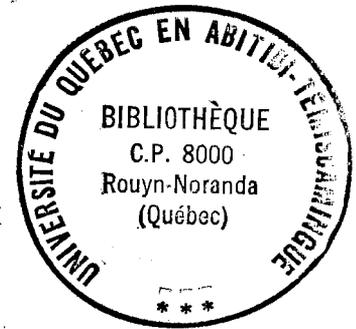


UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉVALUATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS
D'AIDE A LA RÉUSSITE CHEZ UN GROUPE D'ÉLÈVES
DE CHEMINEMENT PARTICULIER TEMPORAIRE AU SECONDAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ A
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A RIMOUSKI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION



PAR
RÉGIS CÔTÉ
B. ED. (PSYCHOÉDUCATION)

AOUT 1992



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est l'évaluation d'une mesure d'aide chez un groupe d'élèves démontrant des difficultés d'apprentissage. La mesure favorise l'acquisition des gestes mentaux et le développement d'habitudes de travail entraînant la prise en charge par l'élève de sa réussite scolaire.

A partir de la sélection d'un groupe d'élèves et de leur accord à participer à cette mesure, les élèves suivent une série d'activités leur permettant de prendre conscience de leur façon d'apprendre et de prendre en charge leur réussite scolaire. Un plan d'intervention individualisé, un questionnaire (test/post-test) et leurs résultats aux examens permettent de tirer certaines conclusions.

Une mesure d'aide ne peut favoriser la réussite scolaire de l'élève si elle n'est pas supportée par l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. La mesure doit être intégrée à des périodes de temps qui n'entrent pas en conflit avec les intérêts de l'élève. Les sujets ayant été référés à la mesure ont pris un retard académique qui peut être difficile à rattraper. Par contre les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et qui ne participent pas à une mesure d'aide, ont de fortes chances de voir leur situation se détériorer.

TABLE DES MATIERES

	Page
RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIERES	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. LA PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II. LE CONCEPT D'ÉCHEC OU DE RÉUSSITE SCOLAIRE	10
2.1 L'échec	10
2.2 La réussite	17
2.3 L'approche	21
2.4 Le programme d'activités d'aide à la réussite	23
2.5 Les buts, les objectifs et les limites de la recherche	24
2.6 L'hypothèse de la recherche	27
CHAPITRE III. LA MÉTHODOLOGIE	28
3.1 Sujets	28
3.2 Instruments et mesures	29
3.2.1 Les tests contrôle	29
3.2.2 La rencontre de sélection	30
3.2.3 Le questionnaire portant sur les difficultés d'apprentissage de l'élève	31
3.2.4 Le plan d'intervention personnalisé...	32
3.3 Procédures	34
3.3.1 La sélection des sujets	34
3.3.2 Le déroulement de l'activité	35
3.3.3 La procédure globale d'une activité ..	35

	Page
3.4 Méthodes pour l'analyse des résultats	36
3.4.1 Le plan d'intervention personnalisé ..	38
3.4.2 L'acquisition des gestes mentaux et le développement des habitudes de travail	41
3.4.3 La comparaison du rendement scolaire .	45
3.5 Étude de cas et analyse des résultats de groupe	46
CHAPITRE IV. LES RÉSULTATS	47
4.1 L'étude de cas	47
4.1.1 La sélection du candidat	47
4.1.2 Informations sur le sujet	49
4.1.3 La mise en place du plan d'intervention personnalisé	49
4.1.4 Révision du plan d'intervention personnalisé	52
4.1.5 Évaluation du plan d'intervention personnalisé	53
4.1.6 Discussion des résultats	54
4.2 Résultats de groupe	57
4.2.1 Le plan d'intervention personnalisé ..	57
CHAPITRE V. DISCUSSION ET CONCLUSION	72
5.1 Discussion	72
5.2 Conclusion	75
BIBLIOGRAPHIE	78
ANNEXES	81

LISTE DES TABLEAUX

	Page
TABLEAU 1	analyse de contenu de l'évaluation du plan d'intervention personnalisé 54
TABLEAU 2	comparaison des résultats au questionnaire sur les difficultés d'apprentissage recueillis au test et au post-test pour chaque élève 55
TABLEAU 3	résultats scolaires à la première et troisième étape du sujet en comparaison avec les résultats du groupe expérimental 56
TABLEAU 4	analyse de contenu des évaluations des plans d'intervention personnalisés 64
TABLEAU 5	comparaison des moyennes à l'aide des résultats du questionnaire sur les difficultés d'apprentissage recueillis au test et post-test 67
TABLEAU 6	moyenne cumulative du groupe expérimental, du groupe similaire et de l'ensemble des élèves du cheminement particulier temporaire 1 70

LISTE DES FIGURES

	Page
FIGURE 1 évaluation du plan d'intervention personnalisé	53
FIGURE 2 le bilan des évaluations des élèves et des parents	57

L'INTRODUCTION

Le système scolaire met en branle une série de mesures pour tenter d'enrayer l'échec scolaire: tutorat, encadrement, cheminement particulier. Malgré ces interventions, nous assistons encore à des échecs et, petit à petit, un groupe d'élèves se voit restreindre la possibilité de réussite dans le système scolaire régulier. Quelles mesures doit-on mettre en oeuvre pour tenter de favoriser la réussite scolaire chez le plus grand nombre possible d'élèves? Y a-t-il des élèves qui sont appelés à être exclus automatiquement du système scolaire?

Cette recherche s'effectue dans un groupe de cheminements particuliers temporaires au secondaire. Elle présente les difficultés généralement perçues chez ces élèves, rendant difficile leur accès à la réussite scolaire. Elle présente des moyens de support mis en place pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves à la commission scolaire Abitibi.

Plusieurs auteurs s'entendent sur les différentes causes de l'échec scolaire : infirmités, débilité intellectuelle, manque de stimulation du milieu familial et culturel et, évidemment paresse. La réussite scolaire quant à elle serait le résultat de facteurs clés comme l'intelligence, la motivation, les méthodes d'étude et les habiletés d'autogestion du comportement.

L'intervention proposée repose sur une activité à période fixe où il y a présentation de méthodes servant à mieux apprendre. Chaque élève y participant possède un plan d'intervention personnalisé. Cette recherche vérifie l'apport d'une mesure chez un groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage en comparaison avec un groupe contrôle. Les objectifs de cette recherche sont de tenter de développer chez l'élève une prise de conscience de sa façon d'apprendre, d'encourager l'acquisition de gestes mentaux et le développement de méthodes de travail et de favoriser une augmentation du rendement scolaire chez l'élève.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

L'échec scolaire est très gênant par les limites qu'il impose à l'individu. Pour diverses raisons les élèves des cheminements particuliers s'y retrouvent dans une grande majorité. Le problème que rencontre la mise en place d'un programme d'activités d'aide à la réussite est de stimuler des élèves qui se perçoivent comme perdants et qui ont adopté un mode de comportement face à l'école qui confirme cette perception. C'est aussi de persuader des enseignants d'une éventualité autre que celle d'échouer aux premières difficultés rencontrées par les élèves pendant le processus du programme.

La mise en place des cheminements particuliers de formation à la commission scolaire Abitibi apporte des modes d'organisation et des mesures d'aide qui veulent tenir compte des différents besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces mesures reflètent l'intention de ne pas marginaliser ces élèves. Elles veulent contrer l'abandon scolaire et favoriser l'obtention d'un

diplôme d'études secondaires, soit en formation générale ou en formation professionnelle.

Malgré ces mesures, la plupart des élèves des groupes de cheminements particuliers temporaires de la Cité étudiante Polyno se démotivent régulièrement ou ne manifestent tout simplement pas de motivation à leur apprentissage scolaire. Ils démontrent peu d'effort, abandonnent facilement, se découragent, et emploient des moyens qui n'améliorent en rien leur performance. Bien qu'un nombre d'entre eux réussisse, les enseignants doivent constamment les stimuler à fournir un effort continu.

Ces élèves possèdent très peu d'outils et par ailleurs s'ils en possèdent les utilisent très mal ou pas du tout, que ce soit un horaire de travail, un agenda, un lieu d'étude, etc... L'utilisation de ces outils semble un labeur pour eux et ils ne persévèrent à peu près pas dans leur utilisation s'ils n'obtiennent pas les résultats escomptés dans un temps très limité. Si par contre ils obtiennent de bons résultats avec cet outil, ils abandonneront son utilisation prétextant qu'ils n'en ont plus besoin. On retrouve sensiblement le même phénomène au niveau de leurs méthodes de travail: leur façon d'étudier,

de se préparer à un examen, de résoudre un problème, elles sont déficientes et reçoivent à peu près le même traitement que leurs outils de travail.

Ces élèves proviennent de milieux familiaux où les études sont souvent reléguées au second rang. Si l'on se réfère aux besoins de Maslow (1972), ces familles sont souvent trop absorbées par l'atteinte des besoins fondamentaux primaires pour se préoccuper des besoins de réalisation de soi que peut apporter la réussite scolaire. Leur environnement social est plein d'exemples de personnes qui ont quitté rapidement le milieu scolaire et qui ont éprouvé des difficultés à l'école. Souvent ces milieux sont démunis pour favoriser chez l'élève l'acquisition d'attitudes lui permettant de réussir à l'école. La réalisation de soi à travers le monde scolaire semble très peu importante et inatteignable.

Ils sont sujets aux échecs scolaires, parfois doubleurs, parfois identifiés comme des décrocheurs potentiels et ont souvent profité de mesures spécifiques (adaptation scolaire). Ils présentent souvent une mésadaptation face au système scolaire: problèmes

d'absentéisme, indiscipline, retards aux cours et négligence dans leurs productions scolaires.

Ces élèves ont une image négative d'eux-mêmes, ils ont subi plusieurs échecs et ont beaucoup de difficultés à se percevoir autrement que "perdants". Ils utilisent difficilement ou ne sont pas en mesure d'utiliser les gestes mentaux. Ils n'ont pas appris à développer des méthodes de travail leur permettant de vivre des succès dans le monde scolaire.

Pour ces élèves, l'école ne doit pas être uniquement un lieu où se donne le savoir. Ils ont besoin en général, de retrouver un milieu de vie où ils peuvent s'épanouir. L'école a pour mission de recréer un environnement où ils pourront refaire une image positive d'eux-mêmes. L'amélioration de son image de soi devrait entraîner chez l'élève des changements dans sa perception de l'école et de ses chances de réussite scolaire. Glasser (1973) émet l'idée que le rôle de l'école "consiste à apprendre aux enfants l'estime d'eux-mêmes, à leur donner les connaissances et outils qui leur sont nécessaires pour réussir dans la vie."¹

1. Glasser, William, (1973), Des écoles sans déchets, Paris, Fleurus, p.39.

L'école se doit de mettre en place un encadrement pouvant favoriser l'acquisition d'attitudes personnelles permettant à l'élève de répondre aux critères de réussite scolaire. L'organisation des cheminements particuliers de formation de premier cycle, à la cité étudiante Polyno de La Sarre, est axée sur la réponse à donner aux divers besoins des élèves en difficulté. Ces besoins d'aide sont de nature pédagogique sur le plan des apprentissages et de nature relationnelle sur le plan personnel et social. Jusqu'ici le travail avec ces élèves a démontré qu'il faut être à la fois ferme et tolérant. Ils ont besoin de connaître clairement ce que le système scolaire exige d'eux.

Évoluant dans un contexte où le but académique est d'atteindre les objectifs prescrits dans les programmes officiels à un rythme et dans un encadrement différents du système régulier, il est important que ces élèves développent un sentiment d'appartenance à un groupe et se sentent des personnes reconnues, acceptées et respectées dans leur groupe.

Même dans les situations difficiles, les enseignants tentent d'aider les élèves à résoudre leurs problèmes, dans la mesure du possible, par une démarche positive. Les

enseignants doivent faire preuve d'un grand respect et d'une grande fermeté avec des élèves qui se sentent facilement jugés et qui réagissent souvent de façon émotive aux échecs, aux contrariétés, aux règlements, etc... La réussite scolaire de l'élève dépend en grande partie de la sécurité apportée par l'affection et le respect de l'adulte.

L'organisation de la classe gravite autour de l'enseignant titulaire, à qui les matières de base sont confiées. Les enseignants non-titulaires ou spécialistes oeuvrant auprès de cette clientèle, participent aux projets spéciaux d'encadrement et de motivation mis en place pour certains élèves ou pour l'ensemble du groupe. La directrice adjointe coordonne le personnel, assure l'organisation, la planification, identifie les besoins de perfectionnement et s'assure que l'évaluation du plan soit réalisée.

Pour compléter l'encadrement actuel, le psychoéducateur assure à cette clientèle un suivi individuel autant au niveau de la vie sociale et familiale que d'un accompagnement dans le vécu scolaire. Il aide l'élève à développer des habitudes visant à faciliter sa réussite scolaire. Il aide l'enseignant à cerner les besoins d'encadrement de cette clientèle. Il assiste la direction

dans l'élaboration des modalités de références et des plans d'intervention concernant cette clientèle. Il communique avec les parents pour leur faire part des difficultés que rencontre leur enfant à l'école et discuter des moyens à leur disposition pour accompagner leur enfant dans ses travaux à domicile et dans les difficultés qu'il rencontre.

Ces actions obtiennent des résultats tangibles mais n'arrivent pas à rejoindre l'ensemble des élèves. Quel processus d'intervention doit-on mettre sur pied pour compléter les mesures déjà en place et favoriser la réussite scolaire chez des élèves montrant de sérieux problèmes d'apprentissage?

CHAPITRE II

LE CONCEPT D'ÉCHEC OU DE RÉUSSITE SCOLAIRE

2.1 L'ÉCHEC

Jean Gaudreau (1980) indique que les échecs de rendement, quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'écopliers qui, à chaque année, ne satisfont pas aux exigences minimales des examens ne cesse de s'accroître.

Mannoni (1984) indique que l'échec s'exprime traditionnellement par des éléments tangibles tels les notes basses, le mauvais classement, le redoublement, le retard. Des manifestations cliniques les accompagnent où l'on peut reconnaître: le manque d'intérêt, l'opposition, les troubles de la fixation, les perturbations de l'attention, les inhibitions intellectuelles, l'immaturité affective ou la non-utilisation de l'acquis (du fait surtout de l'angoisse devant la compétition). Mais il existe d'autres signes, plus discrets, comme la fragilité des acquisitions ou l'absence de goût pour les études ou d'intérêt pour la culture.

Mannoni (1986) identifie des facteurs susceptibles d'agir sur les performances de l'élève. Ces facteurs sont: a) des infirmités et les maladies qui handicapent, b) les manifestations étio-pathogéniques vagues, c) la débilité intellectuelle, d) la stimulation du milieu familial et culturel, et e) la paresse. Nous pourrions constater dans les pages suivantes que d'autres auteurs appuient les facteurs énoncés de Mannoni.

a) Des infirmités et les maladies qui handicapent.

Ex.: la déficience sensorielle auditive ou visuelle qui réduit les potentialités des enfants. Goupil (1990) écrit que lorsqu'un enfant présente des difficultés d'apprentissage, il est bon de s'assurer qu'il n'a pas de déficit physique ou sensoriel: entend-il bien? Voit-il correctement?

b) Les manifestations étio-pathogéniques vagues:

céphalées, nausées, douleurs pré-cordiales, respiratoires, abdominales, pouvant s'accompagner d'une fièvre lente, de modifications de la tension artérielle, de vomissements, désordres intestinaux, voire rougeurs cutanées, malaises pseudo-syncopeux ou pseudo-arthrosiques.

Gaudreau (1980) confirme que le cerveau humain peut néanmoins subir des altérations permanentes d'un facteur qu'on oublie trop souvent: l'alimentation. Sur le plan psychophysiologique, le phénomène de la faim ne peut manquer d'avoir les plus sérieuses répercussions sur l'attention, la motivation pour apprendre, etc.

c) La débilité intellectuelle.

Il est exact de considérer un niveau d'intelligence suffisant comme l'une des conditions nécessaires à une bonne adaptation scolaire. Si un enfant manifeste quelque retard sur ce plan, nul doute que ses performances laissent à désirer.

Gaudreau (1980) indique qu'il existe une corrélation statistique très élevée (de l'ordre de 0,75) entre le rendement scolaire et le rendement intellectuel tel qu'apprécié par les tests de Q.I.. C'est un fait incontestable que le Q.I. et le succès scolaire sont en étroite corrélation. Mais cette corrélation porte sur des groupes et non sur un individu en particulier. Le fait que la corrélation ne soit jamais parfaite montre bien que d'autres facteurs que le Q.I. entrent en ligne de compte.

d) La stimulation du milieu familial et culturel.

Un des aspects le plus criant des échecs scolaires, du moins au début de la scolarisation primaire, est lié au statut socio-culturel et socio-économique de la famille de l'élève. Le manque de stimulations culturelles, l'absence de références à des sujets de cet ordre, voire même une attitude hostile de la part de la famille, la pauvreté du vocabulaire, de la pensée symbolique et conceptuelle, créent un univers restreint où le jeune a peu de chances d'épanouir sa réflexion et ses connaissances.

Gaudreau (1980) voit le rôle de la famille comme celui d'intermédiaire entre l'enfant et la société ou, mieux, de terrain d'entraînement à la vie adulte. Se peut-il que cette famille-là, ou encore celle en pleine mutation que nous venons de décrire, ait sa part de responsabilité dans l'échec scolaire?

Rosenthal et Jacobson (1971) amènent certains faits recueillis dans l'étude de Sexton (1961) sur le rapport entre les revenus et l'éducation. Lorsque le revenu moyen des familles dépassait sept mille dollars, les résultats étaient supérieurs au niveau de la classe, et inférieur à sept mille dollars, les résultats étaient sous la moyenne.

D'après eux il existe une autre explication théorique à l'échec de l'enfant défavorisé qui se fonde sur la formation donnée par la famille ou plutôt, sur l'absence de formation. Quelques auteurs prétendent que le niveau même de langue parlée dans les classes pauvres entrave l'apprentissage des enfants à l'école.

