception de panne d'apprentissage, car selon elle : «Ça arrive très peu que ce soit une panne ponctuelle. Ça traîne, ils arrivent à s'en tirer mais il arrive un moment où ça bloque». Pour un autre enseignant, les élèves en panne d'apprentissage présentent un problème généralisé : «Plusieurs élèves, la plupart présentent un problème généralisé. C'est un peu utopique de rencontrer un élève qui va bien, et qui à un moment spécifique s'enferme, j'en ai peu rencontré. Ce sont des élèves fragiles qui à un moment basculent.».

Par ailleurs, il n'y a pas de consensus chez les enseignants quand il s'agit de départager les élèves en difficulté d'apprentissage de ceux en panne d'apprentissage. Selon une des enseignantes, les élèves en difficulté d'apprentissage présentent un ou plusieurs des caractéristiques suivantes : «méthodes de travail déficientes, notes et résultats très faibles, bas niveau de motivation, échecs répétés en plusieurs disciplines, rigidité dans les stratégies, pas toujours beaucoup d'efforts, problèmes de comportement, absentéisme, identification EHDAA.». En revanche, ajoute-t-elle, les élèves en panne d'apprentissage présentent des «symptôme plus subtils, pas toujours évidents avant les résultats de l'étape, l'élève fait son travail, semble à ses affaires, motivé, parfois il faut plus de temps pour les remarquer, silencieux en classe.». Un autre enseignant estime que les élèves en difficulté ne manquent pas de motivation, mais n'arrivent pas à obtenir des résultats conséquents malgré les efforts qu'ils peuvent faire. Par contre, les élèves en panne d'apprentissage présente, selon lui, des difficultés ponctuelles et moins persistantes. Enfin, un autre enseignant explique ainsi la manière qui lui permette de départager entre ces deux types d'élèves : «lorsque mes élèves sont en exercices, à chaque cours, je circule et observe leur façon de travailler. Lorsqu'ils font des erreurs, je leur demande leur façon de procéder...C'est à partir de leurs réponses que je départage les difficultés des panes d'apprentissage».

5.2.3 Perception de la compétence à mieux intervenir sur le plan des compétences reliées à la matière.

Les enseignants se sont plutôt prononcés par rapport à leur compétence acquise dans l'évaluation diagnostique. Rappelons qu'un des sept principes de la remédiation dans le cadre du service d'aide, stipule que la remédiation comprend une étape diagnostique qui doit compléter celle de la médiation. Cette étape diagnostique consiste à identifier les causes de la panne d'apprentissage pour bien orienter les interventions remédiatives. Une démarche systématique d'évaluation diagnostique est proposé aux remédiateurs (annexe). Trois des quatre enseignants semblent recourir à une démarche systématique d'évaluation diagnostique, fidèle à celle proposée dans le service d'aide. La quatrième ne semble pas voir la pertinence d'un outil diagnostique. Elle explique : «L'outil diagnostique est achalant, on arrive au même résultat juste en posant des questions à l'élève».

Pour aider les élèves à surmonter leur panne d'apprentissage, les enseignants disent ne pas se baser uniquement sur les résultats de l'évaluation diagnostique, mais peuvent tenir compte des attentes de l'élève, des contenus vus dans l'étape en cours.

Par ailleurs, aucun des enseignants ne dit avoir prévu de moyen pour évaluer les effets de la

remédiation sur la panne d'apprentissage des élèves. Ils justifient les progrès réalisés par certains élèves par une augmentation des notes au bulletin ou par la bouche des élèves eux mêmes. Une enseignante dit qu'elle a pu remarquer un progrès dans la compréhension affichés par certains élèves au cours des interventions.

Interprétation et conclusion

L'objectif huit consistait à recueillir la perception des remédiateurs sur *l'impact des connaissances qu'ils ont acquises sur leur compétence à mieux comprendre et à mieux intervenir auprès des élèves de leurs classes*. De l'analyse du questionnaire remplis par les quatre enseignants-remédiateurs et de la discussion de groupe, il se dégage un consensus quant au fait que leur participation au service d'aide a eu un impact significatif sur leurs pratiques d'enseignement en classe. Les enseignants semblent opérer un changement de paradigme : d'un paradigme centré sur l'enseignement vers un paradigme centré sur l'apprentissage. Ce changement se manifeste dans une prise de conscience de la diversité des apprenants, de la volonté d'adapter l'enseignement selon les caractéristiques des élèves, de varier les approches didactiques pour rejoindre le plus grand nombre possible d'élèves, de la perception d'une meilleure connaissance des élèves sur le plan de leur fonctionnement cognitif mais aussi affectif et des difficultés qu'ils peuvent éprouver dans l'apprentissage de certains contenus.

