

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE BLOGUE COMME OUTIL DE COMMUNICATION
FAVORISANT UNE INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES EN CLASSE

RAPPORT D'ACTIVITÉS
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CLAUDINE COSSETTE

AVRIL 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Un grand merci à mon directeur de recherche, Monsieur Martin Riopel, pour m'avoir relancée dans un moment où je n'y croyais plus. Merci aussi pour sa capacité à me faire voir les choses autrement, sa rigueur dans la relecture de mon document, sa disponibilité et ses mots d'encouragement.

Merci aussi à mon enseignant du cours *Séminaire de projet d'intervention*, Monsieur Juan M. Wood, pour sa grande disponibilité.

Surtout, un merci tout spécial à mon conjoint Stéphane qui s'est soudainement mis à faire la cuisine et le ménage, en guise de contribution personnelle! Ainsi qu'à mes enfants Nicolas et Léanne qui n'ont pas toujours compris pourquoi maman restait dans le sous-sol à travailler!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	11
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS DU PROJET	16
2.1 Pédagogie de première session.....	17
2.2 Stratégies utilisées en pédagogie de première session	18
2.2.1 Activités d'accueil.....	18
2.2.2 Les centres d'aide à la réussite.....	18
2.2.3 Le tutorat / monitorat.....	19
2.2.4 La consultation individuelle	20
2.3 Les TIC	20
2.4 Le blogue	22
2.5 Objectifs spécifiques et choix de l'outil.....	24
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE DE L'INTERVENTION	26
3.1 Caractéristiques des sujets de l'intervention et agents impliqués.....	27
3.2 Étapes du plan de l'intervention	27
3.3 Contexte de réalisation de l'intervention.....	27
3.4 Contraintes de l'intervention	28
3.5 Les thèmes abordés en ordre chronologique	29

3.6	Description des contenus des billets par semaine.....	31
3.6.1	Premier billet visant l'intégration à l'institution	32
3.6.2	Deuxième billet visant l'intégration à soi-même et à l'institution	32
3.6.3	Troisième billet visant l'intégration à soi-même et au programme.....	32
3.6.4	Quatrième billet visant l'intégration à soi-même	33
3.6.5	Cinquième billet visant l'intégration au programme.....	33
3.6.6	Sixième billet visant l'intégration à soi-même et sociale.....	33
3.6.7	Septième billet visant l'intégration à soi-même et au programme	34
3.7	Explication du choix de la technique d'analyse des données	34
3.8	Grille d'analyse des données qualitatives	35

CHAPITRE IV

	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	37
4.1	Codification des unités d'enregistrement.....	37
4.2	Analyse des unités d'enregistrement.....	39
4.2.1	Billet 1 : exemples unités d'enregistrement des anonymes.....	39
4.2.2	Billet 1 : exemple d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	40
4.2.3	Billet 2 : exemple d'unités d'enregistrement des anonymes	40
4.2.4	Billet 2 : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	41
4.2.5	Billet 3 : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes	41
4.2.6	Billet 3 : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	41
4.2.7	Billet 4 : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes	42
4.2.8	Billet 4 : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	42
4.2.9	Billet 5 : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes	43
4.2.10	Billet 5 : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	44
4.2.11	Billet 6 : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes	44
4.2.12	Billet 6 : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	45
4.2.13	Billet 7 : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes	45
4.2.14	Billet 7 : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs.....	45

4.3	Compilation des unités d'enregistrement.....	45
4.4	Interprétation des données.....	48
4.4.1	Représentation de la teneur des unités d'enregistrement	48
4.4.2	Représentation des grandes orientations de Boutet (2000)	49
4.4.3	Représentation des types d'affect.....	51
4.4.4	Teneur des unités d'enregistrement à travers les billets et le temps.....	52
4.4.5	Le blogue comme indicateur de persévérance ou d'abandon.....	53

CHAPITRE V

DISCUSSION ET ANALYSE CRITIQUE.....	58
-------------------------------------	----

5.1	Bilan critique des données obtenues	58
5.2	Incidences favorables et pertinence de l'utilisation d'un blogue pour l'intégration ...	60
5.3	Limites, pistes d'amélioration et suites à donner à l'intervention.....	61