L'apprentissage est aussi affecté par des éléments sociaux autres que le langage. Deutsch (1963) affirme que les enfants des classes populaires n'ont pas appris "à faire attention". Leurs habitudes de voir, d'entendre et d'écouter n'ont pas été formées dans la famille. Le petit bourgeois, au contraire, est entraîné dès sa prime enfance à savoir discerner et juger des sons, des objets, tout cela qui le rend apte à l'apprentissage de la lecture.

Goupil (1990) introduit l'aspect d'environnement pédagogique:

L'enfant en difficulté d'apprentissage vit une situation où de nombreuses composantes entrent en jeu: situations d'apprentissage planifiées par le maître, exigences pédagogiques, aspects sociaux à l'intérieur de la classe. L'élève réagit non seulement à la situation d'apprentissage proposée, mais aussi à l'environnement pédagogique, au comportement de l'enseignant et de ses pairs. Dans plusieurs situations, l'échec à l'apprentissage n'est pas sans susciter de nombreuses réponses de la part de l'élève en

difficulté, mais aussi des autres élèves et de l'enseignant: colère, rejet, surprotection, etc...²

e) La paresse.

Parents et éducateurs invoquent ordinairement la paresse comme la cause la plus habituelle de l'échec. Elle est le crédo du parent ou de l'enseignant moyen, qui la considèrent comme une espèce de désordre chronique, un état lié à l'âge, un mal inévitable ou une malédiction du ciel. Trop souvent vide de sens véritable, l'adulte trop pressé qui y recourt pour expliquer l'insuccès, fait preuve de méconnaissance envers l'adolescent et son problème.

La paresse admet trois grands types de causes: organiques ou instrumentales, pédagogiques ou institutionnelles et affectives. Les premières étant d'ordre organique et relevant du domaine de la santé, bien qu'elles ne soient pas toujours apparentes: on peut y ranger la fatigue de la croissance, les perturbations physiologiques de l'adolescence, le manque de sommeil, la sous-alimentation, le manque d'hygiène, etc... De l'ordre instrumental on y retrouve les lacunes antérieures, les

2. Goupil, Georgette, (1990), *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur, p.70.

études interrompues, perturbées, les brusques changements de méthodes, d'écoles, d'enseignants peuvent également avoir une influence perturbatrice, ainsi que la faiblesse de la mémoire, la lenteur de la compréhension, l'apathie qui nuisent à la bonne réalisation du travail demandé.

Les secondes causes de la paresse invitent à se tourner du côté du milieu institutionnel. Confronté à une tâche ingrate par un enseignant inexpérimenté ou maladroit, l'élève ne parvient pas à fixer son attention, son intérêt se disperse et son action se suspend ou s'oriente ailleurs. Le maître qui ne remet pas en question sa méthode de travail et ne peut admettre l'échec de sa pédagogie, déclare qu'il a devant lui un paresseux et l'affaire lui paraît entendue.

Les causes affectives sont de loin les plus fréquentes. Elles concernent des élèves qui n'ont pas de problèmes organiques ou intellectuels. Par contre, la tâche qui leur est proposée ne correspond ni à leur goût ni à leurs dispositions.

Gaudreau (1980) affirme qu'il ne fait aucun doute que l'affectivité ait un rôle capital à jouer dans

l'apprentissage scolaire et spécialement dans ce qu'on désigne par le succès ou l'échec.

2.2 LA RÉUSSITE

Les critères de réussite représentent les normes acceptables selon lesquelles l'atteinte de l'objectif est évaluée. Il s'agit de déterminer la qualité ou le seuil de réussite de l'apprentissage visé.

Le bon élève se voit créditer de qualités socialement appréciées: il réussit parce qu'il est travailleur, assidu, appliqué, sérieux. L'élève est considéré comme un employé ou un ouvrier quelconque. Comme lui, il doit se conformer à un certain code et produire un certain rendement. C'est en fonction de sa docilité à l'égard des règles en vigueur et de sa production qu'il est estimé "bon" ou "mauvais". Le bon élève aurait des aptitudes particulières. Bien des parents et des enseignants persistent à voir dans de bonnes performances que l'actualisation de prédispositions innées.

Bloom (1979) énonce que, nonobstant leur quotient intellectuel, leurs aptitudes, leur origine socio-économique ou leur sexe, la plupart des élèves peuvent atteindre un haut niveau de rendement scolaire, si l'enseignement qu'on leur donne est fait de façon systématique, s'ils reçoivent une aide au moment approprié et pour les points précis où ils éprouvent des difficultés d'apprentissage, si on leur donne suffisamment de temps pour maîtriser ce qu'on leur demande d'apprendre, et si l'on définit clairement le critère qui sert à juger de la maîtrise de l'objectif à atteindre.

Goupil (1990) admet que généralement, lorsqu'un enfant présente des difficultés sérieuses, plusieurs apprentissages doivent être améliorés. Il serait donc illusoire de croire que toutes les difficultés observées pourront être résolues en même temps. Par conséquent, il importe de fixer des buts et des objectifs en sélectionnant les priorités d'intervention.

Françoise Brissard (1988) cite...

De toutes manières, bien des connaissances apprises à l'école seront périmées dans 10 ans, encore plus dans 25. La seule valeur sûre pour réussir dans la vie professionnelle reste la capacité à raisonner, à aborder correctement un

problème, à utiliser des démarches fiables,
à garder l'esprit ouvert.³

Boucher et Avard (1984) indiquent des facteurs personnels permettant une adaptation et du succès dans la vie étudiante. Quatre facteurs clés se dégagent de cette énumération: l'intelligence, la motivation, les méthodes d'étude et les habiletés d'autogestion du comportement. En d'autres termes, pour réussir ses études, un étudiant doit posséder non seulement le potentiel intellectuel et la motivation nécessaires mais également des méthodes d'études efficaces et certaines aptitudes personnelles.

Les méthodes d'étude sont des stratégies d'apprentissage pour traiter et organiser l'information. Elles désignent les capacités d'un individu à régir son apprentissage, sa mémoire et sa pensée. L'étudiant qui possède de bonnes méthodes d'étude sait comment écouter, prendre des notes, lire, mémoriser l'information, réaliser un travail de recherche ou passer un examen.

Les habiletés d'autogestion du comportement font référence à des attitudes et à un savoir-faire qui

3. Brissard, Françoise, (1988), Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode de De La Garanderie, Monaco, éditions du Rocher, p. 26.

permettent de régler le comportement selon les objectifs poursuivis. L'étudiant qui maîtrise ces habiletés se montre capable de résoudre un problème personnel, il gère adéquatement son temps, se concentre sur son travail et contrôle ses émotions, particulièrement son anxiété.

L'étudiant peut acquérir des méthodes d'étude et des habiletés personnelles qui favorisent l'adaptation et la réussite scolaire. Un entraînement approprié permet à l'étudiant de surmonter ses difficultés, de regagner la confiance en lui et d'atteindre le niveau de compétence nécessaire à la réussite.

Archambault, Gagné et Ouellet (1986) indiquent que la plupart des élèves peuvent réussir à maîtriser les objectifs scolaires, à condition qu'on leur accorde le temps nécessaire et l'aide appropriée pour effectuer les apprentissages.

Brissard (1988) inspirée par les travaux de De la Garanderie reprend que le succès entraîne le succès. Un bon élève réussit d'autant mieux qu'il a en lui la confiance puisée dans les succès passés. La réussite est la connaissance de méthodes très précises dont un bon élève a

pris l'habitude, et qui le rendent plus performant. Il existe plusieurs types de méthodes personnelles de travail: chacune ne convient pas à tous.

2.3 L'APPROCHE

Il est de plus en plus admis et compris que les causes d'échec ou de difficultés scolaires ne sont pas toujours, ni uniquement, d'ordre intellectuel, mais aussi d'ordre familial, psychologique, social, et institutionnel.

L'expérience a démontré qu'une approche strictement pédagogique, qui considère tout problème comme la manifestation d'une difficulté mécanique d'apprentissage, s'avère, à moyen et à long terme, presque totalement inopérante, faute de savoir que les problèmes d'apprentissage ont leurs causes profondes et qu'il faut agir sur ces causes, en ne se limitant pas à offrir des mesures de rattrapage. Aussi, à cet égard, est-il indiqué de travailler à l'identification des causes des difficultés d'apprentissage, parfois multiples et variées chez un même élève.

Les interventions doivent concorder de manière à ne pas occulter les insuffisances du système scolaire lui-même, ni à déplacer la cause de l'échec seulement vers l'enfant ou sa famille, ni à réduire les problèmes d'apprentissage à des causes d'ordre psychologique et social.

De la Garanderie utilisait des réunions hebdomadaires de deux heures, centrées exclusivement sur les méthodes personnelles de travail. Il s'agissait à nouveau d'inviter chaque élève à explorer ses procédures mentales, de l'y aider et de l'amener à les comparer à celles des autres.

La prise de conscience de ses habitudes mentales permet de comprendre pourquoi on réussit et pourquoi on rate. Elle aide donc à s'améliorer. Cette manière nouvelle d'envisager le travail scolaire redonne confiance et crée le sentiment que l'on peut progresser. Cette approche repose sur les deux prémisses suivantes:

1. Chacun de nous a recours à des procédés habituels, toujours les mêmes, pour apprendre et pour comprendre.
2. Nous apprenons essentiellement par la vue et l'audition, lesquelles se présentent comme deux grandes familles pédagogiques.

Apprendre c'est tout d'abord être capable de capter, dans la réalité ce qui nous entoure, ce qui mérite d'être observé de plus près; c'est en saisir le fonctionnement, établir des relations avec ce que nous connaissons déjà; puis le stocker pour pouvoir à la demande, l'utiliser dans une situation d'appréciation. Pour capter, il faut être capable d'attention; puis interviennent la compréhension et la réflexion; enfin il faut mettre en oeuvre sa mémoire.

2.4 LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS D'AIDE A LA RÉUSSITE

Le programme d'activités d'aide à la réussite comporte une activité à période fixe et un plan d'intervention personnalisé pour aider à mieux apprendre. Ces deux composantes seront présentées en détail plus loin. Le programme d'activités d'aide à la réussite (voir annexe A) permet à l'élève d'approfondir des sujets qui ne sont pas nécessairement courants et traités par l'enseignant en classe. Ces sujets devraient lui permettre d'être en mesure de réussir son année scolaire. La première partie des activités se centre sur l'élève, ses styles d'apprentissage, et sur sa façon différente et bien à lui d'apprendre. La deuxième partie amène l'élève à prendre conscience des

gestes mentaux qu'il utilise, de la manière qu'il les utilise et comment il peut les améliorer. La troisième lui fournit un éventail d'outils qui lui permet de développer des méthodes face à l'apprentissage à l'étape suivante. La cinquième partie amène le participant à développer et à maintenir des attitudes qui le guideront vers la réussite scolaire.

2.5 LES BUTS, LES OBJECTIFS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but de mesurer l'impact d'une mesure d'aide sur un groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Les objectifs de cette recherche sont de tenter de développer chez l'élève une prise de conscience de sa façon d'apprendre; d'encourager l'acquisition des gestes mentaux et le développement de méthodes de travail; de favoriser une augmentation du rendement scolaire chez l'élève et vérifier jusqu'à quel point les objectifs auront été atteints. L'hypothèse qui suit précise ces dimensions.

L'auteur de cette recherche, qui est psychoéducateur auprès des élèves des cheminements particuliers, entend développer et utiliser un programme d'activités permettant de favoriser l'acquisition des gestes mentaux et le développement d'habitudes de travail chez l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage.

Cette recherche présente un certain nombre de limites. Tout d'abord, elle s'effectue à l'intérieur d'un groupe d'élèves volontaires présentant des difficultés d'apprentissage. Ce groupe fait partie de la population avec laquelle nous travaillons quotidiennement. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon choisi au hasard ni d'un échantillon qui se veut représentatif de l'ensemble de la population de l'école ou de la commission scolaire. De plus, le nombre de sujets est peu élevé. Il n'est donc pas de notre intention de généraliser les résultats de cette recherche à d'autres populations. Même lorsque nous comparerons notre groupe (qualifié de groupe expérimental) à un groupe similaire, nous ne prétendons pas contrôler l'ensemble des facteurs pouvant influencer mais simplement vérifier comment se comporte un groupe qui participe à des mesures d'aide à la réussite par rapport à un groupe équivalent qui n'y participe pas. Comme il s'agit aussi

pour le psychoéducateur d'évaluer l'impact de son travail et pour l'élève de prendre conscience des moyens qu'il utilise pour progresser, les analyses qualitatives seront aussi utilisées pour avoir une meilleure idée de ce qui s'est passé chez l'élève et comment il a vécu la démarche. Cette dimension est plus phénoménologique, elle porte plus sur l'individu. Même si elle est non généralisable, elle n'en est pas moins utile et pertinente.

2.6 L'HYPOTHESE DE LA RECHERCHE

Il y aura une différence significative pour ce qui est du changement dans le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle lorsque nous comparerons les résultats par rapport aux critères suivants (repris dans les trois sous-hypothèses ci-dessous) :

1. Un plan d'intervention personnalisé favorise chez l'élève une prise de conscience de sa façon d'apprendre et la prise en charge des moyens pour réussir.
2. La participation à une mesure d'aide favorise l'acquisition de gestes mentaux et le développement de méthodes de travail.
3. La participation à une mesure d'aide favorise une augmentation du rendement scolaire.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 SUJETS

Le recrutement des élèves se fait auprès des groupes de cheminement particulier temporaire de première année (CPT 1). Tous ces élèves sont âgés de treize ans au 30 septembre 1990. Ils vivent sur le territoire de la commission scolaire Abitibi (CSA). Ils parlent et écrivent tous le français. Ils proviennent de milieux socio-économiques et de constitutions familiales diverses. Ils arrivent des classes de l'adaptation scolaire (TGA) de l'Académie de l'Assomption de La Sarre et des classes de sixième année régulière des écoles primaires de la CSA. Le nombre d'élèves est de cinquante, douze filles et trente-huit garçons. De ce groupe, douze élèves volontaires ont accepté de vivre la mesure d'activités d'aide à la réussite.

3.2 INSTRUMENTS ET MESURES

3.2.1 Les tests contrôle

Les enseignants utilisent deux tests diagnostiques pour identifier les élèves qui démontrent le plus de difficultés. Les résultats obtenus aux tests de français et de mathématiques permettent de vérifier les acquisitions de fin primaire faites par les élèves.

Le test de français est une dictée trouée. Le texte de la dictée est constitué d'extraits du roman *Opération beurre de pinottes*, publié aux éditions Québec/Amérique en 1985 (voir annexe B). La dictée est donnée aux enfants pendant les premières semaines de l'année scolaire. Elle est passée en deux temps, c'est-à-dire pendant deux périodes. Les trois premiers extraits dans une période et les trois derniers dans une autre. Le tout se déroule à l'intérieur des cours réguliers. Cette dictée vérifie les acquisitions de première secondaire. En se basant sur les résultats des années antérieures, une note inférieure à 50% indique que l'élève aura de la difficulté à satisfaire aux exigences de réussite scolaire à la fin de l'année.

L'enseignant de mathématiques utilise "Épreuve-synthèse mathématique 6ième année" (voir annexe C). Ce test est constitué de deux parties. Cet examen comprend des exercices sur les nombres naturels, les entiers relatifs, les fractions, les mesures et la géométrie. Il vérifie les acquisitions de fin primaire chez l'élève. Il est présenté aux élèves durant la première semaine de l'année scolaire. Les élèves répondent à la première partie durant une période de cours de cinquante minutes et à la deuxième partie au cours suivant. Le constat des années antérieures nous indique qu'une note inférieure à 40% compromet sérieusement la réussite scolaire et qu'il faudra des efforts constants à l'élève pour être promu à une classe supérieure à la fin de l'année.

3.2.2 La rencontre de sélection.

La rencontre de sélection regroupe les trois chargé(e)s de classe de CPT 1, la directrice adjointe et le psychoéducateur. Elle permet d'identifier une liste d'élèves susceptibles de profiter de cette mesure. Dans un premier temps, il y a regard sur la fiche compilative des résultats.

La fiche compilative des résultats présente les notes obtenues aux tests contrôle de français et de mathématiques, la provenance de l'élève et ses résultats à la première étape (voir annexe D). Cette fiche permet de discerner les élèves qui auraient besoin d'une aide supplémentaire en se basant sur les résultats obtenus aux tests contrôle. Les critères choisis pour la sélection sont la difficulté à utiliser les gestes mentaux suivants: attention, compréhension, réflexion, mémorisation et des lacunes au niveau des méthodes de travail (étude à la maison, planification et organisation de ses travaux, résolution de problème). Certains élèves ne feront pas partie de la mesure en raison de leur manque de motivation ou simplement du refus de leur part d'y accéder.

3.2.3 Le questionnaire portant sur l'identification des difficultés d'apprentissage de l'élève (QIDA)

Le QIDA permet à l'enseignant de s'interroger si l'élève présente des troubles physiologiques identifiés par Goupil (1990). Il cote le degré de possession des gestes mentaux décrits par de De La Garanderie (1988) et le degré d'acquisition des habitudes de travail constatées par Boucher et Avard (1984) (voir annexe E). Au mois d'octobre, chacun des chargé(e)s de classe qui sont en fait les

enseignants de français, de mathématiques, de géographie et d'éducation manuelle et technique, ainsi que le spécialiste en anglais sont autorisés à compléter le questionnaire sur les élèves qui devraient selon eux participer à la mesure. Les enseignants cotent le degré de possession des gestes mentaux et le degré d'acquisition des habitudes de travail de l'élève selon la forme : peu, moyennement, beaucoup ou je ne sais pas.