La principale hypothèse qui peut expliquer ce changement, selon nous, est que le service d'aide amène tout naturellement les enseignants à s'intéresser à l'apprentissage de leurs élèves dans une relation privilégiée de un-à-un. La qualité du service d'aide repose sur la qualité de la compréhension du fonctionnement cognitif et affectif de l'élève en panne d'apprentissage et sur la qualité de la compréhension des causes de la panne d'apprentissage. Ces connaissances doivent, en principe, permettre à l'enseignant remédiateur d'élaborer et de réaliser des interventions remédiatives efficaces. Or le succès de cette démarche chez certains élèves, ou du moins la perception qu'ont les enseignants de son succès, les amènent à exploiter ces connaissances dans leur propre classe. La connaissance des styles d'apprentissages des élèves, et de leur impact sur l'apprentissage, donne des pistes d'actions aux enseignants. Ils adaptent leurs interventions remédiatives auprès d'un élève et leur enseignement en classe selon les différents styles d'apprentissage et espèrent ainsi rejoindre la plupart des élèves. On peut noter que certains enseignants pratiquent la remédiation comme une sorte de médiation contextualisée dans une discipline – dans leurs intervention reméditative, ils ont parfois tendance à reprendre les objectifs de médiation, mais dans un contexte disciplinaire – il reste que dans leur classe, ils doivent bien enseigner des contenus disciplinaires. Dans le transfert des connaissances construites dans le travail de médiation et de remédiation à la pratique d'enseignement en classe, l'enseignant doit aborder directement l'apprentissage des contenus. Une des enseignantes explicite bien cette contrainte : «C'est très difficile en situation de classe avec le nombre d'individus en cause, mais il faudrait réussir à tenir compte de chacun des élèves tout en gérant le contenu des cours.». A COMPLÉTER.

Par ailleurs il existe aussi un consensus chez les enseignants quant à leur compétence à analyser les caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage, des élèves en panne d'apprentissage et aussi quant à leur compétence à diagnostiquer les causes des pannes d'apprentissage. Toutefois, une enseignante ne semble pas voir l'utilité d'une évaluation diagnostique basée sur un instrument diagnostique. De plus, bien que les autres enseignants ont utilisé une démarche d'évaluation diagnostique systématique et assez fidèle à celle prévue

dans le service d'aide, leurs interventions remédiatives pouvaient être fondées sur d'autres considérations. Or rappelons que le but d'une évaluation diagnostique est d'identifier les causes de la panne d'apprentissage. La remédiation doit porter sur ces causes pour aider l'élève à surmonter sa panne d'apprentissage. Dans ces conditions on peut se demander si certains enseignants ne se sont pas conformés à suivre la démarche de remédiation présentée dans le service d'aide uniquement pour suivre le protocole de l'expérimentation et non par une conviction et une appropriation de la démarche. A COMPLÉTER

Un autre aspect qui nous semble problématiques est le concept de panne d'apprentissage. Les enseignants veulent remettre en doute le premier des deux critères retenus pour définir un élève en panne d'apprentissage dans le cadre du service d'aide. Ce concept est fondamental pour justifier le service d'aide. On peut comprendre que les élèves ayant fréquentés le service ne respectent pas tous le premier critère d'un élève en panne d'apprentissage. Ceci ne signifie pas que ce critère ne soit pas pertinent. D'une part, le processus d'identification des élèves en panne d'apprentissage n'a pas été explicité. L'ampleur du phénomène des élèves en panne d'apprentissage n'a pas été investigué de manière rigoureuse. Pourtant, une analyse de l'historique scolaire à partir des bulletins scolaires pourraient renseigner sur ce phénomène. Nous suggérons aux concepteurs du service d'aide, avant d'entamer la promotion du service, d'analyser l'ampleur du phénomène de panne d'apprentissage dans quelques écoles selon les critères retenues. Par la suite, une révision des critères pourraient être envisagées, le cas échéant. Toute définition d'un élève en panne d'apprentissage doit pouvoir exclure les élèves identifiés à risque ainsi que la grande majorité des élèves, qui peuvent éprouvé des difficultés passagères mais qui ne sont pas en difficulté. Les élèves en panne d'apprentissage, seraient les élèves à risque de devenir des élèves à risque. Il s'agit de trouver une définition opérationnelle de cette catégorie d'élèves. A COMPLÉTER

Chapitre cinq

Conclusions et recommandations

Introduction

Phase médiation

Phase remédiation

Conclusions générales sur l'ensemble du service

Annexes

Annexe I : Questionnaire entrevue élèves médiation
Annexe II : Questionnaire entrevue élèves remédiation
Annexe III : Questionnaire groupe de discussion médiation
Annexe IV : Questionnaire groupe de discussion remédiation
Annexe V : Questionnaire écrit destiné aux enseignants remédiateurs

Dans ce rapport, le générique masculin n'est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Deuxième rapport d'étape du groupe de recherche, octobre 2004, p. 76.

MEQ-Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (septembre 2002), *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. (HYPERLINK "<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitions.pdf>")
<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitions.pdf>).

PAGE

PAGE 36