CONCLUSION ET LIMITES DE L'ÉTUDE.....	63
---------------------------------------	----

BIBLIOGRAPHIE.....	65
--------------------	----

ANNEXE A	69
Calendrier détaillé de réalisation du projet d'intervention	70

ANNEXE B	72
Démarche pour créer un blogue avec www.blogger.com	73

ANNEXE C	76
Quelques saisies d'écran du blogue.....	77

LISTE DES FIGURES

3.1	Les différentes relations pédagogiques créées par le blogue	31
4.1	Grandes orientations de l'intégration inspirées de Boutet.....	38
4.2	Teneur des unités d'intervention par groupe de sujets (en pourcentage %)	48
4.3	Proportion des unités d'enregistrement par orientations et par teneur (en pourcentage %)	50
4.4	Teneur des unités d'enregistrement par orientations de l'intégration (en pourcentage %).....	51
4.5	Occurrence des types d'affect (en pourcentage %).....	42
4.6	Tendance à travers les billets de l'émotivité et de la neutralité (en nombre).....	53
4.7	Réinscription des sujets en bureautique à la 3 ^e session par la teneur des unités d'enregistrement (en pourcentage %).....	55
4.8	Diplomation des sujets en bureautique en 3 ans par la teneur des unités d'enregistrement (en pourcentage %).....	56
4.9	Diplomation des sujets en bureautique en 3 ans et plus par la teneur des unités d'enregistrement (en pourcentage %).....	56

LISTE DES TABLEAUX

1.1	Taux de réinscription, dans le même programme d'inscription et dans tout autre programme, au 2 ^e et au 3 ^e trimestre au collégial, cohortes de 2000 à 2008, ensemble du Québec, en pourcentage	12
3.1	Grille d'analyse du contenu des commentaires des étudiants	36
4.1	Compilation des unités d'enregistrement selon leur teneur (positive, négative, neutre) et le type d'affect.....	46
4.2	Cheminement scolaire de sujets selon la teneur de leurs unités d'enregistrement	54

RÉSUMÉ

Ce projet d'intervention vise l'élaboration d'un blogue comme outil de communication portant sur l'intégration aux études collégiales d'étudiants de première année dans une perspective de pédagogie de première session. Pour ce faire, deux groupes d'étudiants constituant au total 26 sujets ont donné des commentaires à des billets écrits par l'enseignant et portant sur leur intégration aux études collégiales, pour un trimestre de cours. Les commentaires ont ensuite été catégorisés selon une grille d'analyse de contenu et les différents résultats obtenus ont été analysés. Ce projet visait, entre autres, à vérifier si le caractère anonyme du blogue pouvait inciter les étudiants à émettre des commentaires plus émotifs que factuels. Il visait aussi à déterminer dans quelles grandes orientations de l'intégration les étudiants sont les plus optimistes et pessimistes. Ce projet visait enfin à vérifier si le blogue pouvait contribuer à prédire les abandons des étudiants. Dû au faible échantillon, les données issues du présent rapport d'intervention ne peuvent représenter une tendance, nous pouvons cependant prétendre à certains résultats étonnants. Ainsi, le caractère anonyme permis par le blogue n'a pas été un facteur déterminant dans l'émotivité exprimé dans les commentaires. Aussi, le blogue ne s'est pas avéré un outil de choix quant à la prédiction des abandons, puisque les sujets se destinant à abandonner sont tout aussi positifs quant à leur intégration que les sujets qui persévéreront.

Mots clés :

Intégration aux études collégiales, pédagogie de première session, passage secondaire/collégial, blogue, TIC

INTRODUCTION

Dans les établissements collégiaux, on l'appelle communément le *choc du passage secondaire-collégial* et on tente d'amoindrir ce choc avec des expressions plus neutres comme *arrimage secondaire-collégial* ou *pédagogie de première session*. Il s'agit malgré tout d'un choc qui se concrétise par des chiffres alarmants de 16 % de déperdition d'étudiants¹ entre la première et la deuxième session et de 32 % entre la première et la troisième session (voir tableau 1.1). C'est donc 32 % des étudiants qui ne reviennent pas aux études dans le même programme après un an. C'est dire qu'un enseignant ayant trente étudiants dans sa classe au 30 septembre² de la première année, doit s'attendre à n'en avoir plus que vingt-cinq au 30 janvier de la même année et seulement vingt au 30 septembre de l'année suivante.

De nombreux auteurs ont tenté d'expliquer pourquoi le passage du secondaire au collégial est vécu comme un choc par certains étudiants (Cartier et Langevin, 2001; Boutet, 2000; Larose et Roy, 1993; Ducharme, 1994; Métayer, 1991). Ce choc s'explique-t-il par les nouveautés engendrées par le régime collégial inconnu de l'étudiant? Ou par une mauvaise perception du programme d'études choisi? Ou par un manque d'encadrement des enseignants et un manque d'intégration aux pairs? Ou bien le choc provient-il de l'étudiant lui-même et de sa perception pessimiste sur ses capacités à réussir?