Le questionnaire laisse la place aux impressions de l'enseignant sur la motivation, le désir de s'améliorer et sur l'intérêt de l'élève pour l'école ainsi que sur la collaboration des parents. Le QIDA est remis aux chargé(e)s de classe, ainsi qu'au spécialiste en anglais pour vérifier les besoins d'aide de chaque élève. Ce questionnaire sera redistribué à la fin de la mesure pour vérifier la progression de l'élève dans sa possession des gestes mentaux et dans son degré d'acquisition des habitudes de travail.

3.2.4 Le plan d'intervention personnalisé

Le plan d'intervention personnalisé prend sa source chez Goupil (1990). Il permet la présentation des objectifs à chaque élève. Il lui permet d'identifier ses difficultés

et de lui indiquer des moyens par lesquels il peut les travailler. Pour dresser le plan d'intervention personnalisé (voir annexe F), nous utiliserons les informations recueillies à la rencontre individuelle et par le questionnaire QIDA. Ces informations seront complétées par les réponses au questionnaire sur les styles d'apprentissage que l'élève aura passé pendant la première activité de groupe. Une rencontre individuelle a lieu avec l'élève au début de la mesure pour préciser avec lui les points faibles qu'il devra améliorer pendant l'année scolaire et les aspects sur lesquels il devra centrer ses efforts lors des activités. Une révision de l'atteinte des objectifs aura lieu au milieu de la mesure, elle permettra de réajuster les moyens entrepris jusqu'à maintenant. Une évaluation finale aura lieu à la fin du projet.

Ce plan permet de maintenir l'intérêt de l'élève à participer à la mesure. Il lui indique clairement les points sur lesquels il a à travailler. Il permet aussi de s'assurer d'une concordance dans les actions des enseignants. Cette concordance est d'ailleurs rappelée à chaque rencontre des chargé(e)s de classe.

3.3 PROCÉDURES

3.3.1 La sélection des sujets

Les élèves faisant partie du groupe de travail sont choisis selon un mode de sélection par étapes à l'intérieur des trois groupes de CPT 1 fréquentant actuellement la Cité étudiante Polyno. Les premiers indices de sélection sont recueillis à partir des résultats à des test contrôle de français et de maths. Les élèves obtenant une basse note en mathématiques et/ou en français sont identifiés comme candidats possibles à participer aux activités d'aide à la réussite.

La rencontre de sélection permet d'identifier les élèves pouvant le plus profiter de cette mesure. Après la discussion, une liste d'élèves susceptibles de participer à la mesure est produite. Les douze premiers élèves sur la liste sont alors rencontrés et la mesure leur est présentée. Il leur est bien indiqué que cette mesure est dans le but de leur aider au niveau de leur réussite scolaire et qu'ils sont libres d'y adhérer ou non. Une lettre (voir annexe G) adressée à leur parent leur est remise, ils doivent les en

informer et décider avec eux de leur accord à intégrer la mesure.

3.3.2 Le déroulement de l'activité

L'élève adhère à la mesure après avoir remis l'accord signé. Une rencontre individuelle (voir plan de la rencontre en annexe H) a lieu avec chacun des élèves. Cette rencontre a pour but de déterminer si l'élève présente des troubles physiologiques, d'évaluer où se situent ses principales difficultés (hygiène de vie, gestes mentaux, méthodes de travail), et de préciser son mode de représentation mentale. Ensuite, il est invité à participer aux activités d'aide à la réussite qui ont lieu régulièrement durant l'année scolaire.

3.3.3 La procédure globale d'une activité

A une période fixe à leur horaire, ce qui constitue pour six d'entre eux un cours d'éducation manuelle et technique, pour quatre d'entre eux un cours de bibliothèque et pour les deux autres un cours de mathématiques, les élèves se rendent au local A-113, où l'animateur les attend. Ils s'assoient à leurs bureaux disposés en rectangle avec un

accès au centre. L'animateur peut y circuler librement pour donner des explications autant individuelles que de groupe.

Chaque activité a le même déroulement : accueil des élèves, retour sur le contenu de la dernière rencontre et présentation de la rencontre du jour. L'animateur présente les informations selon les deux modes de représentation mentale soient visuel et auditif. Il utilise pour chaque thème développé: "Nous allons regarder pour mettre dans notre tête ce que nous allons voir; et nous allons écouter pour mettre dans notre tête ce que nous allons dire". L'animateur est seul en présence des élèves. Il fait un compte rendu de l'activité à la rencontre hebdomadaire des chargé(e)s de classe et de l'adjointe. Il informe ceux-ci des activités à venir et des points sur lesquels il va insister.

3.4 MÉTHODES POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS

La recherche a pour but de mettre en œuvre une mesure d'aide avec un groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage. L'impact de cette mesure est vérifié par une prise de conscience chez l'élève de sa façon d'apprendre

et sa prise en charge des moyens pour réussir. Cette mesure devrait favoriser l'acquisition des gestes mentaux et le développement de méthodes de travail chez l'élève. Enfin cette mesure devrait favoriser l'augmentation du rendement scolaire chez chacun des élèves.

L'analyse se divise en trois parties. D'abord l'évaluation du plan d'intervention personnalisé, à partir d'un entretien avec l'élève et un parent, nous indique l'apport de la mesure à l'élève et l'appropriation des moyens appris par celui-ci. Le discours des parents nous indique les changements remarqués chez leur enfant. L'analyse de contenu effectuée à partir des interviews servira à dresser le bilan du plan d'intervention.

La deuxième partie des résultats est réservée à la compilation des résultats au questionnaire sur les difficultés d'apprentissage (QIDA). Complété par les enseignants au début et à la fin de la mesure, il sert à évaluer les effets de la mesure dans l'acquisition de gestes mentaux et d'habitudes de travail sur les élèves du groupe expérimental en comparaison avec les élèves du groupe similaire.

La troisième partie présente le rendement scolaire du groupe expérimental, du groupe similaire et de l'ensemble des élèves du cheminement particulier temporaire 1. Les résultats des matières académiques (français, mathématiques et anglais) seront comparés à la fin de la première et de la troisième étape, temps qui coïncide avec le début et la fin de la mesure.

3.4.1 Le plan d'intervention personnalisé

Les buts d'un plan d'intervention personnalisé (PIP) spécifient ses orientations à long terme, alors que ses objectifs déterminent plus précisément les acquisitions et les comportements visés à court terme. Ces objectifs sont personnalisés, ils sont choisis en fonction de l'évaluation, des acquis et des difficultés spécifiques de l'enfant. Ils décrivent les comportements que l'élève devrait avoir à la suite de l'intervention (Goupil, 1990).

Pour présenter les résultats du plan d'intervention personnalisé, nous adapterons la méthode de l'analyse de contenu. Ayant comme référence l'ouvrage de Bordeleau (1987), les catégories choisies dans cette analyse sont élaborées en fonction de leur capacités à répondre aux

questions posées et sont déterminées par le contenu analysé. Selltiz et al (1977), Gauthier (1987) et Bordeleau (1987) conviennent que les catégories identifiées doivent être exhaustives, exclusives et objectives.

La cueillette de données est effectuée à la fin de la mesure par une rencontre dirigée avec l'élève. L'élève doit répondre à des questions précises. Les parents rejoints par téléphone doivent eux aussi répondre à quelques questions. Les questions sont ouvertes et l'interrogateur prend note du verbatim des personnes suite à ces questions. Les questions posées sont:

A l'élève : Est-ce que les activités t'ont permis d'atteindre les objectifs fixés au départ? As-tu remarqué des changements chez toi face à l'étude? Quel a été ton intérêt pour les activités?

Au parent : Avez-vous remarqué des changements chez votre enfant face à l'étude? Quelle est son attitude face à l'école? Avez-vous l'impression qu'il s'est amélioré? Est-il plus autonome dans l'exécution de ses travaux scolaires? Est-ce qu'il y a des changements en comparaison avec les années antérieures?

L'analyse de contenu s'effectue par des réponses observées à l'intérieur du discours de l'élève et du parent. Les catégories identifiées pour l'étude qui nous intéresse sont les suivantes :

- la constance de participation aux activités : elle indique le nombre d'activités auxquelles l'élève a participé. Exemple: 11/12 veut dire que l'élève a participé à 11 des 12 rencontres.

- l'apport à l'élève : est-ce que l'on retrouve dans la réponse de l'élève si l'activité lui a apporté quelque chose et s'il est capable d'identifier des effets directs?

- l'application par l'élève des moyens appris : est-ce que dans son discours nous retrouvons des moments où il dit appliquer des moyens appris lors de la mesure.

- les changements observés par les parents : est-ce que les parents ont aperçu chez l'enfant des changements d'attitudes face à l'école comparativement à l'année dernière ou en début d'année?

- l'anticipation de la réussite : est-ce que dans le contenu des réponses, l'enfant ou le parent indique qu'il entrevoit des chances de réussite scolaire pour l'année en cours?

- l'autonomie remarquée chez l'élève : est-ce que les parents ont besoin de stimuler constamment l'enfant ou ils

se sont aperçus que l'élève se prend en main et exécute son travail scolaire sans qu'on le lui demande?

A l'intérieur du discours de l'élève et du parent, la présence ou l'absence d'éléments se rapportant à la catégorie est présentée par un oui ou un non. A l'exception de la catégorie "constance de participation" où celle-ci indique le nombre de participations en rapport avec l'ensemble des activités.

3.4.2 L'acquisition des gestes mentaux et le développement des habitudes de travail

Boucher et Avard (1984) indiquent qu'un entraînement approprié permet aux étudiants de surmonter leurs difficultés, de regagner la confiance en eux et d'atteindre le niveau de compétence nécessaire au succès. Les élèves du groupe expérimental sont invités à participer à un programme d'activités. Ces activités ont pour objectif de favoriser l'acquisition de gestes mentaux et le développement de méthodes de travail. Les gestes mentaux visés par cette mesure sont : l'attention, la compréhension, la réflexion, la mémorisation et l'imagination. "Un geste mental est une structure opératoire qui a besoin de prendre appui sur des

contenus visuels ou auditifs pour s'activer, pour s'opérer."⁴

La description des cinq gestes mentaux est tirée de Brissard (1988).⁵

1. Le geste de l'attention

Etre attentif, c'est distinguer dans le champ de sa perception ce que l'on va faire émerger pour le regarder ou l'écouter de manière spécifique. Il s'agit donc d'une attitude consciente et volontaire, qui est commandée par un geste mental particulier. Le geste d'attention est défini par le projet de faire exister mentalement l'objet perçu.

2. Le geste de la réflexion

Réfléchir, c'est se redonner une loi, une règle, des connaissances, puis les fléchir pour les appliquer à une situation particulière. Il s'agit donc d'aller chercher dans son "stock mental" des éléments qui serviront à traiter correctement un problème particulier. Le geste de réflexion consiste à mettre en relation l'évocation des données d'un problème et celle des règles et des connaissances déjà enregistrées.

4. De la Garanderie, Antoine, (1988), Tous les enfants peuvent réussir, Paris, Centurion, p.30.

5. Brissard, Françoise, (1988), Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode de De La Garanderie, Monaco, éditions du Rocher.

3. Le geste de la mémorisation

Mémoriser, c'est rendre disponible pour l'avenir des éléments que l'on a perçus, puis évoqués. Il s'agit donc, comme pour les gestes précédents, de transformer sa perception en évocation; mais il faut y ajouter le projet spécifique de retrouver cette évocation dans une situation future. Le geste de mémorisation consiste en un projet de tenir ce que l'on évoque à la disposition de son avenir.

4. Le geste de compréhension (l'évocation)

Évoquer, c'est faire exister dans sa tête ce que l'on a perçu, en se le redonnant sous forme d'images mentales, visuelles ou auditives. L'évocation doit être consciente et non implicite, volontaire et non spontanée.

5. Le geste de l'imagination

"Imaginer, c'est avoir le projet de modifier des réalités qui ne sont pas perçues, ou de les transformer, ou de les supposer, ou encore d'inventer des objets par des constructions inédites, toujours à l'aide d'évocations visuelles et auditives."⁶

Note: Le geste de l'imagination n'a pas été reconduit tout au long de la recherche parce qu'il est abstrait et difficilement identifiable par les enseignants.

6. De La Garanderie, Antoine, (1988), Tous les enfants peuvent réussir, Paris, Centurion, p. 31.

La mesure vise aussi à développer des méthodes de travail telles que : l'étude à la maison, la planification et l'organisation des travaux ainsi que la résolution de problème. Une méthode de travail consiste en un comportement adopté et maintenu par l'élève dans tout ce qui touche le domaine scolaire.

1. L'étude à la maison

La particularité de l'élève à apporter du travail à la maison et de consacrer une période de temps au travail scolaire.

2. La planification des travaux

La particularité de l'élève à gérer ses travaux en tenant compte de leur nombre, de leur quantité et du temps nécessaire pour les réaliser.

3. L'organisation des travaux

La particularité qu'a l'élève d'effectuer son travail. Comment il s'y prend pour effectuer le travail, la façon de le présenter. L'organisation touche l'immédiat et l'ordre dans lequel il l'effectue.

4. La gestion du stress aux examens

L'élève démontre-t-il de la nervosité à l'approche des examens et lorsqu'il les effectue? Dénote-t-on des changements dans son comportement lorsqu'il est évalué?

5. La résolution de problème

Manière de procéder qu'utilise l'élève pour résoudre un problème. Prend-t-il le temps de lire les données. Utilise-t-il une méthode pour les traiter? Prend-t-il le temps de vérifier ses opérations et ses réponses?

3.4.3 La comparaison du rendement scolaire.

La participation des élèves à une mesure d'aide devrait entraîner chez ceux-ci une augmentation de leur rendement scolaire. Les résultats des élèves du groupe expérimental sont comparés aux résultats des élèves du groupe similaire et aux résultats de l'ensemble des élèves du cheminement particulier temporaire 1re année. On note les résultats à deux reprises soit à la fin de la première et à la fin de la troisième étape, correspondant au début et à la fin de la mesure. On ne peut comparer les notes d'une étape à l'autre, car les examens de première et de troisième étape ne possèdent pas le même niveau de difficulté. Ainsi les

résultats seront comparés en fonction de la performance de chacun des groupes à chaque étape. Une diminution de la moyenne du groupe expérimental peut représenter une hausse dans son rendement si on remarque une baisse plus grande de la moyenne de l'ensemble des élèves de CPT 1.

3.5 ÉTUDE DE CAS ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE GROUPE

Compte tenu du fait que nous n'avons pas beaucoup de sujets; que pour chaque individu les objectifs fixés sont personnels; qu'ils varient d'un élève à l'autre et que le processus et l'analyse sont aussi importants pour l'élève que la recherche et l'intervention pour le psychoéducateur, nous ferons aussi une étude de cas. Ceci permettra de bien présenter la démarche et l'analyse qui en a été faite. Ceci s'ajoutera à la présentation des résultats de groupe qui seront à la fois qualitatifs et quantitatifs.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

4.1 L'ÉTUDE DE CAS

L'étude de cas suivante nous permet de présenter la démarche de l'analyse. Lorsque cette analyse est terminée, les résultats sont mis en commun et les résultats du groupe permettent de mesurer les impacts de la mesure en comparaison avec d'autres groupes d'élèves. Les résultats du groupe sont présentés à la suite de l'étude de cas, ils contiennent les résultats d'onze élèves au lieu de douze comme prévu car un d'entre eux est déménagé au cours de la mesure.

4.1.1 La sélection du candidat

Le sujet choisi fait partie d'un groupe d'élèves de cheminement particulier temporaire 1re année. Le sujet a eu comme résultat aux tests contrôle : 52% en français et 21% en mathématiques. Le résultat en mathématiques indique

qu'il lui faudra faire de grands efforts pour obtenir la note de passage en fin d'année.

La vérification des résultats de la première étape démontre des résultats encourageants : 79% en français, 93% en mathématiques et 59% en anglais. Ces résultats sont bien mais ne peuvent prédire à eux seuls la réussite car ils correspondent à des apprentissages de sixième année primaire.

La vérification du questionnaire portant sur l'identification des difficultés d'apprentissage indique des lacunes dans les gestes mentaux : mémorisation 05/12 et dans les méthodes de travail : planification et organisation dans les travaux et gestion de stress aux examens 05/12.

Les résultats aux tests contrôle et les lacunes dans les gestes mentaux et dans les méthodes de travail nous indiquent qu'il est un candidat susceptible de participer à la mesure. De plus le sujet nous semble collaborateur à vouloir s'améliorer. La mesure lui est présentée, celui-ci doit en informer ses parents et donner avec eux son accord écrit de participation à la mesure.

4.1.2 Informations sur le sujet

Le dossier scolaire de l'élève nous indique son cheminement scolaire. Le sujet a repris sa première année, puis en quatrième année il fut classé dans un groupe de troubles graves d'apprentissage (TGA). Il y fit sa quatrième, cinquième et sixième année pour arriver à l'école actuelle en cheminement particulier temporaire 1re année. Quelques remarques à son dossier nous permettent de nous situer plus précisément face à l'élève. Il a un très faible rendement, il se situe au niveau de la lenteur intellectuelle. Il est très lent dans son travail, d'ailleurs toute la famille est très lente dans tout. Nous avons une bonne collaboration de la mère. Il s'entête facilement : lorsqu'il a une idée rien ne va le faire changer. Quelques données obtenues avec le plan d'intervention personnalisé viennent compléter ces indications, il vit dans sa famille naturelle et il est le troisième d'une famille de quatre enfants.

4.1.3 La mise en place du plan d'intervention personnalisé

Le plan d'intervention personnalisé permet la présentation des objectifs à chaque élève. Il lui permet

d'identifier ses difficultés et de lui indiquer des moyens par lesquels il peut les améliorer. Les informations recueillies à la rencontre individuelle nous indiquent des faits importants sur l'élève. Le questionnaire QIDA nous permet de préciser les objectifs d'intervention et le questionnaire sur les styles d'apprentissage (Audy et Provencher, 1986) indique à l'élève des précisions sur sa façon d'apprendre.

