



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

Isabelle Cabot and Stéphanie Facchin



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2406>
ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Isabelle Cabot and Stéphanie Facchin, « Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 36(1) | 2020, Online since 11 April 2020, connection on 11 April 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2406>

This text was automatically generated on 11 April 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

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

Isabelle Cabot and Stéphanie Facchin

1. Introduction et problématique

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

- 2 Mise à part la prise de rendez-vous pour consultation avec leur enseignant par les étudiants, les CAF représentent la solution d'aide en français la plus répandue dans les établissements postsecondaires québécois. Effectivement, depuis la création du premier CAF en 1987 (Fortier et Ménard, 2017), cet organe a été mis en place dans 103 établissements d'enseignement supérieur, tant publics que privés (Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD], 2018). D'ailleurs, la reconnaissance des services qu'il offre l'amène à être victime de son succès dans certains établissements. En effet, plusieurs étudiants qui auraient besoin de recevoir de l'aide du CAF n'arrivent pas à obtenir de « place », se retrouvent alors sur une liste d'attente (CCDMD, 2017). D'un autre côté, d'autres étudiants qui auraient aussi avantage à obtenir de l'aide en français ne s'inscrivent pas au CAF. En effet, lors d'une rencontre des responsables des CAF (l'Intercaf 2017), la toute première activité d'échanges prévue, planifiée sur la base des besoins exprimés par ses membres (Fortier, 2017), portait sur « La promotion du CAF pour accroître sa fréquentation » (CCDMD, 2017, p. 2), ce qui souligne une préoccupation importante dans le réseau collégial québécois.
- 3 Les raisons qui expliquent la non-fréquentation des CAF, par des étudiants qui ont besoin d'aide en français, ne sont pas documentées formellement. C'est en discutant avec des enseignants de français qu'on réalise que de nombreux étudiants qu'ils ont invités à solliciter du soutien au CAF ne s'y présentent pas. Les enseignants rapportent qu'en questionnant les étudiants, on apprend que les raisons qui sous-tendent leur non-fréquentation du CAF semblent diverses, allant de la gêne à se présenter dans un lieu fréquenté par des gens en difficulté de peur d'être étiqueté comme tel ou la honte de demander de l'aide, à l'impossibilité de s'y présenter pour cause de conflit d'horaire. Ces données informelles concordent avec les données d'entrevues formelles de l'étude exploratoire de Vohl (2017), qui s'est intéressée aux raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide collégial en mathématiques.
- 4 Explorer formellement les raisons de non-fréquentation que les étudiants invoquent pour ne pas profiter du soutien offert dans les CAF est donc pertinent afin de mettre en lumière les facteurs qui les sous-tendent. Sur le plan des pratiques, le fait de bien connaître ces raisons pourrait mener au développement de services mieux ajustés à la réalité des étudiants.
- 5 Sur la base du problème décrit précédemment, le présent article expose d'abord le contexte théorique menant à l'objectif de l'étude. Ensuite, la méthode planifiée et les résultats en découlant sont détaillés. Enfin, une discussion de ces résultats à la lumière des écrits recensés est présentée, suivie des limites et des perspectives émanant de cette étude.

2. Contexte théorique

- 6 Dans cette étude, on ne traite pas spécifiquement du contenu et des services d'aide des CAF, considérant que ceux-ci ont été construits par des professionnels et experts. On s'intéresse plutôt aux facteurs qui nuisent à la motivation à s'engager dans la démarche d'aide offerte au CAF. En effet, différents modèles théoriques indiquent que l'engagement dans une activité est précédé d'une motivation à le faire (par exemple, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et Ryan et Deci (2000); le modèle de Viau (2009); la théorie des attentes et de la valeur de Wigfield et Eccles en 2000). Pour Viau (1999, 2009), les perceptions sont à l'origine de la motivation, ce qui, dans le

contexte de la présente étude, invite à prêter une attention particulière aux perceptions des étudiants concernant l'apprentissage du français dans les CAF. En outre, d'autres travaux peuvent aider à comprendre les raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide. On pense notamment aux écrits qui concernent les comportements de demande d'aide (help seeking behavior; par exemple, les travaux de Karabenick et ses collègues (Karabenick, 2003; Karabenick, 2011; Karabenick et Godina, 2017)) puisqu'il s'agit, pour les étudiants, de choisir ou de ne pas choisir de se faire aider. Également, les travaux portant sur le rôle des émotions en contexte scolaire (notamment, ceux de Pekrun et ses collaborateurs (Pekrun, Goetz, Titz et Perry, 2002; Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014)) peuvent être éclairants car les émotions interviennent certainement dans le processus décisionnel et pourraient influencer la motivation à s'engager ou pas dans une démarche d'aide. Par ailleurs, des modèles étudiant plus largement la réussite ou la persévérance scolaire classent les facteurs d'influences en trois groupes : ceux relatifs à l'individu, à l'institution et à l'environnement (Tinto, 1975; Tinto, Goodsell-Love et Russo, 1993; Viau, 1999, 2009). Viau (2009) explique que ces facteurs influencent la motivation. Ainsi, il est possible que les services offerts ou d'autres éléments, extérieurs à l'état émotionnel et motivationnel, soient invoqués par les étudiants comme étant des raisons de non-fréquentation du CAF de leur cégep.

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

- 7 Le modèle de Viau (2009) est choisi comme modèle de départ dans la préparation de l'analyse des contenus qui ressortiront du questionnaire administré aux collégiens. Ce modèle, amplement utilisé pour étudier la motivation scolaire des collégiens (Boisvert et Paradis, 2008; Joanis, 2015; Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2009; Rheault, 2020), permet d'isoler différentes variables dans l'étude de l'état motivationnel d'une personne faisant face à la proposition d'une activité pédagogique. Le sentiment de compétence ressenti face à l'activité à entreprendre en est une. Il s'agit de la croyance que l'étudiant a de pouvoir accomplir la tâche de manière adéquate. La contrôlabilité perçue sur l'activité en est une autre. Elle implique la perception de l'étudiant de pouvoir décider de certaines modalités de la tâche. Quant à la valeur attribuée à l'activité pédagogique proposée, elle est composée de l'intérêt ressenti par l'étudiant pour l'activité et de l'utilité qu'il lui attribue en fonction des objectifs qu'il poursuit. Des travaux sur l'intérêt (Ainley, 2006; Harackiewicz, Smith et Prinikis, 2016; Renninger et Hidi, 2016) et sur l'utilité (Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz, 2010; Hulleman, Kosovich, Barron et Daniel, 2017) pourraient être utilisés pour raffiner l'analyse des contenus des répondants, le cas échéant.
- 8 Par ailleurs, bien qu'on cherche à comprendre ce qui nuit à la motivation des étudiants à utiliser l'aide disponible au CAF, il est possible que d'autres éléments théoriques viennent se greffer pour représenter fidèlement les contenus des réponses fournies par les participants. Ainsi, des travaux portant sur l'étude des émotions en contexte scolaire pourraient être utiles durant l'analyse des contenus, tel qu'évoqué précédemment.