Les milieux collégiaux ont développé des stratégies afin d'intervenir pour chacune des difficultés vécues lors du passage du secondaire au collégial. Ainsi, afin de mieux préparer aux aléas du régime collégial, des rencontres préparatoires sont organisées avec les étudiants du secondaire. Des spécialistes peuvent aussi répondre à toutes les questions des futurs étudiants à propos d'un programme lors des journées *portes ouvertes*. Une fois

¹ Exceptionnellement, étant donné le grand nombre d'occurrences des termes « enseignant » et « étudiant », ce texte ne sera pas féminisé.

² C'est au 30 septembre que les collèves effectuent un recensement des étudiants « inscrits » dans un programme et non pas seulement « admis » dans un programme.

inscrits à un programme, les étudiants peuvent participer à des journées d'accueil durant lesquelles des activités sont organisées pour les aider à se développer un réseau social parmi leurs pairs (Paradis, 2000). Enfin, pour améliorer les taux de réussite, des centres d'aide en français, en mathématiques et en sciences sont accessibles aux étudiants en difficulté.

Cependant, un problème demeure : très peu d'outils visant l'intégration, voire aucun, sont développés dans les cours. Pourtant, c'est à l'intérieur de la classe même que l'intégration est la plus pertinente et prend tout son sens (Cartier et Langevin, 2001; Collège de Maisonneuve, 1996). Ce projet d'intervention vise donc à utiliser un outil de communication favorisant l'intégration dans les cours.

Cet outil pourra renseigner l'enseignant sur les problèmes d'intégration que vivent ses étudiants. Cet outil pourra aussi être une tribune pour l'étudiant; un endroit où parler de son intégration. Il permettra aussi de multiplier les contacts entre l'enseignant et les étudiants tout en ne prenant pas trop de temps dans les curriculums des programmes déjà très chargés. Peut-être même qu'il s'avérera un outil diagnostic de prévention permettant de reconnaître plus rapidement un étudiant sur le point d'abandonner le programme.

Cette intervention ponctuelle et personnalisée permettra d'améliorer l'intervention pédagogique de l'enseignant en classe en ce qui a trait à l'intégration vécue par les étudiants. Pour amorcer ce long travail, nous utiliserons un outil dans deux classes représentant deux groupes de sujets, puis nous évaluerons l'outil grâce à une grille d'analyse, cette analyse sera présentée sous forme de données et finalement nous discuterons et conclurons sur la pertinence et les limites de l'outil développé.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le projet d'intervention qui fait l'objet de ce rapport fut développé au Cégep André-Laurendeau, en techniques de bureautique, famille des techniques de l'administration, profil coordination du travail de bureau. La population étudiante pour ce programme est à majorité féminine, âgée de 17 à 30 ans, et constituée généralement de 70 % d'étudiants provenant directement du secondaire et de 30 % d'étudiants de clientèle B (étudiants ayant déjà des acquis au collégial). Dans ce programme de formation technique, les étudiants se destinent au marché du travail vers des postes d'adjoint administratif, de coordonnateur, d'agent de bureau ou d'adjoint à la direction.

Ce programme comporte un cours intitulé *Analyse de la profession* qui se donne au premier trimestre, en début de programme. Bien que l'objectif terminal de ce cours soit *d'analyser une fonction de travail*, c'est dans ce cours qu'on insiste sur l'importance de développer des méthodes d'études efficaces, une connaissance de soi, une connaissance des exigences propres au collégial, une bonne gestion de son temps et une technique de prise de notes efficace. Ce cours a donc pour objectif intermédiaire de faciliter le passage du secondaire au collégial. Cependant, comme c'est au premier trimestre que les taux d'échecs et d'abandon sont les plus élevés, on peut aspirer à mieux accompagner les étudiants dans leur expérience de transition du secondaire au collégial (Cartier et Langevin, 2001).