Les informations recueillies à la rencontre individuelle nous permettront de constater qu'il n'a pas de problèmes au niveau physiologique, qu'il dort en moyenne huit à neuf heures par nuit et que son alimentation est adéquate. Ses loisirs sont centrés sur les émissions de télévision, il n'étudie pas à tous les soirs et il se croit en mesure de réussir son année. Pour résoudre le problème de mathématiques ($48 + 27 = ?$), il s'est raconté une sorte d'histoire dans sa tête et pour se souvenir du mot "PHAGOCYTER", il dit l'avoir entendu dire dans sa tête. Ces informations nous indiquent que son mode de représentation mentale serait plutôt auditif.

Ses résultats au QIDA indiquent qu'il a certaines lacunes au niveau de la mémorisation, de la planification et

de l'organisation des travaux ainsi que dans la gestion du stress aux examens.

Le questionnaire sur les styles d'apprentissage nous indique quelques données importantes qui pourront être utilisées pour améliorer sa façon d'apprendre. Les éléments significatifs sont qu'il est sensible au bruit, son mode de représentation semble plus visuel qu'auditif, ce qui entre en contradiction avec la rencontre individuelle, cet élément sera à vérifier durant les activités. Sa biorythmie indique qu'il est moins en forme en avant-midi, il aime mieux travailler individuellement qu'en groupe et il a besoin d'être structuré.

Les objectifs d'intervention identifiés par le QIDA et priorisés avec notre sujet sont : augmenter sa capacité de mémorisation et améliorer la planification et l'organisation de ses travaux.

Les moyens, les stratégies et les ressources : une participation active du sujet dans les activités traitant de l'attention, de l'évocation et de la mémorisation et une mise en pratique de ces gestes mentaux. Une participation active du sujet dans les activités traitant de l'agenda, du

tableau périodique, de l'horaire de travail, du "où, quand, comment étudier" et de la préparation aux examens. La mise en pratique de ces outils et de ces méthodes de travail. Revoir avec le sujet sa progression dans les gestes mentaux et ses difficultés dans l'utilisation des outils. Communiquer avec sa mère pour l'informer des priorités choisies et du feedback à lui donner.

Les intervenants responsables : le psychoéducateur pour l'animation des activités, les enseignants qui stimulent l'élève dans l'utilisation des gestes mentaux et des outils d'apprentissage à l'intérieur des cours réguliers, le chargé de classe pour donner au sujet du feedback sur sa progression.

L'échéancier : 15 semaines, date d'atteinte des objectifs : 17 avril 1991.

4.1.4 Revision du plan d'intervention personnalisé

La revision se situe vers la mi-temps de la mesure. Elle sert à vérifier si les objectifs sont encore bien compris et si le sujet est en démarche de réalisation. Il y a une communication avec les parents pour vérifier s'ils

perçoivent quelques changements. Le sujet nous informe des modifications ou rajustements à effectuer dans les moyens. Pour ce qui est de notre sujet, les activités répondent à ses besoins et il a déjà commencé à changer des choses dans la planification de ses travaux.

4.1.5 Évaluation du plan d'intervention personnalisé

Figure 1

Évaluation du plan d'intervention personnalisé

Les objectifs fixés :

- Augmenter sa capacité de mémorisation
- Améliorer la planification dans ses travaux
- Améliorer l'organisation dans ses travaux

L'évaluation de l'élève :

"Oui ça m'a apporté de l'aide dans l'ensemble de mes matières. Il a eu quelques changements dans les gestes mentaux quand je faisais mon travail. En revisant plus, j'étais capable de le faire. L'étude à la maison est restée sensiblement la même. Je planifie un peu mieux mes examens. J'ai eu un grand changement au niveau de m'affirmer, je suis capable de me défendre à présent."

L'observation des parents :

"Il veut beaucoup. Des fois il n'aime pas tout le temps ça. Le soir il se donne le temps de faire ses devoirs et ses leçons. Il essaie beaucoup. Un enfant à cet âge-là est peut-être fatigué à la fin de l'année. Il a beaucoup de difficultés dans les maths modernes nous autres aussi. Il aime l'école. Il a de la volonté. Il ne s'applique pas à écrire, pour apprendre il se force, il faut le forcer un peu pour faire ses leçons. Il ne réfère pas aux conseils de sa

mère. Il a de meilleurs résultats. Son intérêt s'est amélioré (Polyno, amis, profs). La TV prend beaucoup de places, il n'aime pas étudier seul, il a besoin de la présence de sa mère."

Constatation de l'intervenant.

De plus, le sujet démontre une amélioration dans l'affirmation de soi, de l'individu qui au départ était timide et réservé il est présentement en mesure de dire son idée et de faire la réplique à ses compagnons de classe. Il est conscient qu'il faut toujours persister si l'on veut obtenir des choses.

4.1.6 Discussion des résultats

Tableau 1

Analyse de contenu de l'évaluation du plan d'intervention personnalisé

Catégories	Présence dans le discours
Constance de participation :	12/12
Apport à l'élève :	Oui
Application par l'élève des moyens appris :	Oui
Changements observés par les parents :	Oui
Anticipation de la réussite :	Oui
Autonomie remarquée chez l'élève :	Oui
Amélioration comparativement à l'an dernier :	Oui

Notre sujet a participé aux douze rencontres. On retrouve dans ses propos que les activités lui ont apporté de l'aide. Il indique avoir effectué quelques changements dans l'utilisation des gestes mentaux. Sa mère a observé des changements comparativement à l'an dernier et elle

remarque qu'il est plus autonome et qu'il a de meilleurs résultats que l'an dernier. Le sujet et sa mère anticipent la réussite de l'année scolaire pour cette année.

Tableau 2

Comparaison des résultats au questionnaire sur les difficultés d'apprentissage recueillis au test et au post-test pour chaque élève.		
Catégories	Cote des enseignants sur 12	
	test	post-test
Gestes mentaux		
Attention	09	06
Compréhension	07	06
Réflexion	07	06
Mémorisation	05	07
Méthodes de travail		
Étude à la maison	07	08
Planification des travaux	05	07
Organisation des travaux	05	05
Gestion du stress aux examens	05	05
Résolution de problème	07	06

En observant les résultats du sujet au QIDA (voir Tableau 2), dans les gestes mentaux il démontre une baisse dans l'attention, la compréhension, la réflexion et une hausse dans la mémorisation. Dans les méthodes de travail, nous observons une hausse dans l'étude à la maison, la planification des travaux, une baisse dans la résolution de problème et un résultat identique dans l'organisation des

travaux et la gestion du stress aux examens. On peut remarquer que le sujet a augmenté les catégories qu'il s'était fixé comme objectif dans son plan d'intervention personnalisé : la mémorisation et la planification des travaux.

Tableau 3

Résultats scolaires de la première et de la troisième étape du sujet en comparaison avec les résultats du groupe expérimental							
		Groupe expérimental			Sujet		
Étape		Fran	Math	Angl	Fran	Math	Angl
1re	%	73,5	66,4	55,1	79	93	59
3ième	%	66,6	58,1	60,3	76	61	56

Dans le rendement scolaire, les résultats de notre sujet indiquent une baisse en français mais moins importante que les élèves du groupe expérimental, par contre en mathématiques la différence dans son rendement est de beaucoup inférieure à la moyenne du groupe expérimental, tandis qu'en anglais sa note baisse de trois points tandis que le groupe expérimental augmente de cinq points environ.

4.2 RÉSULTATS DE GROUPE

4.2.1 Le plan d'intervention personnalisé

Nous retrouvons ci-dessous l'évaluation que l'élève a posée sur lui-même par rapport aux objectifs fixés ainsi que l'observation faite par ses parents quant à son évolution.

Figure 2

Le bilan des évaluations des élèves et des parents

Sujet 01

Les objectifs fixés:

Amélioration de l'étude à la maison.

Organisation et planification des travaux.

L'évaluation de l'élève:

"Je ne vois pas ce que les rencontres ont pu m'apporter. Je n'ai pas tenté de mettre ces moyens en application. J'ai encore beaucoup de difficultés à étudier à la maison. J'ai participé aux sept premières activités, je serais venu si les activités n'auraient pas été en même temps que les activités de cuir repoussé."

L'observation des parents:

"Il y a eu des changements. Elle a moins de misère, on dirait que c'est moins pire que les autres années, elle réussit mieux. Elle semble moyennement encouragée. La plupart du temps, il faut lui pousser dans le dos. Elle ne fait pas les choses par elle-même."

Sujet 02

Les objectifs fixés:

Compréhension et réflexion

Planification et organisation des travaux

Résolution de problèmes

L'évaluation de l'élève:

"J'ai de la difficulté à comprendre ce qu'on me demande et à exprimer ma façon de penser. J'étudie plus mais je ne réussis pas quand même. J'étudie avec mon père ou ma mère et quand je sais la réponse c'est OK. J'ai l'impression que les activités m'ont aidé un peu. J'ai pas participé jusqu'au bout, préférant participer aux activités de cuir repoussé."

L'observation des parents:

"Il a la même attitude que l'an dernier. Il veut beaucoup, nous mettons beaucoup de temps mais les résultats ne s'améliorent pas. Il semble avoir atteint ses limites et c'est ce qui est le plus dur à accepter."

Sujet 03

Les objectifs fixés:

L'attention

L'étude à la maison

L'évaluation de l'élève:

"J'ai de la difficulté à voir ce que les activités m'ont apporté. J'ai participé qu'aux activités portant sur les gestes mentaux et ce n'est pas évident ce que cela a pu m'apporter."

L'observation des parents:

"Il étudie plus mais il faut y voir. Je ne le sens pas intéressé. Il faut y répéter à tous les soirs pour qu'il étudie. Il n'est pas plus intéressé qu'il le faut, il faut le stimuler constamment. J'ai hâte de voir ses résultats à la troisième étape, il n'a pas l'air à forcer. Il dit qu'il pourra aller en cheminement continu. Je ne peux pas tout le temps prévoir pour lui et je suis fatigué de toujours le pousser."

Sujet 04

Les objectifs fixés:
La réflexion
L'étude à la maison

L'évaluation de l'élève:

"J'ai appris quelque chose au travers des activités. Je suis maintenant capable de mieux comprendre. J'ai beaucoup apprécié la résolution de problème, ça m'a appris à faire des problèmes. Si ça n'aurait pas été des cours de cuir repoussé, j'aurais participé à toutes les activités."

L'observation des parents:

"Au début il était pas mal mieux, après les Fêtes il a tombé. De septembre à décembre, c'était numéro un. Dans ce temps-là, son étude y la faisait, y la repassait pis quand j'y redemandais c'était bon. Le voir baisser de même ça me décourage. Il a de la misère avec différentes matières, il veut aller en électronique mais je ne sais pas si en continu il va être capable de s'y rendre."

Sujet 05

Les objectifs fixés:
La mémorisation
L'étude à la maison
La planification des travaux

L'évaluation de l'élève:

"J'ai changé ma façon de comment apprendre. J'ai une organisation différente de mon étude. J'étudie en essayant de me rappeler et j'ai plus de facilité à me rappeler les choses. Depuis deux à trois semaines ça va plus mal, je me laisse influencer par les autres. J'aimais les activités mais quand on a commencé à faire du cuir repoussé, c'était la première fois que j'en faisais alors j'ai arrêté les activités. Si elles avaient été durant mon cours de bibliothèque j'aurais continué."

L'observation des parents (garde partagée):

Mère. "Quand il est ici ses notes montent. Il a des chums qui l'influencent à l'école. Il étudie par lui-même pareil. Il met beaucoup plus de temps à l'étude qu'auparavant. Quand il est chez son père il n'étudie pas beaucoup."

Père. "Il étudie un peu plus, il a de la misère un peu à le faire. Il semble plus encouragé par l'école, il veut

réussir. Ses résultats semblent meilleurs que l'an dernier."

Sujet 06

Les objectifs fixés:

L'attention

L'étude à la maison

L'évaluation de l'élève:

"Ca m'a aidé pas mal, surtout en maths, je fais plus attention, mes notes ont augmenté aussi. J'étudie plus à la maison, je revise les choses que je fais à l'école. Au début, j'étudiais mollo, mais quand j'ai vu mes notes j'ai remonté ça. Je laisserais le contenu des activités comme ça parce que cela m'a aidé. J'aimais ça te voir à chaque fois qu'on venait ici."

L'observation des parents:

"Il est intéressé. A chaque jour, il me conte ce qu'il a fait. Y travaille par lui-même. Y fait son heure d'étude tous les soirs. Après souper, c'est entendu c'est son heure d'étude. Ses notes ne sont pas tellement hautes, elles n'ont jamais été hautes depuis qu'il va à l'école. Il est enchanté, il m'a parlé des rencontres et dit que ça lui a fait du bien sans que j'aie à lui demander. Je suis très encouragé par les résultats de mon fils."

Sujet 07

Les objectifs fixés:

La mémorisation

La planification et l'organisation des travaux

L'évaluation de l'élève:

"Oui ça m'a apporté de l'aide dans l'ensemble des matières. Il a eu quelques changements dans les gestes mentaux, quand je faisais mon travail, en revisant plus j'étais capable de le faire. L'étude à la maison est restée sensiblement la même. Je planifie un peu mieux mes examens. J'ai eu un grand changement au niveau de m'affirmer, je suis capable de me défendre à présent."

L'observation des parents:

"Oui il veut beaucoup. Des fois il n'aime pas tout le temps ça. Le soir, il se donne le temps de faire ses devoirs et ses leçons. Il essaie beaucoup. Un enfant à cet âge-là est peut-être fatigué à la fin de l'année. Il a beaucoup de difficultés dans les maths modernes, nous autres aussi. Il aime l'école. Il a de la volonté. Il ne s'applique pas à écrire, pour apprendre il se force, il faut le forcer un peu pour faire ses leçons. Il ne réfère pas aux conseils de sa mère. Il a de meilleurs résultats. Son intérêt s'est amélioré (Polyno, amis, profs). La TV prend beaucoup de places, il n'aime pas étudier seul, il a besoin de la présence de sa mère."

Sujet 08

Les objectifs fixés:

La mémorisation

L'étude à la maison

L'évaluation de l'élève:

"Les activités m'ont donné un grand coup de main. J'étudie beaucoup plus à la maison qu'auparavant. Au niveau mémorisation, c'est beaucoup mieux qu'avant je retiens mieux les affaires parce que j'écoute plus. Je trouve ça plus facile qu'avant."

L'observation des parents:

"Je n'ai rien remarqué au niveau de l'intérêt. Face à son étude, il essaie de mettre plus d'efforts. Je suis toujours obligé de lui dire, il ne fait pas les choses par lui-même. J'ai remarqué une augmentation de ses résultats dans quelques matières. Il semble donner plus d'effort cette année. A La Sarre il a changé. On dirait qu'il cherche plus à suivre les autres. Il compte des coups que les autres font pas toujours reliés à l'école. Il ne parle pas des activités qu'il fait avec toi."

Sujet 09

Les objectifs fixés:
La résolution de problèmes

L'évaluation de l'élève:

"Ca a changé juste un peu ma façon de faire. J'ai changé quelque peu mon lieu d'étude, je ne mets plus la radio, ça me permet de me concentrer un peu plus. Je n'ai pas pris l'habitude de reviser et je prépare mes examens à plus ou moins long terme."

L'observation des parents:

"Oui j'en ai remarqué beaucoup. Je trouve qu'elle a remonté ses notes depuis une escousse. Elle a ben ben gros changé c'est beau. Elle semble beaucoup plus intéressée cette année par l'école. Je n'ai pas d'affaire du tout à lui dire cette année, elle s'organise tout seul à la maison, j'en arrachais l'an dernier. Elle a changé pour le mieux autant au niveau des résultats que des attitudes."

Sujet 10

Les objectifs fixés:
L'attention
La réflexion

L'évaluation de l'élève:

"Je suis pas mal pareil comme au début. J'ai développé quelques trucs mais pas plus. Ma situation s'est améliorée un bout de temps après ça a baissé. Mes absences ont joué un grand rôle dans ma motivation à l'école. Je ne regrette pas de n'avoir pas participé à l'ensemble des activités. Si les activités auraient été à une autre période que mathématiques, j'aurais probablement continué."

L'observation des parents:

"Ca a l'air pas pire. Il étudie plus. Il semble plus intéressé. Il a un peu plus de difficultés en maths. Il a un chum qui le dérange. Je lui ai dit, si tu travailles plus tu vas réussir. Il dit qu'il aime l'école, il semble encouragé. Ses notes se sont améliorées comparativement à l'an passé. Il a des bonnes notes en français mais il a de la difficulté en maths."

Sujet 11

Les objectifs fixés:

L'attention

La mémorisation

L'évaluation de l'élève:

"J'ai une meilleure attitude face à l'étude. Je suis plus attentif et plus concentré en classe. J'ai une meilleure organisation pour l'étude à la maison. Je suis capable de laisser mes amis de côté pour étudier. Maintenant j'étudie deux ou trois jours avant les examens. Je ne regrette pas vraiment d'avoir débarqué, je pensais que je pouvais m'améliorer sans ça, par contre si ça n'aurait pas été durant un cours de maths j'aurais continué."

L'observation des parents:

"Je n'ai pas vraiment vu de changement. Il étudie plus depuis la rencontre des enseignants. Je l'oblige à amener ses livres et je revois ses études avec lui. Si je n'aurais pas contacté les profs à la deuxième étape, il m'aurait toujours dit qu'il n'avait pas d'étude."

Le Tableau 4 présente la compilation de l'analyse de contenu. L'évaluation du P.I.P. indique que la mesure a eu un apport pour neuf élèves sur onze. Huit élèves sur onze indiquent qu'ils appliquent des moyens appris au cours des activités. Dix parents sur onze indiquent qu'ils ont vu des changements chez leur enfant face à leur vécu scolaire. Sept élèves et leurs parents anticipent la réussite scolaire pour l'année en cours. Six parents sur onze ont remarqué une autonomie accrue chez leur enfant. Sept parents sur onze indiquent une amélioration comparativement à l'an dernier.