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

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

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

- 10 On trouve un bassin important d'écrits sur la demande d'aide (help seeking) dans la littérature portant sur les processus d'autorégulation dans l'apprentissage (Finney, Barry, Horst et Johnston, 2018; Karabenick et Godina, 2017). Demander de l'aide peut avoir une connotation négative, faisant paraître la personne comme incompetente ou dépendante des autres et peut représenter une menace pour l'estime de soi. En effet, même si l'aide est reconnue comme étant bénéfique, elle a un coût social (Nelson-Le Gall, 1985). L'aspect socio-cognitif de la demande d'aide pour un étudiant a été particulièrement bien révélé par Ryan et Pintrich (1997). Ils expliquent qu'un étudiant faisant face à un problème devra dans un premier temps reconnaître qu'il a besoin d'aide (métacognition), puis choisir de chercher de l'aide (motivation) et finalement mettre en place des stratégies pour recevoir l'aide des autres (comportement). Dans une étude réalisée auprès de jeunes adolescents concernant leur comportement d'aide dans les cours de mathématique, Ryan et Pintrich (1997) ont montré que les étudiants qui se percevaient comme peu compétents sur les plans social et cognitif ont tendance à éviter de demander de l'aide, se sentant menacés et vulnérables face à leurs pairs. De plus, les étudiants qui poursuivent des buts extrinsèques (par exemple centrés sur les

résultats scolaires) et qui ne se sentent pas compétents sont particulièrement sensibles à la réaction des autres (pairs et professeurs), perçue comme négative, réduisant ainsi leur propension à demander de l'aide. Il est donc possible que des contenus de cette nature soient reconnaissables dans les raisons de non-fréquentation qui seront exprimées par les participants de la présente étude.

- 11 Par ailleurs, Butler (1998) distingue trois types de dispositions face à la demande d'aide : l'autonomie, qui concerne l'étudiant voulant apprendre et comprendre ou, lorsqu'elle est évitée, concerne l'étudiant qui tient à réussir seul; la performance (*ability-focused*), qui concerne l'étudiant voulant réussir et accordant de l'importance à ce que ses compétences soient perçues; l'orientation expéditive (*expedient orientation*), qui concerne les étudiants cherchant à travailler le moins possible et voient la demande d'aide comme un prolongement du travail à faire. Cette conceptualisation ressemble, dans le domaine de la motivation, à la théorie des buts d'accomplissements (Elliot et Church, 1997; Pintrich, 2000) qui distingue les buts d'apprentissage (vouloir apprendre), des buts d'approche de la performance (vouloir être plus performant que les autres) et les buts d'évitement (faire ce qu'il faut pour éviter de paraître incompétent).
- 12 De son côté, Karabenick (2003) a étudié la demande d'aide à partir de caractéristiques personnelles de collégiens, dans un contexte disciplinaire spécifique. Quatre types de profils ont émergé du partitionnement des données (*cluster analysis*). Premièrement, les « Stratégiques/adaptatifs formels » cherchent de l'aide instrumentale (pour apprendre) auprès d'aidants formels (comme les enseignants) sans avoir peur de le faire. Ils visent des buts d'apprentissage, sont peu anxieux et ont des scores élevés d'auto-efficacité, de valeur attribuée à la tâche, d'intérêt et de performance. Deuxièmement, les « Stratégiques/adaptatifs informels » ont un profil qui ressemble au précédent mais se tournent plutôt vers des sources informelles d'aide (comme leurs amis). Troisièmement, les « Non-stratégiques » cherchent très peu d'aide instrumentale et formelle et présentent des scores élevés de peur et d'évitement et de faibles scores aux variables motivationnelles. Quatrièmement, les « Évitants » cherchent un peu plus d'aide formelle et instrumentale que les précédents, mais sont plus anxieux, évitants et cherchent plus d'aide exécutive (simples questions-réponses) que les trois autres profils. Dans le contexte de la présente étude, où les étudiants seront questionnés sur l'aide offerte spécifiquement en français, des raisons de non-fréquentation pourraient toucher au type d'aide recherché par rapport aux services offerts et à leurs caractéristiques personnelles comme les buts qu'ils poursuivent.

2.4. Objectif de la présente étude

- 13 L'objectif de la présente étude est double. D'abord, brosser un portrait des raisons de non-fréquentation des CAF du point de vue des étudiants. Toutes les réponses émises par les répondants seront traitées et serviront à proposer une première taxonomie des raisons de non-fréquentation des CAF au postsecondaire. Étant donné la rareté des études concernant les raisons de non-fréquentation d'un centre d'aide, une étude exploratoire de nature qualitative semble être la meilleure avenue ici pour développer des connaissances à ce sujet. Les études suivantes disposeront ainsi d'une première base à partir de laquelle des hypothèses pourront être testées empiriquement.

- 14 De plus, l'étude vise à exposer les idées de solutions qui seront exprimées par les étudiants participant aux entrevues. Celles-ci pourraient inspirer les intervenants des CAF dans l'élaboration de dispositifs permettant de mieux rejoindre des étudiants qui n'auraient peut-être pas, autrement, opté pour les services offerts au CAF.
- 15 Questions de recherche :
- 16 Quelles sont les raisons pour lesquelles des étudiants du postsecondaire ne souhaitent pas fréquenter le centre d'aide en français de leur établissement d'enseignement?
- 17 Quelle est la part relative des raisons exprimées?
- 18 Est-ce que les variables motivationnelles (intérêt, utilité, sentiment de compétence et contrôlabilité) et émotionnelles (peur du jugement négatif et honte à demander de l'aide) sont mentionnées par les étudiants?
- 19 Quelles sont les principales solutions avancées par les étudiants, pour mieux rejoindre le plus grand nombre d'entre eux par l'offre de services des CAF?

3. Méthodologie

3.1. Participants

- 20 Au début de l'automne 2018, les enseignants de français de deux cégeps ont été rencontrés pour leur parler de l'étude exploratoire projetée, puis pour connaître leur intérêt à donner aux chercheuses l'accès aux étudiants de leurs classes pour solliciter leur participation à l'étude. De cette manière, 37 groupes-classes ont été sollicités. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Lors de cette sollicitation, 1009 étudiants étaient présents en classe. Parmi eux, 985 (97,6 %) ont rempli le questionnaire, visant à connaître leur point de vue quant aux raisons de non-fréquentation du CAF de leur cégep.
- 21 Étant donné le caractère anonyme du questionnaire, les caractéristiques socio-démographiques des répondants, comme la moyenne d'âge ou la proportion selon le genre, ne sont pas disponibles. Néanmoins, les données administratives de ces groupes indiquent qu'en moyenne, ils sont composés de 48 % d'hommes et de 52 % de femmes, généralement âgé(e)s entre 17 et 19 ans.
- 22 Du côté de l'échantillon de participants aux entrevues, 28 répondants (14 dans chacun des deux cégeps) ont manifesté leur intérêt à y participer en indiquant leur nom et leur moyen de contact sur le questionnaire. Ils ont tous été contactés. Parmi eux, 13 (6 d'un cégep et 7 de l'autre) ont participé à l'entrevue au début de la session d'hiver 2019.

3.2. Procédures

- 23 Après avoir sollicité les enseignants responsables des cours de français, les chercheuses leur ont remis une enveloppe par groupe-classe, contenant un nombre suffisant de questionnaires. Ceux-ci devaient être distribués aux étudiants durant un cours de français après la mi-session, au moment que les enseignants jugeraient opportun en fonction de la planification de leurs cours. En effet, il était important de s'assurer que, parmi les participants, les étudiants nouvellement admis au cégep aient eu au moins quelques semaines d'expérience collégiale, incluant la passation d'examens de français. Afin de standardiser les consignes de passation, une vidéo préparée par une des

chercheuses et disponible via un hyperlien YouTube, qui explique les buts de la recherche ainsi que les modalités de consentement et d'anonymat, a été diffusée dans toutes les classes concernées au moment de la distribution des questionnaires. Presque tous les étudiants ont rempli le questionnaire en moins de 10 minutes. Chacun déposait ensuite son questionnaire dans l'enveloppe déposée sur une table de la classe et le dernier à le faire, se voyait confier la tâche de cacheter l'enveloppe. Cette procédure assurait l'anonymat des contenus vis-à-vis des enseignants, qui acheminaient ensuite les enveloppes aux chercheuses.

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

3.3. Instrumentation

- 25 Le questionnaire est composé de six questions, dont trois questions ouvertes (voir le tableau 1) et trois questions fermées. La première question ouverte visait à savoir quelles ressources d'aide en français étaient utilisées ou seraient utilisées en cas de besoin par les étudiants. Les deux autres visaient à faire émerger les raisons de non-fréquentation du CAF. Elles se distinguaient par le fait que l'une sondait les raisons du répondant lui-même alors que l'autre sondait les raisons potentielles des étudiants en général, telles que perçues ou supposées par le répondant. Par leurs formulations, on visait à diminuer le risque potentiel du biais de désirabilité sociale. Celui-ci se traduit par la tendance d'un individu à se décrire de manière plus positive que la réalité ou à nier des caractéristiques qui le désavantageraient (Gignac, 2013; Paulhus, 1984). La désirabilité sociale serait composée de deux facteurs : la gestion des impressions projetées socialement (impression management) et l'évitement de la déception de soi (self-deceptive enhancement). La première composante vise à projeter une image socialement positive de soi et peut être relevée par les autres (Gignac, 2013). On peut tenter de la réduire par une procédure de questionnement anonyme. La dernière est interne à l'individu et même considérée relativement inconsciente par certains auteurs (Paulhus, Bruce et Trapnell, 1995). Pour tenter de l'éviter, on peut opter pour un questionnement indirect (Kelly, Harpel, Fonties, Walters et Murphy, 2017). Dans un souci de capturer un premier inventaire exhaustif des raisons de non-fréquentation des CAF, ces deux stratégies ont été adoptées : le questionnaire est donc anonyme et la question principale a été posée de façon directe et indirecte.
- 26 Pour ce qui est des questions fermées, la première, à choix multiples, demandait directement si l'étudiant irait demander de l'aide au CAF s'il en avait besoin. L'étudiant devait se positionner parmi les choix suivants : « oui, c'est sûr à 100 % »; « Oui, peut-

être »; « Non, probablement pas »; « Non, pas du tout »; « Je suis déjà inscrit(e) ». Les deux autres questions fermées étaient à choix dichotomique de type oui/non et concernaient les préférences des étudiants à l'égard du nom à donner au CAF de leur institution. Ces deux questions ont été intégrées au questionnaire à la demande des intervenants des CAF consultés durant la planification de l'étude. Elles ne sont pas traitées dans le présent article.

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

3.4. Méthode d'analyse des données

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

Tableau 1. Arbre de codage des questions ouvertes

Questions	Principales catégories	Sous-catégories
Si tu avais besoin d'aide en français pour tes cours au Cégep, vers quelle ressource te tournerais-tu?	Professeurs CAF Famille/amis Internet Livre/bibli Tuteur privé Autres	Idem
Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'aller au Centre d'aide en français (CAF)? et Pourrais-tu écrire les raisons pour lesquelles certains étudiants ne demandent pas de soutien au Centre d'aide en français (CAF) même s'ils en avaient besoin ? (N'hésite pas à écrire toutes tes idées.)	Gestion du temps	1.Manque de temps 2.Difficulté conciliation travail/famille/étude/social

Logistique/ Fonctionnement du CAF	3.Logistique 4.Manque de ressources 5.Payer 6.Tuteur-étudiant 7.CAF ne répond pas au besoin
Émotions	8.Gêne ou honte/ anxiété/peur du jugement 9.Présence d'autres personnes
Manque de motivation/ engagement	10.Manque de motivation 11.Perception d'inutilité ou d'inefficacité 12.Perte de temps
Autres	13.Mauvaise première expérience 14.Recourt à Internet 15.Pas de difficultés 16.Croit pouvoir s'améliorer seul 17.Se surestime 18.Autres