Tableau 4

Analyse de contenu des évaluations des plans d'intervention personnalisé

Catégories \ élève	#01	#02	#03	#04	#05	#06	#07	#08	#09	#10	#11
Constance de participation /12 aux activités	7	8	7	8	7	12	11	12	11	2	2
Apport à l'élève	Non	Oui	Non	Oui							
Application par l'élève des moyens appris	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Changements observés par les parents	Oui	Non									
Anticipation de la réussite	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Autonomie remarquée chez l'élève	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Amélioration comparativement avec l'an dernier	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

Chez les élèves ayant une forte constance (11/12 et 12/12) dans la participation aux activités, on remarque la présence d'éléments positifs dans l'ensemble des catégories. Ils constatent un apport chez eux et ils appliquent les moyens appris. Ces élèves anticipent leur réussite scolaire et leurs parents remarquent une autonomie face à leurs études et une amélioration comparativement à l'an dernier. Chez les élèves ayant une constance moyenne (7/12 et 8/12)

(7/12 et 8/12) dans la participation aux activités, les parents remarquent peu d'amélioration chez l'enfant comparativement à l'an dernier, peu d'autonomie et ils anticipent leur réussite scolaire qu'en partie (3/5). Chez les élèves ayant une faible constance (2/12) dans la participation aux activités, nous remarquons une proportion plus élevée de réponse négative aux catégories.

L'hypothèse voulant que le P.I.P. favorise chez l'élève une prise de conscience de sa façon d'apprendre et une prise en charge des moyens pour réussir est vérifiée chez l'élève par les catégories "apport à l'élève" et "application des moyens appris". Neuf élèves sur onze indiquent que l'intervention leur a apporté quelque chose. Dix parents sur onze ont observé des changements significatifs dans la façon d'apprendre de leur enfant et huit élèves sur onze appliquent les moyens appris lors de la mesure. L'anticipation de la réussite, l'autonomie remarquée chez l'élève et l'amélioration comparative à l'an dernier se distinguent chez les élèves qui ont une forte constance de participation aux activités.

Les résultats sont présentés au Tableau 5, en comparant la moyenne des résultats obtenus au questionnaire

d'identification des difficultés d'apprentissage (QIDA) du groupe expérimental et du groupe similaire. Le groupe expérimental comprend les élèves qui participent à la mesure tandis que les élèves du groupe similaire vivent la même situation académique mais ne participent pas à la mesure. Les résultats du questionnaire furent recueillis au début de la mesure (test) et à la fin de la mesure (post-test). Quatre enseignants ont répondu au questionnaire (anglais, français, mathématique et géographie). Le nombre maximal pouvant être obtenu est douze (4 x 3). Le test t permet de vérifier le degré de probabilité que les résultats obtenus soient en lien direct avec de la mesure.

La moyenne des résultats du groupe expérimental a augmenté au niveau de la compréhension (+0,27), de l'étude à la maison (+1,00). La moyenne des autres gestes mentaux et des habitudes de travail ont diminué: l'attention (-0,10), la réflexion (-0,18), la mémorisation (-0,64), la planification des travaux (-0,91), l'organisation des travaux (-1,00) et la résolution de problème (-0,18).

Tableau 5

Comparaison des moyennes à l'aide des résultats du questionnaire sur les difficultés d'apprentissage recueillis au test et post-test.

Gestes mentaux et méthodes de travail		Groupe expérimental (n : 11)		Groupe similaire (n : 10)	
		test	post-test	test	post-test
ATTENTION	moyenne	6,55	6,45	5,80	5,00
	s	1,72	1,88	1,72	1,61
	test t	0,1364		4,000	
COMPRÉHENSION	moyenne	6,18	6,45	6,50	6,30
	s	1,34	1,16	1,02	1,27
	test t	-0,6711		0,6872	
RÉFLEXION	moyenne	6,45	6,27	5,60	4,80
	s	1,30	1,60	1,28	0,98
	test t	0,2137 *		2,228 *	
MÉMORISATION	moyenne	6,36	5,72	6,00	5,50
	s	1,30	0,96	1,48	1,12
	test t	1,406		2,994 **	
ÉTUDE A LA MAISON	moyenne	5,09	6,09	5,20	4,90
	s	1,24	1,62	2,22	1,58
	test t	-3,479 **		1,406	
PLANIFICATION DES TRAVAUX	moyenne	6,27	5,36	4,90	4,80
	s	1,54	1,23	1,37	1,40
	test t	1,838 *		0,588	
ORGANISATION DES TRAVAUX	moyenne	6,55	5,55	5,20	4,80
	s	1,37	1,30	1,78	1,40
	test t	2,236 **		1,498	
RÉSOLUTION DE PROBLEME	moyenne	6,00	5,82	5,80	5,30
	s	0,60	0,83	0,98	0,90
	test t	0,690		1,859 *	

* p < .05

** p < .01

La moyenne des résultats pour le groupe similaire a diminué dans tous les gestes mentaux et les habitudes de travail soit: l'attention (-0,80), la compréhension (-0,20), la réflexion (-0,80), la mémorisation (-0,50), l'étude à la maison (-0,30), la planification des travaux (-0,10), l'organisation des travaux (-0,40) et la résolution de problème (-0,60).

Les moyennes à la baisse chez les deux groupes ont tendance à diminuer plus fortement chez le groupe similaire (GS) que chez le groupe expérimental (GE). L'attention (GE:-0,10, GS:-0,80), la réflexion (GE:-0,18, GS:-0,80), la résolution de problème (GE:-0,18, GS:-0,60). Sauf pour la mémorisation (GE:-0,64, GS:-0,50), la planification des travaux (GE:-0,91, GS: 0,10) et l'organisation des travaux (GE:-1,00, GS:-0,40). Dans ces dernières catégories, nous remarquons que la moyenne du groupe expérimental est beaucoup plus élevée que celle du groupe similaire en début de mesure.

L'hypothèse qu'une participation à une mesure d'aide entraîne une hausse dans l'acquisition des gestes mentaux et dans le développement des habitudes de travail ne peut être vérifiée. Les résultats significatifs dans la catégorie

"réflexion" démontrent une baisse plus grande pour les élèves du groupe qui ne participent pas à la mesure et un maintien pour les élèves du groupe qui y participe. Les résultats significatifs dans la catégorie "étude à la maison" pour le GE peuvent nous aider à démontrer l'impact d'une mesure sur les élèves. Les résultats significatifs dans les catégories "planification et organisation des travaux", n'indiquent pas clairement l'impact de la mesure. Ils peuvent par contre indiquer que les résultats du début de la mesure étaient trop élevés.

Ces résultats semblent indiquer qu'une participation à une mesure d'aide n'entraîne pas automatiquement une acquisition des gestes mentaux et un développement des habitudes de travail. Une participation à une telle mesure pour des élèves en difficulté d'apprentissage aurait plutôt tendance à les maintenir dans leur situation, tandis que pour les élèves en difficulté qui ne participent pas ou qui n'ont pas recours à de telles mesures, leur situation aurait tendance à se détériorer.

Tableau 6

Moyenne cumulative du groupe expérimental, du groupe similaire et de l'ensemble des élèves de cheminement particulier temporaire 1re année										
	Groupe expérimental			Groupe similaire			Cheminement temporaire 1			
	Éta.	Fran.	Math.	Ang.	Fran.	Math.	Ang.	Fran.	Math.	Ang.
1re	73,5	66,4	55,1	55,1	71,4	61,1	50,7	75,0	71,0	62,0
3e	66,6	58,1	60,3	60,3	60,4	51,5	53,6	65,0	71,0	69,0

La comparaison des moyennes de première et de troisième étape du groupe expérimental démontre une baisse en français (-6,9) et en mathématiques (-8,3) et une hausse en anglais (+5,2). La comparaison des moyennes de la première et de la troisième étape du groupe similaire démontre une baisse en français (-11,0) et en mathématiques (-9,6) et une hausse en anglais (+2,9). La comparaison des moyennes de l'ensemble des élèves de CPT 1 démontre une baisse en français de (-10,0), des résultats identiques en mathématiques et une hausse en anglais (+7,0).

La baisse dans la moyenne en français du groupe expérimental est moins élevée que celle de l'ensemble des élèves du CPT 1 et que celle du groupe similaire. La baisse

dans la moyenne du GE est plus élevée que celle de l'ensemble des élèves de CPT 1 mais moins élevée que celle du groupe similaire. La moyenne en anglais du GE démontre une hausse plus élevée que les élèves du GS mais moins élevée que l'ensemble des élèves de CPT 1.

La sous-hypothèse voulant que les élèves participant à la mesure obtiennent un rendement scolaire plus élevé se confirme par rapport au groupe similaire, par contre en comparaison à l'ensemble des élèves de CPT 1, ils obtiennent un rendement inférieur.

CHAPITRE V

DISCUSSION et CONCLUSION

5.1 DISCUSSION

L'ensemble des résultats nous permet d'affirmer que des changements se produisent chez l'élève qui participe à une mesure d'aide à la réussite. A l'aide du plan d'intervention personnalisé, l'élève qui participe à l'ensemble de la mesure s'approprie des moyens qui modifient sa façon de se comporter face à la tâche scolaire. Ces changements sont perçus par les parents. Ceux-ci et l'enfant anticipent la réussite scolaire plus facilement. Comme le faisaient remarquer Boucher et Avard (1984), l'élève possédant un potentiel intellectuel et la motivation nécessaire peut acquérir des méthodes d'étude et des habiletés personnelles qui favorisent la réussite scolaire.

Le plan d'intervention personnalisé (P.I.P.) favorise la prise de conscience de sa façon d'apprendre chez l'élève et une prise en charge des moyens pour favoriser sa réussite

scolaire. Brissard (1988) indique que la réussite est la connaissance de méthodes très précises dont un bon élève a pris l'habitude et qui le rendent plus performant. Le P.I.P. seul ne peut favoriser une prise de conscience et une prise en charge des moyens. Il se veut un élément de support à la mesure, de référence et d'évaluation personnelle pour l'élève. Les résultats démontrent que le P.I.P. n'a pu entraîner la participation complète aux activités chez tous les élèves.

La participation à un programme d'activités entraîne une augmentation dans l'acquisition des gestes mentaux et dans le développement des méthodes de travail. La seule participation à la mesure d'aide n'entraîne pas automatiquement une acquisition des gestes mentaux et un développement des habitudes de travail chez l'élève. Cette participation semble plutôt maintenir leur situation et les progrès semblent très lents. Par contre des élèves vivant les mêmes difficultés d'apprentissage et qui ne participent pas à des mesures ont de fortes chances que leur situation se détériore de plus en plus. Nous apercevons que si un élève participe à l'ensemble des activités, c'est en quelque sorte qu'il a développé un intérêt et qu'il a de fortes probabilités d'améliorer ses chances de réussite scolaire.

La comparaison des résultats de première et de troisième étape n'a pas démontré une hausse des résultats chez les élèves du groupe expérimental comparativement à l'ensemble des élèves de CPT 1. Ils démontrent par contre une hausse en comparaison des résultats des élèves du groupe similaire.

Nous pourrions dire que les élèves en difficulté d'apprentissage qui participent à une mesure ont plus de chances d'améliorer leurs résultats que des élèves en difficulté d'apprentissage qui n'y participent pas. C'est ici que nous rejoignons Archambault, Gagné et Ouellet (1986) qui indiquent que la plupart des élèves peuvent réussir à maîtriser les objectifs scolaires, à condition qu'on leur accorde le temps nécessaire et l'aide approprié pour effectuer les apprentissages. Par contre les élèves du groupe expérimental continuent à prendre un recul sur les élèves qui démontrent moins de difficultés face à l'apprentissage.

5.2 CONCLUSION

Cette recherche amène une nouvelle perspective sur la mise en oeuvre d'une mesure d'aide. Elle oriente les interventions menées auprès de groupes cibles. Elle nous permet de constater qu'une mesure ne peut favoriser la réussite scolaire chez les élèves si elle n'est pas supportée par l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. Il est préférable de situer les activités sur des périodes qui n'entrent pas en conflit au niveau de l'intérêt de l'élève. L'élève veut bien s'améliorer mais il a des activités qu'il ne veut pas perdre, comme dans cette expérience-ci pour les activités d'éducation manuelle et technique. Et pour le cours de mathématiques, où après deux activités, deux élèves ne voulaient plus manquer leur cours car ils avaient l'impression qu'ils ne pourraient jamais récupérer le temps perdu.

Les limites de cette recherche étaient de mettre en oeuvre une série d'activités où l'élève ferait une prise de conscience de sa façon d'apprendre et la prise en charge de son engagement à la réussite. La perception qu'il a de lui-même par la suite s'en trouverait modifiée et devrait être un élément favorable à sa réussite scolaire. Ce qui

confirme les travaux de De La Garanderie qui indiquent que la prise de conscience de ses habitudes mentales permet de comprendre pourquoi on réussit et pourquoi on rate. Elle aide donc à s'améliorer.

Sans vouloir être défavorable à l'application d'une mesure d'aide, le système scolaire a tendance à référer des élèves lorsqu'ils sont vraiment dans le besoin. Avec le temps prévu pour passer au travers des cheminements particuliers on ne tient pas nécessairement compte des recherches de Bloom (1979) qui indiquaient que pour atteindre un haut niveau de rendement scolaire l'élève doit recevoir une aide au moment approprié et que l'on doit leur donner suffisamment de temps pour maîtriser ce qu'on leur demande d'apprendre.

Les résultats tendent à démontrer qu'il est peut-être tard au secondaire pour mettre en place une mesure et qu'à ce moment-là les élèves ne pourront jamais reprendre le temps perdu. Si nous croyons que l'acquisition des gestes mentaux et le développement de méthodes de travail favorisent la réussite scolaire, ces activités devraient être intégrées à l'intérieur des cours réguliers et ce même

au primaire avant que les difficultés ne deviennent irréversibles.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, J., GAGNÉ, M.P., OUELLET, G., (1986), Réussir à l'école, C.E.C.M., B.R.D.P.C.P.
- AUDY PIERRE et GÉRARD PROVENCHER, (1986), Rapport final sur la validation du questionnaire de Dunn et Dunn (1978) sur les styles d'apprentissage, U.Q.A.T.
- BLOOM, BENJAMIN, S., (1979), Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Labor, 1979.
- BORDELEAU, YVAN, (1987), Comprendre et développer les organisations, Montréal, Agence d"ARC Inc.
- BOUCHER, FRANCINE et JACQUELINE AVARD, (1984), Réussir ses études:guide d'autogestion, Boucherville, éditions de Mortagne.
- BRISSARD, FRANCOISE, (1988), Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode de De la Garanderie, Monaco, Éditions du Rocher.
- DEUTSCH, M., (1963) "The disadvantaged child and the learning process", in A. H. Passow (Ed.), Éducation in Depressed Areas, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE, (1980), Les profils pédagogiques, Paris, Centurion.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE, (1988), Tous les enfants peuvent réussir, Paris, Centurion.
- DUSSAULT GILLES et YVES BÉGIN, (1982), SAGE: Un pas vers l'école de demain, Québec, Presses de l'université du Québec.
- GAUDREAU, JEAN, (1980), De l'échec scolaire à l'échec de l'école:les sacrifiés, Montréal, éditions Québec/Amérique.
- GAUTHIER, BENOIT, (1987), Recherche sociale, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GLASSER, WILLIAM, (1973), Des écoles sans déchets, Paris, Fleurus.

- GOUPIL, GEORGETTE, (1990), Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- MANNONI, PIERRE, (1979), Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent, Paris, Les éditions ESF.
- MANNONI, PIERRE, (1984), Adolescents, Parents et troubles scolaires, Paris, Les éditions ESF.
- MANNONI, PIERRE, (1986), Des bons et des mauvais élèves, Paris, Les éditions ESF
- MASLOW, A.H., (1972), Vers une psychologie de l'Être, Paris, Fayard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (1990), Les cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence, Québec, 1990.
- ROSENTHAL ROBERT A. et LENORE JACOBSON, (1971), Pygmalion à l'école, Paris, Casterman.
- SELLTIZ C., WRIGHTSMAN L.S. et COOK S.W., (1977) Les méthodes de recherche en sciences sociales, trad. D. Bélanger, Montréal, Les éditions HRW.
- SEXTON PATRICIA C., (1961) Education and Income, New York, Viking.

ANNEXES

	Page
A. Le programme d'activités d'aide à la réussite	82
B. Test contrôle de français	84
C. Test contrôle de mathématiques	89
D. Fiche compilative des résultats des élèves	118
E. Questionnaire d'identification des difficultés d'apprentissage (QIDA)	120
F. Plan d'intervention personnalisé	122
G. Lettre aux parents	124
H. Plan de la rencontre individuelle	128

ANNEXE A

LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS D'AIDE A LA RÉUSSITE

PROGRAMME D'ACTIVITÉS D'AIDE A LA RÉUSSITE

1. L'ÉLEVE EN RAPPORT AVEC SON APPRENTISSAGE

- 1.1 Rencontre individuelle
- 1.2 Présentation globale des activités
- 1.3 Questionnaire sur les styles d'apprentissage
- 1.4 L'hygiène de vie

2. LES GESTES MENTAUX

- 2.1 L'attention
- 2.2 La compréhension (l'évocation)
- 2.3 La réflexion
- 2.4 La mémorisation
- 2.5 L'imagination

3. DES OUTILS D'APPRENTISSAGE

- 3.1 L'agenda
- 3.2 Le tableau périodique
- 3.3 L'horaire de travail
- 3.4 La courbe des résultats

4. DE BONNES MÉTHODES

- 4.1 Où, quand, comment étudier
- 4.2 La préparation aux examens
- 4.3 La résolution de problème
- 4.4 La visualisation

5. DE BONNES ATTITUDES

- 5.1 La confiance en soi
- 5.2 La motivation
- 5.3 La responsabilité

6. LA FINALISATION DE LA MESURE D'AIDE

- 6.1 L'évaluation
- 6.2 La réalisation de groupe

ANNEXE B

TEST CONTROLE DE FRANCAIS

DICTÉE TROUÉE

Nom: _____

Gr: _____

Date: _____

Le deuxième test suggéré par le docteur Graphe est une dictée trouée.