- 29 Par la suite, un sous-échantillon formé de 10 % des questionnaires, et tenant compte des proportions selon les cours et cégeps, a été formé pour procéder à un accord interjuges. Une des deux chercheuses et une technicienne en recherche sociale attirée au projet ont codé les 98 questionnaires, de manière indépendante, à partir de l'arbre de codage constitué précédemment. Les données de fréquence pour chaque sous-catégorie (n = 4158 observations comparées), repérées par chacune des codeuses, ont été entrées dans le logiciel SPSS (version 25) par une étudiante indépendante du processus de codage. L'accord interjuges pour l'ensemble de ces données a été calculé par le Kappa de Cohen et a révélé un accord satisfaisant (K = ,80 (IC 95 % : ,77 - ,82), p < ,000).
- 30 Par la suite, l'ensemble des questionnaires a été divisé en deux ensembles et attribué à chacune des deux codeuses pour procéder au codage des contenus. Les données codées ont été entrées dans un fichier SPSS par l'expression de la fréquence de chaque code de sous-catégorie pour chaque répondant. En effet, dans une même réponse, un code peut avoir été exprimé plus d'une fois. Par exemple, à la question « Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'aller au CAF? », un étudiant pourrait avoir répondu : « *D'abord [je n'ai pas le temps] et, de toute façon, la [démarche d'accès par inscription est trop compliquée]! En plus, je*

n'ai [pas de preuve que ça m'aiderait] et je n'ai [pas envie de m'ajouter du travail] en français. » Dans cette réponse, la première unité de sens identifiée a été liée à la catégorie « Gestion du temps » (sous-catégorie 1), la deuxième unité de sens a été liée à la catégorie « Logistique/Fonctionnement du CAF » (sous-catégorie 3) et les deux dernières unités de sens ont été liées à la catégorie « Manque de motivation/engagement » (sous-catégories 11 et 10). Lors de l'analyse, il faut donc garder en tête qu'une même catégorie de contenus peut être liée à une fréquence plus élevée que le nombre de répondants. Les proportions de fréquences seront donc plutôt examinées en comparant les catégories entre elles pour en apprécier les parts relatives. Il sera donc ainsi possible de savoir quels types de raisons de non-fréquentation sont les plus fréquemment exprimés. Les catégories de raisons de non-fréquentation émises à une fréquence inférieure à 5 % ont été regroupées dans la catégorie « Autres », dont on peut voir un aperçu des thématiques dans le tableau 1.

- 31 Pour ce qui est de la question fermée, les données ont été directement entrées dans le fichier SPSS et traitées par des analyses descriptives. L'ensemble des résultats est sciemment présenté sans faire de comparaison selon l'établissement parce que l'objectif de l'étude est d'établir un premier portrait global des points de vue d'étudiants sur les raisons de non-fréquentation des CAF et des solutions à envisager, dans le but d'informer et d'inspirer les praticiens intéressés. N'importe quel élément de contenu rapporté peut être pertinent à considérer pour l'un ou l'autre des 103 CAF ou autre centre d'aide du postsecondaire.
- 32 En ce qui a trait aux entrevues, les éléments de contenu relatifs aux raisons de non-fréquentation du CAF (c'est-à-dire la demande d'approfondissement des réponses au questionnaire) ont été codés à partir du même arbre de codage que celui formé par les réponses du questionnaire (tableau 1). Ensuite, les éléments de contenu relatifs aux solutions visant à ce qu'un plus grand nombre d'étudiants accède à de l'aide du CAF, exprimées par les répondants, ont été analysés de la même façon que les contenus du questionnaire. En effet, ils ont été analysés de manière inductive pour les transposer dans des catégories thématiques les représentant fidèlement.

3.5. Considérations éthiques

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

4. Résultats

- 34 Globalement, les 985 répondants ont fourni 1452 éléments de réponse concernant les ressources d'aide qu'ils considéreraient en cas de besoin, 1526 éléments de réponse expliquant ce qui pourrait les empêcher de s'adresser au CAF de leur cégep et 2362 éléments de réponses représentant leur perception de ce qui pourrait empêcher les collégiens en général de solliciter de l'aide au CAF.
- 35 Le tableau 2 indique les fréquences et les proportions d'émissions d'éléments de réponse pour chaque catégorie et pour chacune des trois questions ouvertes. De plus, des exemples d'éléments de réponse émis par les répondants y sont précisés pour chaque catégorie.

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

Question : « ... vers quelle ressource te tournerais-tu? »			
Catégories	Fréquence d'émission	Proportion d'émission	Exemples de contenus associés
Professeurs	451	31,06 %	Enseignante de français
Famille/amis	374	25,76 %	Entourage; proches
CAF	366	25,21 %	Centre d'aide en français
Internet/logiciels	120	8,27 %	Internet; AllôProf; CCDMD; Antidote
Livre/bibliothèque	42	2,89 %	Dictionnaire
Tuteur privé	31	2,13 %	Tuteur en dehors du cégep
Autres	68	4,68 %	Notes de cours du secondaire; lire plus; propre motivation
Total	1452	100 %	
Question : « Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'aller au Centre d'aide en français (CAF)? »			
Gestion du temps	686	44,96 %	Surcharge de travail; difficultés de conciliation travail/famille/études/social; conflits d'horaire...
Logistique/ Fonctionnement du CAF	287	18,81 %	Démarche d'accès par inscription; rendez-vous à heures fixes; rigidité des règles de fonctionnement; déplacement nécessaire « il faut être au cégep »; on ne peut pas contacter le tuteur par courriel; manque de tuteurs/disponibilités...
Manque de motivation/ engagement	223	14,61 %	Paresse; manque de volonté; résignation acquise; pas attirant; pas de preuve que ça va aider...

Autres	194	12,71 %	Je pense que je pourrais me débrouiller seul; je n'y penserais pas; j'ai déjà un tuteur privé...
Émotions	136	8,91 %	Je ne serais pas à l'aise à y aller; je suis timide...
Total	1526	100 %	
Question : À ton avis, « ... raisons pour lesquelles certains étudiants ne demandent pas de soutien au CAF...? »			
Émotions	674	28,54 %	Insécurité; peur d'être jugé négativement; ne veulent pas être vus dans un endroit qu'on associe aux difficultés; sont gênés de demander de l'aide; ont honte de leurs faiblesses...
Manque de motivation/engagement	595	25,19 %	Sont paresseux; manquent d'intérêt pour le français; les activités ont l'air « plates »; procrastination; minimisent l'importance de maîtriser la langue; manquent de volonté; perception d'inutilité; résignation acquise...
Gestion du temps	504	21,34 %	Vie trop chargée; conflits d'horaire...
Logistique/ Fonctionnement du CAF	336	14,22 %	Ne savent pas comment ça fonctionne; manque de places disponibles et la liste d'attente est décourageante; les tuteurs sont des étudiants comme nous, un prof c'est mieux; ne répond pas à tous les besoins: le CAF c'est juste pour la grammaire...
Autres	253	10,71 %	Ne savent pas qu'ils ont besoin d'aide; pensent être capables de s'en sortir seuls; influence de leurs amis; difficultés dans les autres cours, ne réalisent pas leurs lacunes...
Total	2362	100 %	

4.1. Ressources d'aide choisies

- 36 Parmi les ressources d'aide en français que les répondants solliciteraient au besoin, la plus prévalente est l'enseignant (31,06 % des réponses), suivie des gens de leur entourage (25,76 %) et du CAF (25,21 %). Le fait que le professeur soit la source d'aide privilégiée par les étudiants concorde avec des résultats rapportés par Karabenick (2003), indiquant que les étudiants préfèrent recevoir de l'aide de la part de quelqu'un en position d'autorité, c'est-à-dire par une personne perçue comme étant plus âgée et plus compétente qu'eux.
- 37 Quant à la question fermée visant directement le CAF, 62,9 % des répondants ont choisi une réponse positive (11 % : oui, c'est sûr à 100 % et 51,9 % : oui, peut-être) indiquant qu'ils auraient tendance à se tourner vers le CAF en cas de besoin, alors que 34,3 % ont

plutôt choisi une réponse négative (31 % : non, probablement pas et 3,3 % : non, pas du tout) et que 1,4 % ont indiqué qu'ils étaient déjà inscrits au CAF (données manquantes : 1,4 %). Il est intéressant ici de noter que près de 99 % de l'échantillon est composé d'étudiants ne fréquentant pas le CAF. Cela incite à déduire qu'il ne s'agit pas d'un échantillon composé d'étudiants qui, en connaissance de cause, énumèrent des raisons de non-fréquentation parce qu'insatisfaits. D'ailleurs, les responsables de CAF consultés durant le déroulement de cette étude ont souligné que la majorité des étudiants inscrits au CAF s'y engagent et manifestent leur satisfaction. Ce sont les autres, ceux qui ne s'y présentent pas mais qui pourraient en bénéficier, que les praticiens souhaiteraient soutenir.

4.2. Raisons de non-fréquentation des CAF

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

4.3. Solutions suggérées

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

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

Catégories	Exemples de contenus associés
Aide accessible en ligne (synchrone)	Ligne directe pour avoir de l'aide par clavardage; Visioconférence; téléphone...

Aide accessible en ligne (asynchrone)	Pouvoir poser des questions en dehors des heures de disponibilité, par courriel, par exemple; ouvrir un site Internet avec des exercices qu'on fait et qu'on envoie ensuite à un tuteur; adresse courriel CAF pour envoyer des questions ou des demandes personnalisées...
Service de dépannage sans rendez-vous	Aide ponctuelle, surtout en fin de session; s'installer au CAF pour travailler, quand on a une question, on la pose, puis on retourne travailler...
Aide en groupe	Ateliers en groupes
Service de révision de texte	Avec explication des erreurs; avec « entraînement » à partir d'un paragraphe; à partir de nos vrais textes...
Choix d'un aidant : pair ou étudiant universitaire ou enseignant	Certains sont mal à l'aise avec un tuteur étudiant, d'autres avec l'enseignant : l'idéal serait donc d'avoir le choix.
Démonstration de l'efficacité	Diffuser des vidéos d'étudiants satisfaits; publier des statistiques démontrant l'efficacité des services...
Logistique	Donner de l'aide sur nos vrais travaux plutôt que d'ajouter des exercices : on est déjà surchargés; permettre d'exprimer nos propres besoins; avoir plus de places...

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

5. Discussion des résultats

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

5.1. Gestion du temps : un obstacle majeur

- 42 Les difficultés liées à la gestion du temps sont identifiées comme raison importante de non-fréquentation du CAF, du point de vue des étudiants. Lors des entrevues, les idées de solutions à ce type de barrière fusaient et pointaient presque toutes dans la même direction : davantage de flexibilité dans les services. En effet, plusieurs ont précisé être incapables de réserver à leur horaire trop chargé, un espace pour le CAF même si l'aide qui y est offerte pourrait leur être bénéfique. Ils déplorent devoir chercher d'autres moyens pour trouver réponses à leurs questions mais apprécieraient avoir accès à du soutien ponctuel du CAF, c'est-à-dire au moment où ils en sentent le besoin, que ce soit sur place ou en ligne, pour discuter directement avec un aidant sur la difficulté spécifique à laquelle ils se butent sur le moment. Ce type de soutien ponctuel pourrait répondre aux besoins de soutien de type expéditif (Butler, 1998), répondant aux besoins liés au profil « Évitant » de recherche d'aide (Karabenick, 2003) ou concorder avec des buts d'accomplissement liés à la performance (Pintrich, 2000).
- 43 D'autres ont reconnu la pertinence d'un suivi régulier avec un aidant mais soulignaient la limite que représentaient la rigidité d'horaire et le lieu de rencontre. Ils faisaient miroiter une relation stable de soutien en français, toujours avec le même aidant, mais dans un contexte empreint de souplesse où il serait possible de se rencontrer en face à face ou en ligne (par exemple par visioconférence ou par téléphone) et même de façon asynchrone (par exemple par courriels ou à l'aide de rétroactions vidéo préenregistrées). Ce type de soutien stable pourrait répondre à des besoins de soutien liés à l'autonomie et à la performance (Butler, 1998) et concorder avec des buts d'apprentissage (Pintrich, 2000).
- 44 Dans la littérature des deux dernières décennies, on constate une explosion d'études probantes sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications en éducation (TICE), bien que la plupart aient été menées sur des échantillons différents de celui de la présente étude. Bien que ce ne soit pas l'utilisation des TICE elle-même qui « fait apprendre », on reconnaît globalement qu'elle peut être un moyen de contact efficace pour donner du soutien (Barrette, 2009; Ben Youssef et Dahmani, 2014) et qu'elle facilite les pratiques de différenciation pédagogique par la multitude de possibilités d'intervention qu'elle permet. Par exemple, une pratique de rétroaction vidéo personnalisée asynchrone a été testée auprès de collégiens (Cabot, 2017, 2018, 2019). Les résultats ont révélé une influence positive sur l'apprentissage et sur la relation pédagogique. De plus, les étudiants ont exprimé avoir apprécié le fait de pouvoir visionner ces rétroactions à volonté et aux moments de leur choix. Les aidants considèrent que ce moyen de donner du soutien est facile d'appropriation (West et Turner, 2015). Autre exemple de pratique de rétroaction asynchrone, ayant été testée auprès d'un échantillon similaire à celui de la présente étude : la correction multitype (Bélec, 2015, 2016). Il s'agit de combiner divers types d'annotations directement dans la production de l'étudiant, à l'aide des TICE, notamment des commentaires ou conseils de l'enseignant, des capsules audio et des liens hypertextes. L'étude a révélé l'efficacité de cette pratique par les performances rédactionnelles de collégiens à travers un devis quasi expérimental prétest/posttest, ainsi que par l'analyse qualitative des réactions d'étudiants du groupe expérimental lors d'entrevues. De son côté, Facchin (2017, 2019) a comparé les effets d'utiliser diverses façons de diffuser de la rétroaction (audio, vidéo, visioconférence) à partir d'une liste de bonnes pratiques fondées sur des données