1. Le texte sera lu une première fois. Écris les mots qui manquent dans les blancs.
2. Une deuxième lecture te permettra de vérifier si tu as bien pris tous les mots en dictée.
3. Du temps te sera alloué pour te permettre de corriger ta dictée. Tu pourras alors utiliser ton dictionnaire ou ta grammaire.

Le texte de la dictée est constitué d'extraits du roman *Opération beurre de pinottes*, publié aux éditions Québec/Amérique en 1985. Ce roman, de Michael Rubbo, raconte l'histoire de Michel qui a entièrement perdu ses cheveux.

Opération beurre de pinottes

Michel (1) _____ mal en train. En fait, il
 (2) _____ (3) _____ si mal en train qu'il traîne de
 la patte. Non pas qu'il (4) _____ mal (5) _____ la
 patte, (6) _____ il a mis son train-train quotidien en petite vitesse.
 Le plus drôle, (7) _____ qu'il n'(8) _____
 vraiment aucune raison de (9) _____ sentir aussi déprimé.
 La saison de soccer bat (10) _____ plein et il est l'étoile
 (11) _____ de (12) _____ équipe. Son
 (13) _____ ami, Conrad [que tout le monde appelle Connie], un
 jeune Chilien au visage tout rond et aux yeux (14) _____, est
 toujours avec lui. Alors, dites-moi, qu'est-ce qu'un garçon
 (15) _____ demander de plus à la vie que d'avoir un
 (16) _____ et fidèle ami? Vraiment, Michel n'a aucune raison de se
 sentir triste, surtout que le printemps montre le nez et que
 (17) _____ précisément la saison pour se sentir heureux,
 particulièrement après le dur et long hiver de Montréal.

Opération beurre de pinottes
 • Québec/Amérique, 1985


TEST 2

LA MÈRE DE MICHEL EST EN VOYAGE

Environ une semaine après le départ de sa mère, Michel trouve le moyen de tout (18) _____ son argent. En fait, (19) _____ n'est pas vraiment son argent. Suzie [sa soeur] l'a envoyé faire des (20) _____ et lui (21) _____ remis une poignée de monnaie. En passant devant la banque, il s'arrête pour regarder les gens qui sortent les mains pleines de (22) _____. Le directeur de la banque vient tout juste de faire installer un guichet automatique de l'autre côté des (23) _____ (24) _____ de bronze, de sorte que si vous possédez une (25) _____ carte (26) _____ et que vous connaissez le mot de-passe, vous (27) _____ ressortir avec de (28) _____ billets, jour et nuit. Michel (29) _____ bien avoir une (30) _____ carte (31) _____.

Opération beurre de pinottes
© Québec/Amérique, 1985

MICHEL ET CONNIE SONT DES JOUEURS DE SOCCER

Tout à coup, les deux (32) _____ (33) _____ (34) _____ qu'ils ont une pratique de soccer. Ils se lèvent de table, (35) _____ leurs sacs d'école et (36) _____ en vitesse. Suzie (37) _____ (38) _____ Michel qu'il doit (39) _____ peigner. «Oui, oui», (40) _____ Michel en sortant. Mais, bien sûr, il n'en (41) _____ rien.

Opération beurre de pinottes
© Québec/Amérique, 1985

MICHEL A UN DRÔLE DE PROFESSEUR DE DESSIN

Michel (42) _____ le souffle du Signor s'approcher derrière lui. Il (43) _____ bien (44) _____ qui l'(45) _____. Il (46) _____ dessiné Jim, (47) _____ tout autour de la tête de l'animal, il (48) _____ ajouté de (49) _____ (50) _____ (51) _____ avec son crayon rouge. Le Signor ne perd pas une minute pour rugir:

— Ah, ah, qu'est-ce que (52) _____ barbouillages?

— Ce (53) _____ des flammes, Signor.

— Des flammes? Je ne (54) _____ pas de flammes autour de Jim, moi.

— Je les (55) _____ imaginées, Signor.

Michel (59) _____ fort bien que prononcer
(57) _____ mots-là équivaut à agiter un tissu rouge sous le nez d'un taureau. (58) _____ par la peur, il est incapable
d'(59) _____ un mensonge plausible.

— Imaginer? Tu (60) _____ imaginer des
(61) _____ dans ma classe? Je vous l'ai pourtant dit des
(62) _____ de (63) _____, vous
(64) _____ dessiner précisément ce que vous voyez et rien d'autre.

Questa classa e stupida!

Le Signor se (65) _____ (66) _____ faire une
(67) _____ démonstration de sa Méthode Rugissante. Il
(68) _____ vers le dessin de Jennifer, le
(69) _____ et le montre à la classe.

— Voilà le chien Jim, crie-t-il, et ça, (70) _____ une horreur, ajoute-t-il en désignant le dessin de Michel.

Opération beurre de pinottes
◦ Québec/Amérique, 1985

LES ENNUIS DE MICHEL COMMENCENT

Toute la soirée, Suzie est très attentive (71) _____ Michel. Elle lui prépare des (72) _____ (73) _____, essaie de lui faire la conversation. Quand Michel se couche, elle (74) _____ le voir à toutes les cinq (75) _____ pour s'assurer qu'il est
(76) _____. C'est comme ça qu'elle découvre,
(77) _____ un moment donné, que Pablo, le chat, est
(78) _____ sur la tête de (79) _____ frère.

— Est-ce qu'il (80) _____ ? demande Billy.

— Oui, (81) _____ Pablo était couché sur sa tête. Je l'ai enlevé de là, évidemment.

Billy va voir (82) _____ (83) _____ tour.

— Ben alors, comment ça (84) _____ fait qu'il est encore sur sa tête?

Billy n'en (85) _____ pas (86) _____ yeux.

Le (87) _____ chat est encore (88) _____ sur la tête de Michel!

Opération beurre de pinottes
 Québec/Amérique, 1985

LA NUIT DE MICHEL EST REMPLIE DE CAUCHEMARS

Le lendemain de (89) _____ accident, Michel se lève

(90) _____ et (91) _____ retrouver

(92) _____ amis (93) _____ à la cuisine.

Ils ont l'air tellement (94) _____ lorsqu'ils l'aperçoivent

qu'il (95) _____ demande (96) _____ qu'il

(97) _____ bien avoir de si différent.

— Tu n'(98) _____ plus de (99) _____, lui dit Suzie.

— Plus aucun? Tous (100) _____ ?

D'après Opération beurre de pinottes
 Québec/Amérique, 1985

Tu as 1 point par bonne réponse.

TEST 2

TOTAL: /100 points

Reporte ce résultat sur la fiche de la page 25.

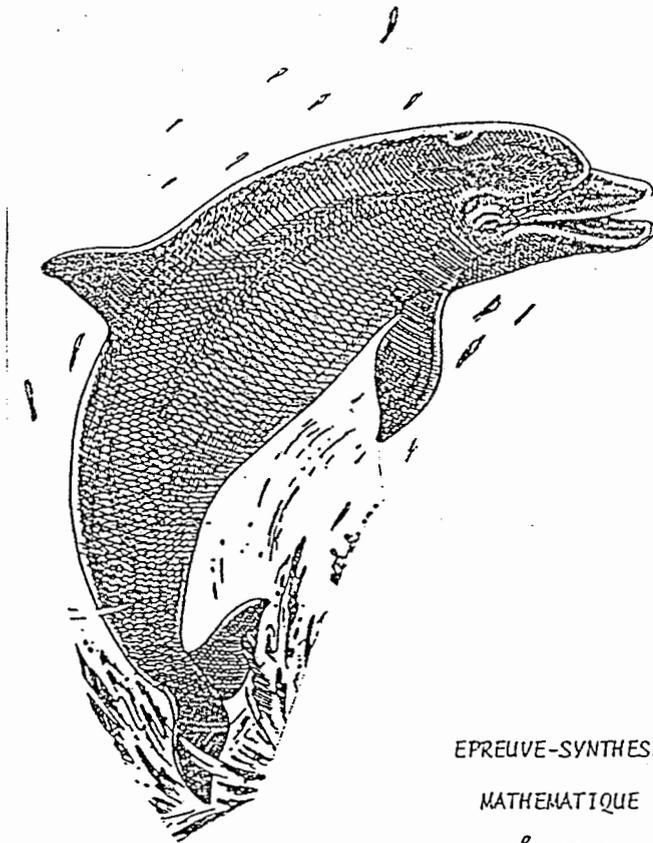
Que penserait Ortho de ton résultat? Serait-il:

- satisfait?
 inquiet?
 abasourdi?



ANNEXE C

TEST CONTROLE DE MATHÉMATIQUES



NOMBRES NATURELS

/47

ENTIERS RELATIFS

/2

FRACTIONS

/26

GEOMETRIE

/11

MESURES

/14

EPREUVE-SYNTHESE

MATHÉMATIQUE

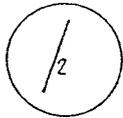
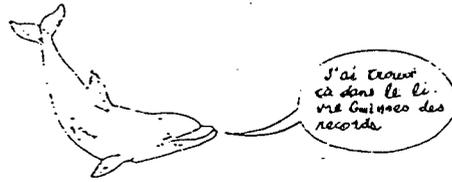
6^e ANNEE(1^{re} PARTIE)

TOTAL

/100

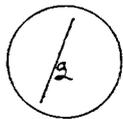
NOM DE L'ELEVE: _____

NOMBRES NATURELS

POINTS

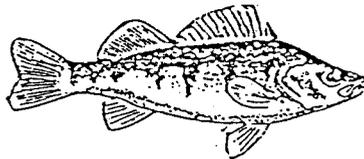
- 1 a) Le poisson-lune est le plus lourd des poissons à arêtes.
On en a trouvé un en Australie qui avait une masse de 2 280 kg.

. Arrondis le nombre souligné à la centaine près.

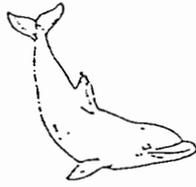


- b) La perchaude de nos lacs peut pondre chaque printemps jusqu'à 109 500 oeufs.

. Arrondis le nombre souligné au mille près.



POINTS



PISCICULTURE
ST-MATHIEU
396 721
truites

Lors d'une visite à la pisciculture, Fino est surpris de voir qu'il y a tant de truites dans le bassin. Le guide lui explique que les truites sont mises dans le bassin par groupes de cent. Fino, farceur, vérifie si le gardien connaît bien sa mathématique en lui posant cette question:

2 a) . Combien y a-t-il de centaines dans 396 721 ?

A sa grande surprise, le gardien lui répond immédiatement

_____ centaines.

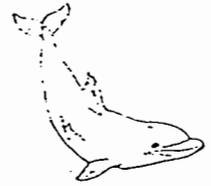
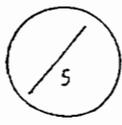
Ce qui est exact.

Le gardien réplique ensuite:

2 b) . Quelle est la valeur du chiffre 9 dans 396 721 ?

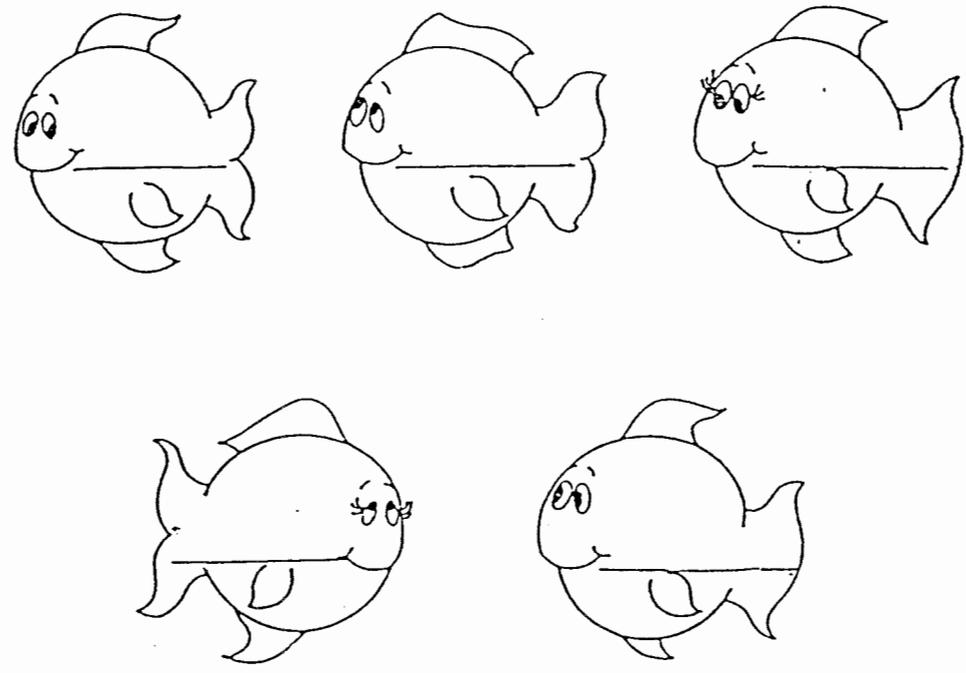
Fino répond: _____

POINTS

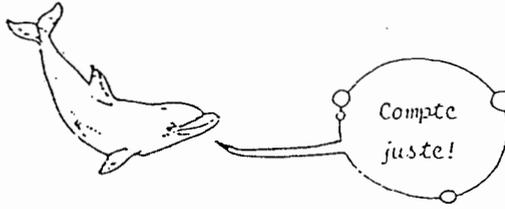
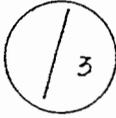


Ecris les
nombres que
ton professeur
te dicte.

3.



POINTS

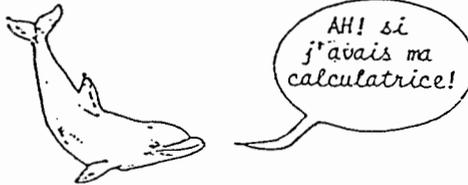


4. Additionne

$$\begin{array}{r} 4\ 712 \\ +\ 168 \\ \hline 1\ 051 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 57\ 245 \\ +\ 36\ 719 \\ \hline \end{array}$$

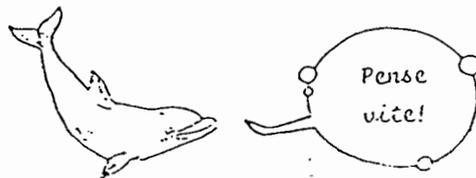
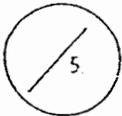
$$2\ 392 + 145 + 358 = \underline{\hspace{2cm}}$$



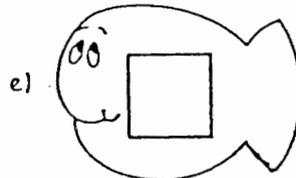
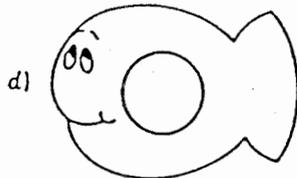
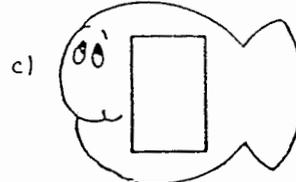
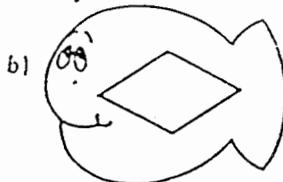
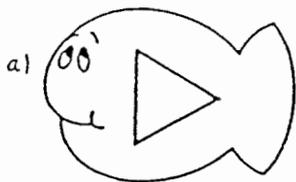
$$5. \begin{array}{r} 15\ 001 \\ -\ 9\ 676 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7\ 217 \\ -\ 2\ 388 \\ \hline \end{array}$$

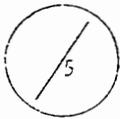
POINTS



6. Ecris le résultat des tables de multiplication que ton professeur te donne.

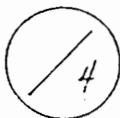
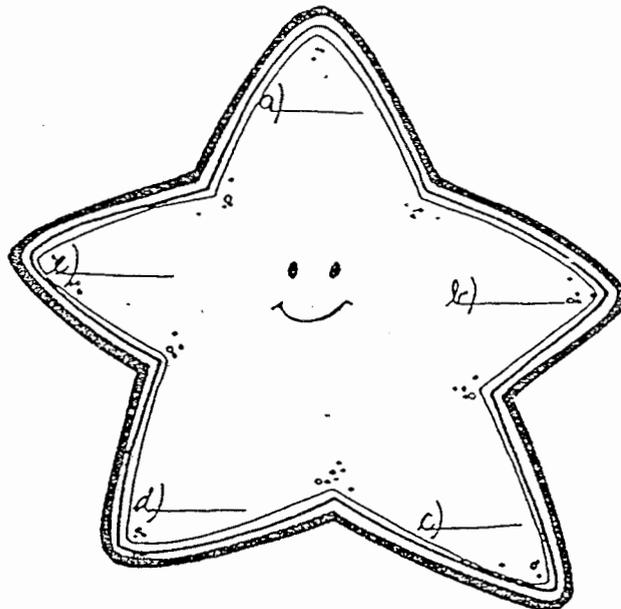


POINTS



Surveille-toi, c'est un peu plus difficile.

7. Ecris le résultat des tables de division.

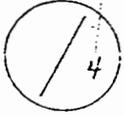


8. Trouve les produits.

$$\begin{array}{r} 108 \\ \times 37 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 425 \\ \times 60 \\ \hline \end{array}$$

POINTS

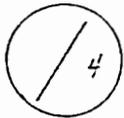


S'il y a un reste, exprime-le sous forme de nombre à virgule.