probantes (Facchin et Brodeur, 2016). Les effets sur la réussite et la persévérance d'étudiants ont été évalués à travers un devis quasi expérimental dans une institution d'enseignement postsecondaire qui offre des cours en ligne et à distance. Cette étude a permis de mettre en lumière des effets positifs des rétroactions audio, particulièrement sur la réussite. La rétroaction vidéo, quant à elle, a eu un effet significatif sur la persévérance des étudiants dans la poursuite de leur cours. Bref, les TICE pourraient être utilisées de plusieurs façons pour permettre une grande flexibilité dans l'accès aux services des CAF.

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

5.2. Résultats liés à la dynamique motivationnelle

- 46 Du côté des raisons de non-fréquentation, les trois principaux déterminants de la motivation scolaire évoqués à la section 2.1 ont été identifiés dans les réponses des catégories Manque de motivation/engagement et Logistique/fonctionnement du CAF (Tableau 2). En effet, des lacunes au sujet de la valeur accordée à l'apprentissage du français (par exemple, manquent d'intérêt pour le français ou minimisent l'importance de maîtriser la langue) ou aux services offerts dans les CAF de leur établissement (par exemple, pas de preuve que ça va aider ou les activités ont l'air ennuyantes) ont été exprimées. Sur ces plans, des études appliquées ont révélé des moyens d'intervention efficaces. Du côté de la stimulation de l'intérêt lié à l'apprentissage du français, une étude menée auprès de collégiens du Québec permet de croire que baser le soutien sur des textes qui intéressent l'étudiant pourrait influencer son intérêt dans la démarche d'aide et qu'utiliser les rédactions que celui-ci doit produire pour ses autres cours pourrait stimuler sa perception de l'utilité de l'aide reçue (Cabot, 2010, 2012; Cabot et Chouinard, 2014). De plus, Hulleman et ses collaborateurs (Hulleman et al., 2010, 2017) ont montré qu'en demandant aux étudiants de générer des exemples de situations, utiles de leur propre point de vue, la perception d'utilité et l'intérêt pour l'objet d'apprentissage augmentaient. Dans le contexte des services d'aide des CAF, on peut donc croire au potentiel motivationnel d'interventions qui tiendraient compte de l'utilité, telle que perçue par l'étudiant à aider. Par ailleurs, les participants aux entrevues ont suggéré que des informations sur l'efficacité des services soit diffusées pour leur permettre d'en voir l'utilité pour eux. Par exemple, des statistiques révélant

l'amélioration des compétences des étudiants inscrits ou des capsules vidéo présentant des témoignages authentiques d'étudiants ayant fréquenté le CAF.

- 47 De plus, les besoins liés à la contrôlabilité semblent criants. Les répondants désirent pouvoir décider de la façon et du moment de recevoir de l'aide, veulent choisir sur quelles difficultés travailler et avec quel type d'aidant. Ils demandent globalement plus de flexibilité de manière à ajuster les possibilités à leurs propres réalités. Ces idées de solutions, générées par les participants aux entrevues, concordent avec ce qui est suggéré par Viau (2009). Bien qu'il souligne la pertinence d'un certain encadrement, surtout chez les étudiants ayant un faible sentiment de compétence ou un faible besoin d'autonomie (Katz et Assor, 2006), Viau (2009) soutient qu'offrir des choix est un moyen efficace de stimuler la contrôlabilité perçue par les étudiants dans le but de respecter leur besoin d'autonomie.
- 48 Enfin, le sentiment d'incompétence a peu été directement invoqué comme raison de non-fréquentation des CAF. Toutefois, certains l'ont exprimé comme étant si intégré en eux qu'ils n'ont plus espoir (résignation acquise) d'être aidés.
- 49 L'étude de Ryan et Pintrich (1997) sur les comportements de demande d'aide décline ceux-ci en trois étapes dont les deux dernières chevauchent le modèle motivationnel auquel les données sont ajustées : le choix de chercher de l'aide (motivation) et la mise en place de stratégies pour recevoir de l'aide (engagement). L'étape préalable à celles-ci est le fait de reconnaître le besoin d'aide (métacognition). On trouve cet élément dans les réponses émises par certains étudiants, classifiées dans la catégorie « autres » : ne savent pas qu'ils ont besoin d'aide ou ne réalisent pas leurs lacunes. Tel qu'expliqué précédemment, certains étudiants perçoivent avoir des difficultés dans d'autres cours que les cours de français, sans réaliser que leurs difficultés sont peut-être dues à des lacunes dans la maîtrise de la langue.
- 50 Bref, les résultats indiquent que plusieurs raisons de non-fréquentation des CAF, émises par les étudiants, touchent directement la motivation. La valeur perçue et la contrôlabilité étant faibles, il y a de fortes chances que ceux-ci ne s'engagent pas dans cette démarche de s'inscrire au CAF, d'autant plus que celle-ci est perçue comme fastidieuse, exigeante en termes de disponibilité et peu flexible.

5.3. Résultats liés à la sphère émotionnelle

- 51 Par ailleurs, on s'attendait à ce que des émotions négatives comme la peur du jugement négatif et la honte soient exprimées comme des raisons menant à l'évitement de la demande d'aide, rappelant le profil « Non-Stratégique » décrit par Karabenik (2003). En effet, certains répondants ont reconnu être personnellement mal à l'aise à demander de l'aide et ont rapporté percevoir que leurs pairs avaient peur d'être jugés négativement ou avoir honte de leurs faiblesses. D'ailleurs, l'occurrence élevée (1^{re} en fréquence) de ces émotions à potentiel d'activation négative est à souligner à la question indirecte. Ces résultats renforcent à nouveau le besoin de ne pas ignorer le poids des émotions dans les processus liés à la réussite scolaire (Linnenbrink-Garcia et Pekrun, 2011). Dans le cas de la honte, des études ont démontré que cette émotion est liée négativement à la motivation et à l'engagement (Pekrun et al., 2002) en particulier chez les étudiants qui doutent de leurs compétences académiques tout en visant des performances élevées (Turner et Schallert, 2001) et ceux qui perçoivent leurs difficultés peu surmontables (Leach et Cidam, 2015). Pour ce qui est de la peur du jugement négatif (Leary, 1983;

Watson et Friend, 1969), les personnes qui en présentent un niveau élevé ont tendance à éviter les situations qui les mèneraient à percevoir un jugement négatif à leur endroit, probablement pour éviter la honte (Leach et Cidam, 2015). D'autres pourraient se tourner vers des ressources d'aides informelles, à la manière du profil « Stratégiques/adaptatifs informels » (Karabenik, 2003). D'ailleurs, le quart des participants de la présente étude a rapporté qu'en cas de besoin, ils demanderaient de l'aide en français à leurs amis et à leur famille (tableau 2).

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

6. Conclusion

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

6.1. Limites

- 54 Certaines limites restreignent la portée de cette étude, tout en ouvrant la porte à des perspectives. D'abord, elle a été menée auprès d'un échantillon du premier ordre d'enseignement postsecondaire du système québécois, le collégial. Pour fidèlement représenter l'enseignement postsecondaire, les raisons de non-fréquentation des CAF universitaires devraient être explorées et confrontées à nos résultats. Cette exploration pourrait inclure une question permettant d'isoler les raisons de non-fréquentation du CAF des répondants qui éprouvent des difficultés en français et qui ne fréquentent pas le CAF de leur institution. Les stratégies de soutien à élaborer pourraient ainsi être spécifiquement ajustées aux perceptions des étudiants que l'on vise à aider.
- 55 Une autre limite concerne le questionnaire. Il aurait été pertinent d'ajouter une question permettant de savoir si le répondant vivait des difficultés liées à la maîtrise de la langue. Cette donnée aurait permis d'isoler les réponses des étudiants qui faisaient réellement face à des difficultés de maîtrise de la langue, pour les comparer avec l'échantillon global et en apprécier la validité. De plus, l'inclusion de questions socio-démographiques dans le questionnaire permettrait de raffiner l'analyse des données,

permettant différentes perceptions de celles-ci, et pourrait enrichir l'étude des raisons de non-fréquentation des centres d'aide. Toutefois, cette étude étant un premier pas, cette limite devrait être dépassée dès les prochaines étapes de recherche.

6.2. Perspectives

- 56 Une prochaine étape pourrait être d'explorer la prévalence réelle de non-fréquentation des CAF par des étudiants qui pourraient en bénéficier. Par exemple, ceux qui s'y font référer par leur enseignant de français ou ceux dont les compétences langagières sont considérées comme insuffisantes à l'entrée au postsecondaire, notamment par une faible moyenne en français de 5e secondaire. Dans l'éventualité où cette prévalence serait élevée, cela justifierait d'autant plus que les moyens d'offrir les services des CAF soient ajustés.
- 57 De plus, il serait pertinent de voir si des variables différentielles existent en ce qui a trait à la demande d'aide des étudiants du post secondaire, comme le genre, le programme d'étude ou le sentiment de compétence. Par exemple, on sait que les étudiants qui obtiennent de bons résultats scolaires ont plus tendance à demander du soutien pour tenter de performer davantage (Karabenick et Godina, 2017; Vohl, 2017). Dans l'éventualité où de telles différences seraient rapportées, des interventions pourraient être créées ou des services pourraient être ajustés de manière à pouvoir soutenir le plus grand nombre possible d'étudiants éprouvant des difficultés à réussir. D'ailleurs, une exploration des raisons de non-fréquentation d'autres centres d'aide postsecondaires (comme en anglais, en philosophie, en sciences ou en méthodologie) devrait être menée pour voir si celles-ci sont similaires à ce qui est rapporté dans la présente étude. Le cas échéant, cette adéquation pourrait justifier que des interventions à mettre sur pied soient transférées dans différents centres d'aide.
- 58 Enfin, l'enthousiasme unanime des participants aux entrevues quant à l'utilisation des TICE pour augmenter la flexibilité dans l'offre de services d'aide des CAF justifie que de telles stratégies soient conçues et évaluées. D'autant plus que le potentiel de ce type de stratégies est souligné dans la littérature internationale et que des données probantes sur leur évaluation soient formellement appelées (Karabenick, 2011).

BIBLIOGRAPHY

Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.

Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2-3), 18-25.

Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect : Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675.