9. Calcule bien.

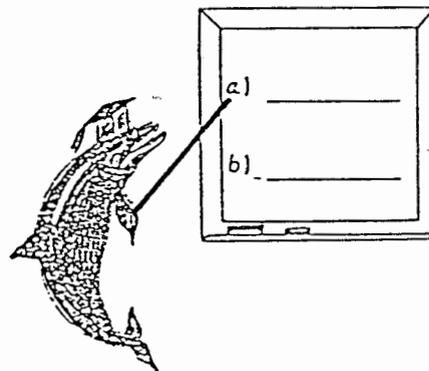
$$\begin{array}{r} 1 \ 3 \ 2 \ 3 \\ \hline 2 \ 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \ 7 \ 1 \ 4 \\ \hline 8 \end{array}$$

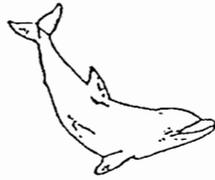
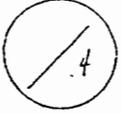


10. Même avec la calculatrice, tu peux faire des erreurs si tu appuies sur une mauvaise touche. Pour éviter que ça t'arrive, il faut que tu saches estimer.

. Estime (sans calcul précis) le résultat des opérations que ton professeur te donne.



POINTS



11. Les ²⁰élèves de ta classe viennent de recevoir un aquarium tout neuf. Il y a 6 élèves qui veulent des poissons rouges, 9 qui désirent des guppys et le reste veut des tétras noirs.
- . Combien devrez-vous déboursier pour que chacun ait son poisson si un poisson rouge coûte 0,79 \$, un tétra noir 2,99 \$ et que les guppys se vendent 3 pour 1,99 \$?



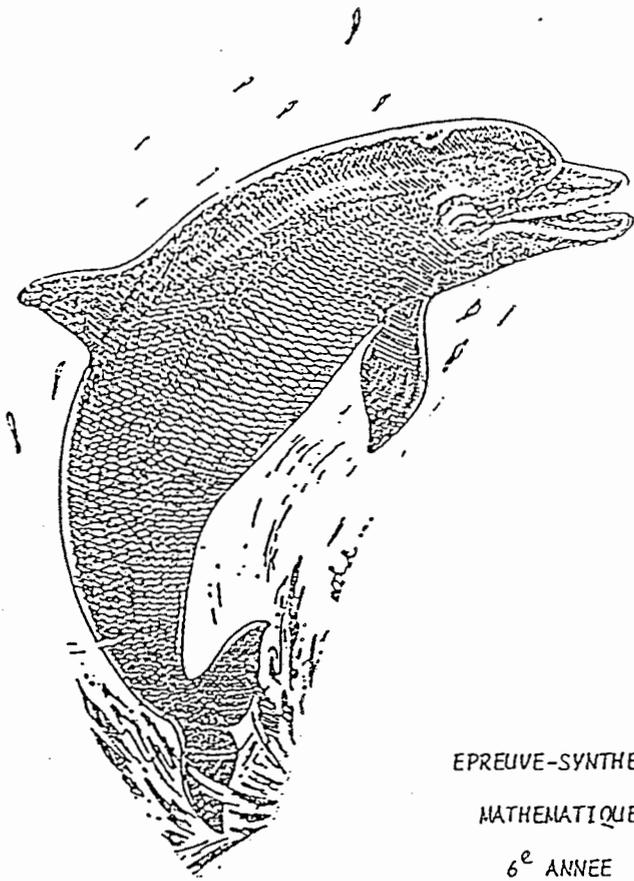
Voici la liste des produits de la mer et d'eau douce commandés par la ville de Paris pour la préparation d'un repas maigre offert à la reine Elizabeth d'Autriche le 30 mars 1571 dans la salle de l'Evêché:

9 aloses fraîches	200 harengs blancs
50 livres de baleine	200 harengs saurs
8 brochets d'un pied	12 homards
9 brochets de 2 à 3 pieds	1 panier d'huîtres sans écailles
50 carpes d'un pied	2 paniers d'huîtres avec écailles
12 carpes de 2 à 3 pieds	18 lamproies
50 crabes	1 panier de moules
200 grosses écrevisses	24 pieds de saumon salé
3 paniers d'éperlans	200 tripes de morue
1000 grenouilles	18 truites d'un pied et demi

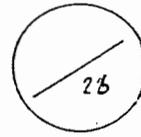
Quant au nombre de convives qui assistèrent à ces agapes, aucune indication ne figure dans les textes.

12. Toi aussi tu dois préparer un repas pour ta classe. Tu as à ta disposition les poissons suivants: doré, brochet, truite, sole. Vous êtes 25 et une personne mange en moyenne 200 grammes de poisson.

. Quelle quantité de chaque sorte devras-tu utiliser si tous les invités désirent goûter à chacun des poissons présentés?



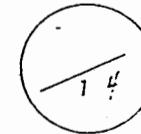
FRACTIONS



GEOMETRIE



MESURES



EPREUVE-SYNTHESE

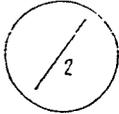
MATHEMATIQUE

6^e ANNEE

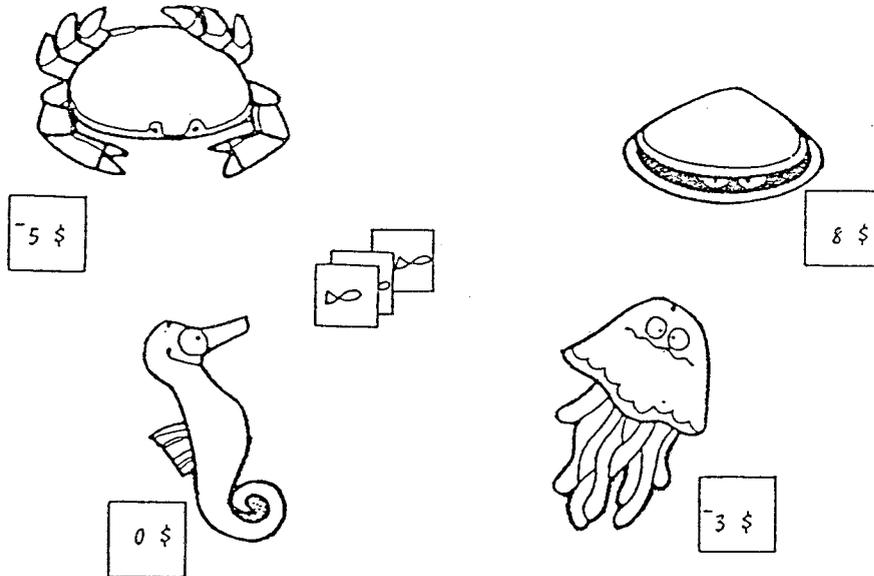
(2^e PARTIE)

NOM DE L'ELEVE: _____

ENTIERS RELATIFS

POINTS

13. Quatre compères jouent au poker.



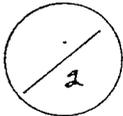
Ce dessin indique ce que chacun a gagné ou perdu.

. A l'aide des symboles $>$, $<$ ou $=$,
compare leurs résultats.

$$-5 \quad \bigcirc \quad -3$$

$$0 \quad \bigcirc \quad -3$$

POINTS



FRACTIONS

14. Vous venez de vivre le thème "L'aquarium" dans votre classe. Chaque élève doit présenter une recette à base de poisson. Voici ta recette:

Salade de saumon

$\frac{2}{3}$ tasse de saumon

1 petit concombre

laitue

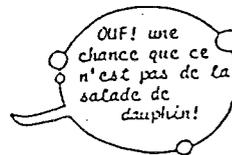
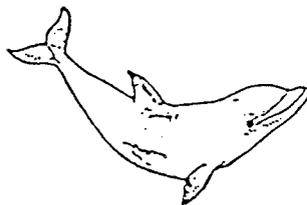
un citron en quartiers

sel et poivre

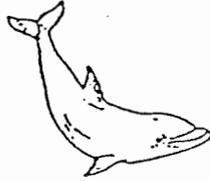
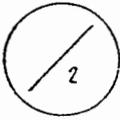


- . Comme toutes les tasses à mesurer ne sont pas graduées de la même façon, les amis(es) de ta classe te demandent de leur donner deux fractions équivalentes à $\frac{2}{3}$.

$$\frac{2}{3} =$$



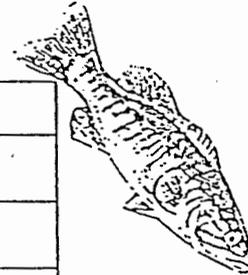
POINTS



Hoï c'est
sûr que je se-
rais le plus
gros!

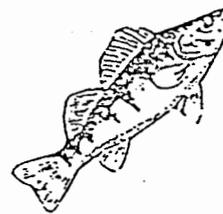
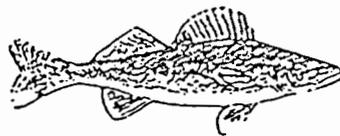
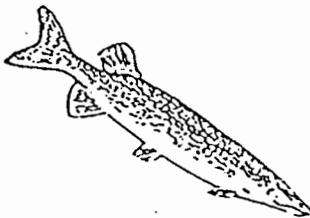
15. Voici un tableau qui présente la masse moyenne de certains poissons de notre région.

ESPECE	MASSE
BROCHET	3,2 kg
ACHIGAN	0,8 kg
DORE	0,82 kg
PERCHAUDE	3,02 kg

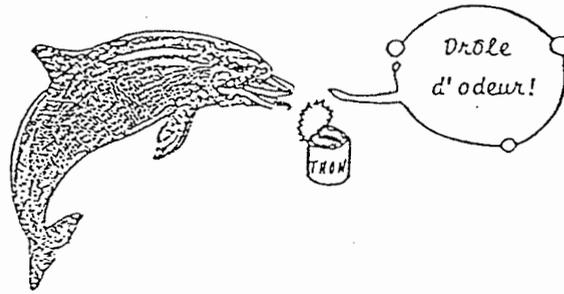
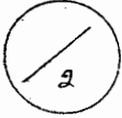


- En te basant sur la masse de chaque poisson, écris en ordre croissant le nom des poissons.

_____ , _____ , _____ , _____

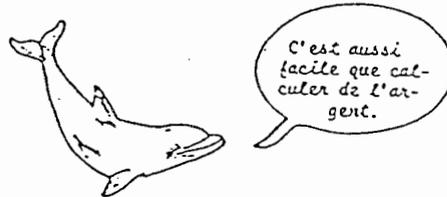
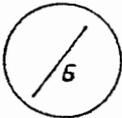


POINTS



16. Avec l'histoire du thon avarié dont tu as sûrement entendu parler à la télévision ou dans les journaux, la compagnie Star-Kist a dû retirer $\frac{4}{10}$ de ses conserves de thon.

. Quel pourcentage cette fraction représente-t-elle?



17. Calcule bien!

$$\begin{array}{r} 3,2 \\ + 17,45 \\ \hline 8,4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 309,83 \\ - 219,9 \\ \hline \end{array}$$

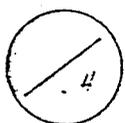
$$\begin{array}{r} 12,8 \\ - 6,75 \\ \hline \end{array}$$



18. Trouve les produits.

$$\begin{array}{r} 126,4 \\ \times \quad 7 \\ \hline \end{array}$$

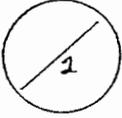
$$\begin{array}{r} 12,8 \\ \times \quad 3,5 \\ \hline \end{array}$$



19. Trouve les quotients.

$$\begin{array}{r} 88,2 \quad | \quad 6 \\ \hline \end{array}$$

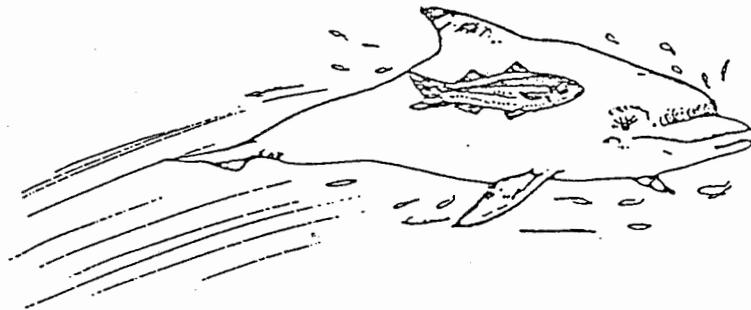
$$\begin{array}{r} 242,1 \quad | \quad 9 \\ \hline \end{array}$$

POINTS

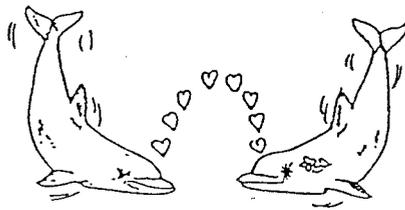
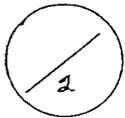
20. Fino veut jouer un tour pour le poisson d'avril. Il veut accrocher un poisson dans le dos de Finette. Pour fabriquer son poisson il utilise les $\frac{2}{3}$ d'une feuille rouge et le $\frac{1}{6}$ d'une feuille blanche.

. Calcule la quantité de papier qu'il utilise.

$$\frac{2}{3} + \frac{1}{6} =$$



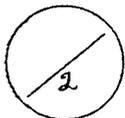
POINTS



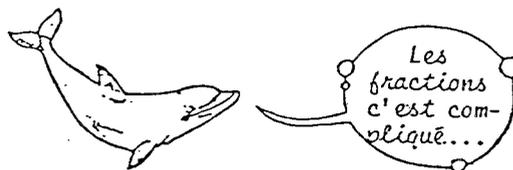
21. Fino invite Finette à souper. Pour l'occasion, il prépare 2 pizzas. Comme ils vivent d'amour et d'eau fraîche, ils n'ont pas très faim et mangent seulement les $\frac{3}{4}$ d'une pizza.

. Combien leur en reste-t-il?

$$2 - \frac{3}{4} =$$



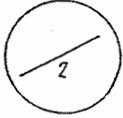
13.6



22. . Trouve le produit.

$$\frac{1}{2} \times \frac{1}{6} =$$

POINTS



17.°

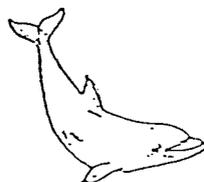
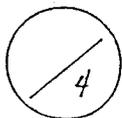


Je suis cer-
tain que tu
es un bon
professeur.

23. Fino ne fait pas la différence entre un angle aigu et un angle obtus.

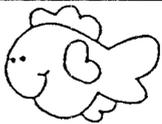
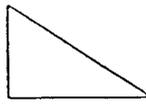
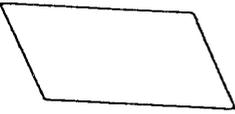
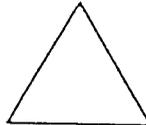
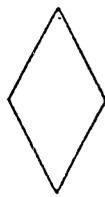
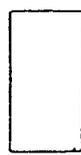
. Pour l'aider, fais un dessin de ton choix dans lequel il y aura un angle aigu colorié en bleu et un angle obtus colorié en rouge.

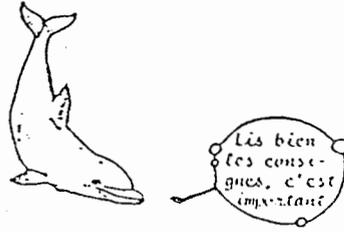
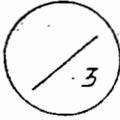
POINTS



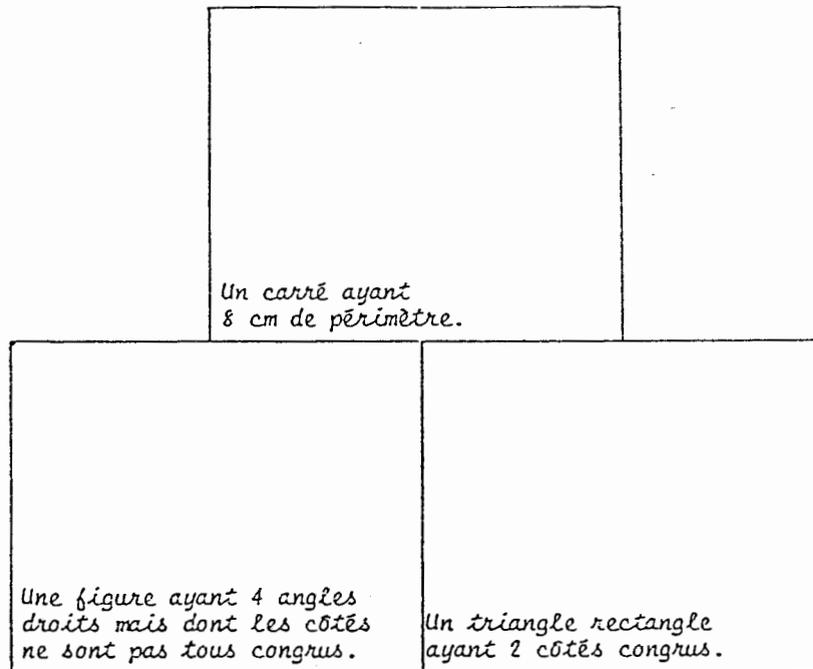
Je t'aime-rais un aqua-rium en forme de pentagone.

24. A l'aide d'une flèche, relie chaque poisson à la forme d'aquarium qu'il désire.

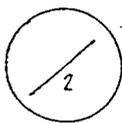
INFORMATIONS SUR LA FORME D'AQUARIUM	FORME DES AQUARIUMS
- 4 angles droits - 4 côtés congrus 	 
- aucun côté congru - 2 côtés parallèles 	
- un losange 	 
- 4 angles droits - 2 paires de côtés parallèles - 2 paires de côtés congrus 	  

POINTS

24. Trace chaque figure selon les consignes données.



POINTS



25. Tu admires ton poisson dans son bocal. Il est rapide comme l'éclair. En peu de temps, il a fait une rotation de $\frac{1}{4}$ de tour vers la droite pour se nourrir.

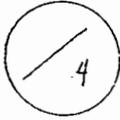
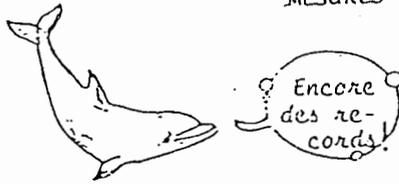
Dessine la position de ton poisson après cette rotation.



Position de départ



Position après la rotation

POINTSMESURES

- 26 a) Parce qu'on a trouvé un bec d'espadon enfoncé de 56 cm de profondeur dans la coque d'un navire, on peut évaluer que l'espadon (poisson-épée) atteint la vitesse de 92 km/h. En t'aidant du tableau du système métrique, établis la relation entre ces mesures de longueur:

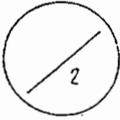
$$92 \text{ km} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$$



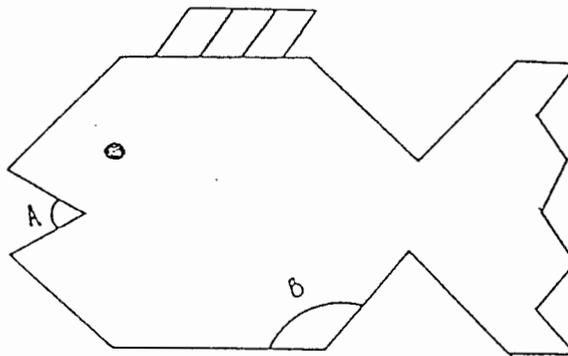
- b) Le poisson volant peut faire un bond au-dessus de la mer jusqu'à 1 110 m de longueur. Etablis cette mesure en km.

$$1\ 110 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$$

POINTS



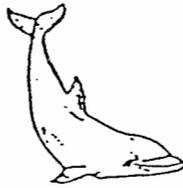
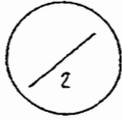
27. . Mesure à l'aide de ton rapporteur les angles indiqués par les lettres A et B.



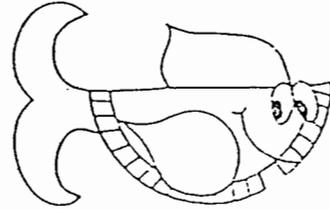
A = _____ degrés

B = _____ degrés

POINTS

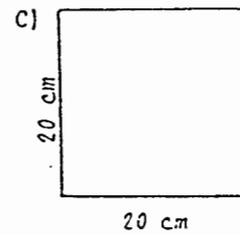
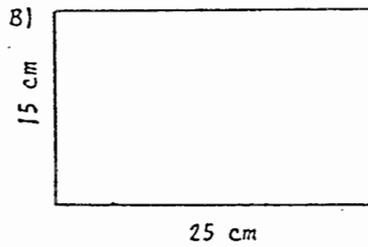
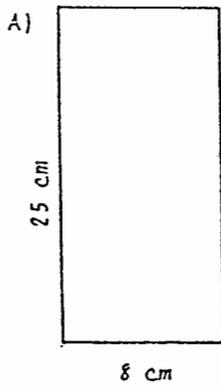


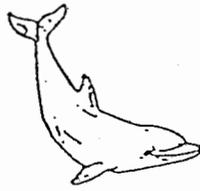
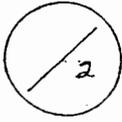
Qu'il sera
beau
ce mobile!



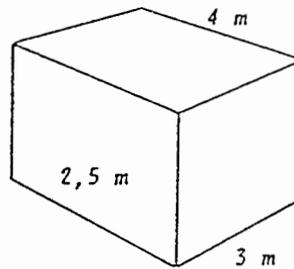
28. Pour construire ton mobile, tu dois tracer ton modèle de poisson sur une feuille mesurant 80 cm de périmètre et 400 cm^2 d'aire.

Laquelle de ces feuilles utiliseras-tu? _____



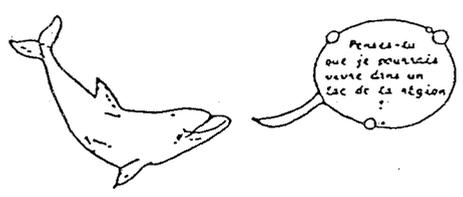
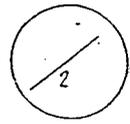
POINTS

29. A l'usine de poisson de Newport en Gaspésie on place le poisson dans des caisses pour l'expédier aux différents marchands de la province. Toutes les caisses sont de cette dimension:



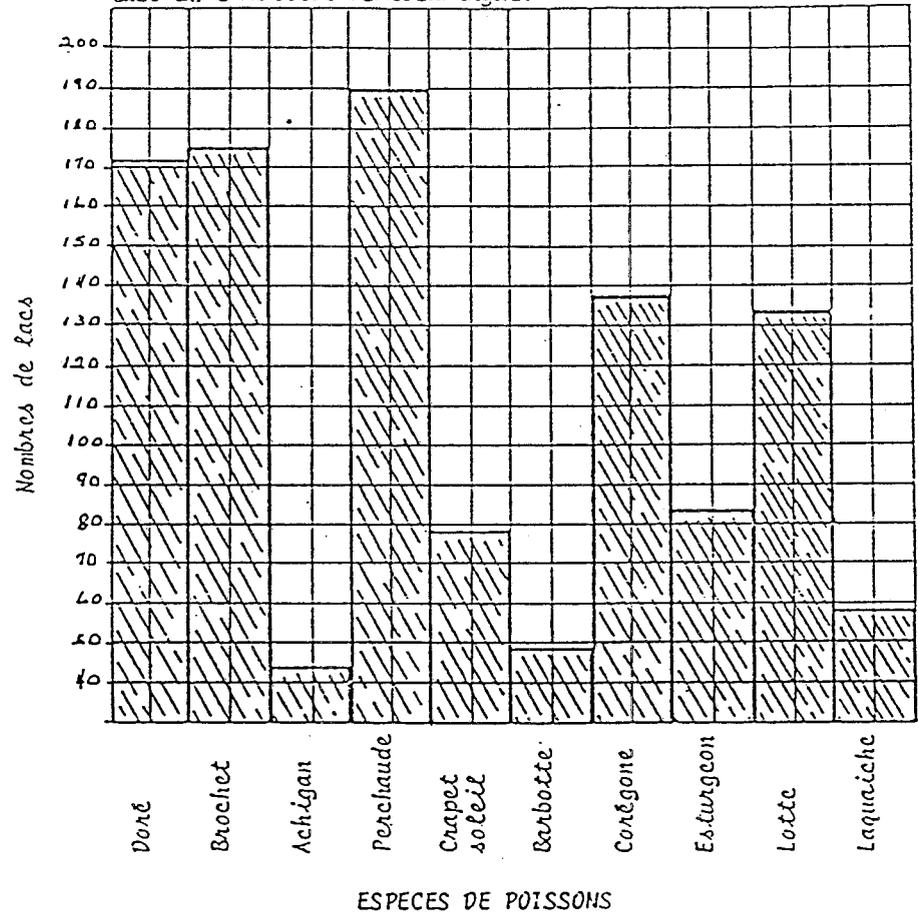
. Calcule le volume d'une caisse. _____

POINTS



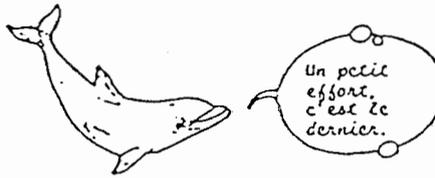
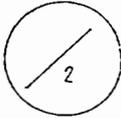
30. Le graphique suivant représente le nombre de lacs dans lesquels on retrouve les différentes espèces de poissons de notre région.

Distribution des différentes espèces de poissons dans les lacs de l'Abitibi-Témiscamingue.



a) Dans les lacs de la région, quelle espèce de poissons retrouve-t-on le moins souvent? _____

b) Dans combien de lacs de la région retrouve-t-on la perchaude? _____

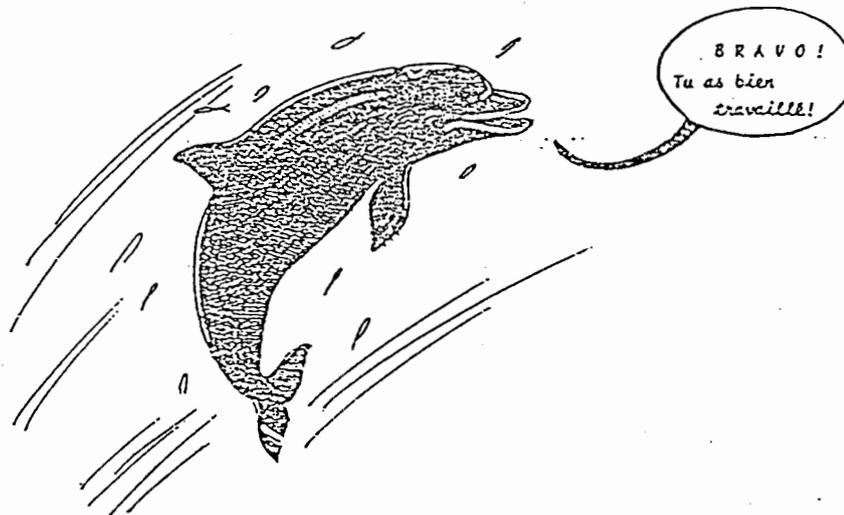
POINTS

31. Tu as sûrement déjà entendu parler du poulamon atlantique, ce célèbre petit poisson des chenaux. A Ste-Anne de la Pérade, on le pêche sur la glace.

Pendant 5 ans on a fait le relevé du nombre de poissons pris à chaque heure dans chacune des cabanes installées sur le fleuve. En voici les résultats:

1969-70	43 prises
1970-71	71 prises
1971-72	90 prises
1972-73	41 prises
1973-74	45 prises
1974-75	52 prises

. Calcule la moyenne de prises pour ces 6 années. _____



ANNEXE D

FICHE COMPILATIVE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

FICHE COMPILATIVE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE CPT 1

(groupe 03)

No	Test contrôle septembre		F	P	Résultats						
	Fran	Math			1re étape			4e étape			Cla
					Fra	Mat	Ang	Fra	Mat	Ang	
301	50	48	N	17	82	83	74				
302	58	72	N	17	83	77	88				
303	57	42	M	10b	74	60	71				
304	65	45	R	10	74	40	65				
305	49	55	N	12	79	98	86				
306	63	40	N	10b	64	81	59				
307	83	60N	N	09	80	77	82				
308	47	41	N	10b	76	63	47				
309	64	46	M	10b	80	64	64				
310	57	48	M	10b	64	61	51				
311	40	29	N	10b	69	68	55				
312	67	40	N	09	86	75	56				
313	49	29	N	06	72	70	58				
314	64	40	R	14	79	78	65				
315	52	58	N	14	71	61	61				
316	62	34	M	07	67	77	69				

Légende :

- * : fille
- P : provenance (numéro de l'école primaire)
- F : constitution familiale
 - (N) naturelle
 - (M) monoparentale
 - (R) reconstituée
- Cla : classement pour la prochaine année

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DES
DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE (QIDA)

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'IDENTIFICATION
DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE:

CLASSE:

1. Les facteurs physiologiques.

Est-ce que cet élève présente des troubles:

Au niveau de la vue?	oui	___	non	___
Au niveau de l'audition?	oui	___	non	___
Au niveau du langage?	oui	___	non	___
Au niveau du sommeil?	oui	___	non	___
Au niveau de l'alimentation?	oui	___	non	___
Au niveau de l'hygiène?	oui	___	non	___

2. Les gestes mentaux.Quel est son degré de possession des
gestes mentaux suivants:

	P	M	B	J *
L'attention?	1	2	3	4
La compréhension?	1	2	3	4
La réflexion?	1	2	3	4
La mémorisation?	1	2	3	4
L'imagination?	1	2	3	4

3. Les méthodes de travail.Quel est selon vous son degré d'acquisition
des méthodes de travail suivantes:

L'étude à la maison?	1	2	3	4
La planification de ses travaux?	1	2	3	4
L'organisation de ses travaux?	1	2	3	4
La gestion du stress aux examens?	1	2	3	4
La résolution de problèmes?	1	2	3	4

4. Impressions.

Est-ce que cet élève

Semble motivé?	1	2	3	4
Désire s'améliorer?	1	2	3	4
Aime l'école?	1	2	3	4
Les parents collaborent-ils?	1	2	3	4
Les parents le supportent-ils?	1	2	3	4

5. Autres informations pertinentes.

* P = Peu M = Moyen B = Beaucoup J = Je ne sais pas

ANNEXE F

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Nom: _____

Date de naissance: _____ Classe: _____

Nom des parents: _____ Tél.:(rés.) _____

ou tuteurs: _____ (bur.) _____

Adresse: _____

Constitution de la famille: _____

Nombre d'enfants _____ et rang dans la famille _____

Objectifs d'intervention		Moyens stratégies ressources	Intervenants responsables	Échéancier	Date d'atteinte des objectifs
Comportements réalisés à la suite des apprentissages	S'il y a lieu, critères et conditions de réussite des comportements				

ANNEXE G

LETTRE AUX PARENTS

Une lettre est envoyée aux parents des élèves qui ont été choisis pour participer à la mesure. Cette lettre explique grossièrement les activités d'aide à la réussite et invite les parents à communiquer pour avoir plus d'informations.

L'élève adhère à la mesure sur une base volontaire. Il fait partie du groupe de la mesure seulement après avoir remis l'accord signé du parent et de l'élève.

La Sarre, le 30 octobre 1990

Madame X
33, 1re avenue,
Rapide-Sauteux (Québec)
J8Z 4N6

Madame,

Votre enfant est présentement en cheminement particulier temporaire 1 (CPT 1). A l'intérieur de ce programme, l'école a mis sur pied des mesures d'aide pour favoriser les chances de réussite de celui-ci.

Lors d'une rencontre réunissant les trois titulaires de CPT 1, la directrice adjointe Pierrette Hébert et le psychoéducateur Régis Côté, votre enfant a été identifié comme un élève pouvant profiter d'une mesure d'aide supplémentaire.

Cette mesure est composée d'une série d'activités qui seront animées par le psychoéducateur. Vous pouvez prendre connaissance des sujets traités lors de ces rencontres dans les pages jointes à cette lettre. Ces activités se tiendront à l'intérieur de l'horaire régulier et auront lieu le jour six à la deuxième période. Elles débiteront le 13 novembre pour se terminer le 30 avril.

Toutes les activités seront filmées, ceci dans un but de continuer la recherche dans le domaine de l'aide à apporter aux élèves en difficulté et de faciliter l'évaluation de la mesure d'aide en vue de répondre le plus adéquatement aux besoins de votre enfant.

Si vous êtes d'accord à ce que votre enfant participe à cette mesure, vous n'avez qu'à signer la formule accompagnant cette lettre et me la retourner par votre enfant dès que possible. Si vous voulez de plus amples informations vous pouvez communiquer avec moi au numéro de téléphone 333-5411.

Je demeure bien à vous,


Régis Côté, le psychoéducateur.

/rc 1990-10-30

LETTRE D'ADHÉSION AUX ACTIVITÉS D'AIDE A LA RÉUSSITE

J'accepte que ma fille Linda participe aux activités d'aide d'aide à la réussite animées par le psychoéducateur Régis Côté. J'autorise celui-ci à filmer les activités dans le cadre de la recherche sur la réussite scolaire et de traiter les informations recueillies en toute confidentialité.

Signature de l'enfant : _____

Signature du parent : _____

Date : _____

ANNEXE H

PLAN DE LA RENCONTRE INDIVIDUELLE

La rencontre individuelle trouve sa source de Brissard (1988). Elle permet de vérifier les problèmes physiologiques identifiés par les enseignants. Elle permet une prise de contact avec l'animateur qui en profite pour connaître l'élève et lui présenter quelque peu son activité.

La rencontre individuelle a lieu lorsque l'élève a rapporté l'accord signé. Cette rencontre est filmée pour permettre à l'animateur d'avoir un rythme régulier dans le débit des questions et de ne pas perdre d'informations lors de la cueillette de données.

RENCONTRE INDIVIDUELLE

Questions d'entrevue.

1. As-tu déjà eu des problèmes au niveau de la vue?
des oreilles?
du langage?
2. Combien d'heures dors-tu par nuit?
A quelle heure te couches-tu?
A quelle heure te lèves-tu?
3. Est-ce que tu déjeunes le matin?
Si oui, que manges-tu?
4. Est-ce que tu manges le midi?
Si oui, que manges-tu?
5. Qu'est-ce que tu fais le soir?
6. Quels loisirs as-tu?
7. Est-ce que tu étudies à la maison?
Combien de jours par semaine?
Combien d'heures par jour?
8. As-tu l'impression que tu vas réussir ton année?
Si oui, pour quelles raisons?
Si non, pour quelles raisons?

J'ai de petits problèmes à te faire faire.

9. $48 + 27 = ?$
"Tu ne me donnes pas la réponse mais tu me dis quand tu es sûr de l'avoir trouvé."

Temps:

Certain [] ou hésitant []

Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pour aller de la question au résultat?

As-tu vu les chiffres s'afficher horizontalement?
verticalement?

Le résultat s'est écrit à côté ou en dessous?

As-tu vu la retenue s'afficher?

L'as-tu oubliée?

ou

- [] T'as-tu fait un discours: $48 + 27$. Alors $7 + 8$ ça fait 15, c'est bien ça. Bien 5 et je retiens 1. $4 + 2$, 6. - Ah oui mais il a une retenue. Donc 7, donc ça doit faire 75.

ou

- [] Il a simplifié l'opération par un discours. << 48, ça fait 50 moins 2. Donc 50 et $27 = 77$, moins 2 = 75 >>

ou

- [] Il a vu l'image des chiffres mais de manière très floue et fugitive, elle a été relayée par un calcul verbal.

10. PHAGOCYTER

"Regarde ce mot pour pouvoir te sentir capable de le réécrire correctement."

- [] Regarde le mot, puis le quitte des yeux pour essayer d'en revoir l'image dans sa tête.
- [] Épèle le mot une ou plusieurs fois d'abord en le regardant puis sans le regarder.
- [] Autres.

Merci de ta collaboration, je te contacterai bientôt pour les rencontres de groupe.