- Bélec, C. (2015). *Correction multitype : Une multiplicité à exploiter en littérature?* Cégep Gérald-Godin. https://www.cgodin.qc.ca/wp-content/uploads/2018/06/Projet_3-A14_Rapport-final_11-03-2015.pdf
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : Quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... Et nous simplifie la vie. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 20-26.
- Ben Youssef, A. et Dahmani, M. (2014). The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education : Direct Effects, Indirect Effects and Organizational Change. *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/93/65/60/PDF/benyoussef_dahmani.pdf
- Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/27174/786964_boisvert_motivation_st_jean_sur_richelieu_PAREA_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Butler, R. (1998). Determinants of Help Seeking : Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Cabot, I. (2010). Interdisciplinarité et intérêt pour le français. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://cdc.qc.ca/parea/787508-cabot-interdisciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-PAREA-2010.pdf>
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : L'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Canada. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35238/cabot-feedback-audiovideo-personnalise-cstj-PAREA-2017.pdf>
- Cabot, I. (2018). La rétroaction vidéo personnalisée : Une exploration de son efficacité. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 21-26.
- Cabot, I. (2019). Effects of personalized video feedback on learning among post-secondary students : A matched case-control study. *American Educational Research Association*, Toronto. <http://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository/Owner/818399>
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 19-60.
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2017). *Rencontre intercaf 2017*. http://intercaf.ccdmd.qc.ca/2017/wp-content/uploads/2014/11/bons_coups_intercaf2017.pdf
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2018). *Bottin des CAF*. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/caf/index.cgi?action=imprimer>
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1906979>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/formtech.pdf>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Publishing Corporation.
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction : Traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaire*. Cégep à distance. https://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2018/02/La-retroaction-traditionnelle-ou-technologique_Impact-du-moyen-de-diffusion-de-la-r%C3%A9troaction-sur-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-reussite-scolaires.pdf
- Facchin, S. (2019). Effects of feedbacks in distance education. Dans D. Singh et M. S. Makhanya (dir.), *Essays in Online Education : A global Perspective*. Prétoria, Afrique du Sud : UNISA Press.
- Facchin, S. et Brodeur, D. (2016). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Contenu des rétroactions traditionnelles, utilisation des TIC et impact sur la réussite*. Communication présentée au 36e Colloque de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale, Québec, Canada.
- Fédération des cégeps. (2019). *Qu'est-ce qu'un cégep?* <https://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>
- Finney, S. J., Barry, C. L., Horst, S. J. et Johnston, M. M. (2018). Exploring profiles of academic help seeking : A mixture modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 61, 158-171.
- Fortier, D. (2017). *Résultats de la collecte de données en vue de l'Intercaf 2017*. CCDMD, Document interne.
- Fortier, D. et Ménard, J.-S. (2017). Les centres d'aide en français, d'hier à demain. *Correspondance*, 23(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-centres-daide-en-francais-dhier-a-demain/>
- Gignac, G. E. (2013). Modeling the Balanced Inventory of Desirable Responding : Evidence in Favor of a Revised Model of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality Assessment*, 95(6), 645-656.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire -10 ans plus tard*. Montréal, Canada : SRAM.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L. et Priniski, S. (2016). Interest Matters : The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1-8.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making connections : Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.
- Joanis, I. (2015). *Perceptions des étudiantes et des étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines*. Essai de maîtrise inédit. Université de Sherbrooke, Canada.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.

- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking : The need for converging research paradigm. *Learning and Instruction, 21*, 290-296.
- Karabenick, S. A., et Godina, E. N. (2017). Academic Help Seeking as a Self-Regulated Learning Strategy : Current Issues, Future Directions. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY : Routledge.
- Katz, I. et Assor, A. (2006). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review, 19*, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kelly, N., Harpel, T., Fonties, A., Walters, C. et Murphy, J. (2017). An Examination of Social Desirability Bias in Measures of College Students' Financial Behavior. *College Student Journal, 51*(1), 115-128.
- Lapostolle, L., Bélanger, D.-C. et Pinho, J. (2009). *Pour une amélioration du français chez les garçons*. Cégep du Vieux-Montréal. http://www.cdc.qc.ca/parea/pa2000-010_llapostole_vieuxm.pdf
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S., et Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition : Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in High Education, 60*(5), 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Leach, C. W. et Cidam, A. (2015). When Is Shame Linked to Constructive Approach Orientation? A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 109*(6), 983-1002.
- Leary, M. (1983). A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin, 9*(3), 371-375.
- Linnenbrink-Garcia, L. et Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement : Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019). *Entrée au collégial*. <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/entree-au-collegial/>
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-Seeking Behavior in Learning. *Review of Research in Education, 12*, 55-90.
- Paillet, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of Socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 598-609.
- Paulhus, D. L., Bruce, M. N. et Trapnell, P. D. (1995). Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 100-108.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Pekrun, R. et Linnenbrink-Garcia. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York, NY : Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Renninger, A. K. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. New York, NY : Routledge.

- Rheault, I. (2020). Influence de la méthode des cas sur la motivation et la présence en classe dans un cours complémentaire. Essai de maîtrise inédit. Université de Sherbrooke, Canada. <http://hdl.handle.net/11143/16412>
- Ryan, A. M. et Pintrich, P. R. (1997). « Should I ask for help? » The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V., Goodsell-Love, A. et Russo, P. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Turner, J. E. et Schallert, D. L. (2001). Expectancy-Value Relationships of Shame Reactions and Shame Resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R. (dir.). (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Vohl, P. (2017). *Analyses d'entrevues sur les raisons de la non-fréquentation du centre d'aide et d'animation en mathématiques (CAAM)*. Document inédit.
- Watson, D. et Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448.
- West, J. et Turner, W. (2015). Enhancing the assessment experience : Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

ABSTRACTS

en

Mastering French (as the first language) for post-secondary students is a major challenge. One solution adopted to address this challenge was the creation of institutional academic skills center (ASC) in French. Since the first ASC created in 1987 (Fortier et Ménard, 2017), they are now well established in 103 higher education institutions in Quebec. Despite that, language proficiency remains globally problematic and, more specifically, teachers report advising students to seek support in French from ASC, but many of them do not attend. Scientific writings about the effectiveness of ASC are poor and even rarer about the use and perception of the mainly concerned users, the students.

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

results make it possible to propose intervention ideas better adapted to the needs of students, in order to maximize the accessibility and use of HC's French-language help services.

fr

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

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

INDEX

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

AUTHORS

ISABELLE CABOT

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada, Isabelle.cabot@cstjean.qc.ca, Université de Sherbrooke, Canada, Isabelle.cabot2@usherbrooke.ca

STÉPHANIE FACCHIN

Cégep à distance, Canada, sfacchin@cegepadistance.ca, Université de Montréal, Canada, Stephanie.facchin@umontreal.ca