Ainsi, le tableau 1.1 témoigne bien de l'importance d'agir dès la première année, considérant ces taux d'abandon :

Tableau 1.1
Taux de réinscription au 2^e et au 3^e trimestre au collégial,
pour les cohortes de 2000 à 2008 dans l'ensemble du Québec, en pourcentage
 (Source : Service régional admission Montréal (SRAM), Système PSEP, novembre 2010)

Cohortes	En 2 ^e trimestre		En 3 ^e trimestre	
	Même programme	Tout programme	Même programme	Tout programme
2000	83,9	88,1	66,8	76,1
2001	83,5	88,8	67,4	77,5
2002	83,0	89,0	67,5	78,3
2003	83,6	89,3	69,2	79,0
2004	83,2	89,2	68,3	78,3
2005	83,7	89,7	69,2	79,1
2006	84,3	90,2	70,8	80,3
2007	83,9	89,5	70,3	79,4
2008	83,8	89,7	69,8	80,0

La notion d'accueil en pédagogie de première session (définie dans la section cadre conceptuel du présent rapport) est importante parce que l'on connaît le lien direct entre la réussite au premier trimestre et la réussite des études collégiales (Ducharme, 1994) et qu'en plus on sait que la réussite au premier trimestre dépend grandement de la qualité de l'intégration au nouveau milieu de vie et aux exigences nouvelles des études (Larose et Roy, 1993).

Divers facteurs associés à la réussite et à l'échec ont été identifiés : la moyenne générale obtenue au secondaire, le temps dévolu à l'étude, le temps consacré à l'emploi, la motivation, le choc du passage du secondaire au collégial, l'influence du réseau social, la cohérence des programmes d'études et la qualité de l'intervention pédagogique (Fédération des cégeps, 1999).

Les institutions collégiales se sont dotées de plan institutionnel de soutien à la réussite et de plan d'intervention en pédagogie de première session (Fédération des cégeps, 2000). Ces plans sont constitués de plusieurs dispositifs d'aide comme : activités de dépistage

précoce à l'école secondaire, information dès l'entrée au collège du soutien et de la mise en place de centre d'aide sur l'apprentissage et ateliers sur l'apprentissage (Langevin, 1989).

Cependant, ces dispositifs comportent certaines limites selon Cartier et Langevin qui s'appuient sur le modèle de l'apprentissage stratégique de Weinstein et coll. (2000) :

Ces dispositifs ne prennent pas en compte le contexte de support social intégré dans le groupe d'étude de l'étudiant ou du programme scolaire spécifique. Ces relations n'apportent pas aux étudiants la possibilité de partager avec des pairs du même groupe des informations privilégiées sur les cours de leur domaine de formation. Par ailleurs, ces relations ne les aident pas à se donner un réseau de soutien réciproque pour les moments d'études intensives. Bref, les dispositifs de relations d'aide hors programme offrent, certes, une ressource d'aide aux étudiants. Toutefois, ils présentent la limite de ne pas pouvoir contribuer à aider les étudiants à s'ajuster aux spécificités du programme d'études, des activités d'apprentissage et des ressources privilégiées. [...] La plupart des dispositifs étudiés ne tiennent pas compte suffisamment du contexte d'apprentissage pour aider les étudiants. Le transfert entre les apprentissages effectués en contexte général et leur application en classe ne s'effectue pas automatiquement (Cartier et Langevin, 2001, p. 366).

Le Collège de Maisonneuve, dans un document intitulé *Pédagogie de première session* avait, dès 1996, aussi discuté de l'importance d'intervenir directement dans la classe :

La notion d'accueil pédagogique ne saurait se concrétiser pleinement ailleurs que dans la classe : c'est là qu'elle prend tout son sens, à travers les activités d'enseignement, à travers la relation d'élèves avec des enseignants qui souhaitent leur réussite, connaissent les conditions qui y sont associées, et qui sont prêts à agir de façon concertée pour la favoriser. (Collège de Maisonneuve, 1996, p. 4)

Puisque les dispositifs d'aide et de soutien en classe sont si importants, on peut penser à une implication plus directe de la part des enseignants. Cependant, ces dispositifs visant l'enseignant sont peu nombreux. Cela s'explique toujours selon Cartier et Langevin par la conception suivante :

Cette orientation peut s'expliquer par le recours à une conception des difficultés d'apprentissage qui situe leur origine uniquement chez l'étudiant. Si la cause se trouve chez l'apprenant, ce dernier peut tenter d'y remédier dans n'importe quel contexte, pas nécessairement en relation avec le programme ou le cours qui pose problème. Dans ce cas, les dispositifs d'aide offerts n'impliquent pas nécessairement

les professeurs et ne prennent pas en compte les programmes d'études (Cartier et Langevin, 2001, p. 366).

Le problème est donc que les enseignants doivent participer aux stratégies d'intégration, mais qu'ils ne disposent pas de suffisamment d'outils pour pouvoir intervenir.

Une des façons certainement les plus accessibles pour un enseignant d'approcher les problèmes liés au premier trimestre est d'en faire une discussion ouverte dans sa classe. En lien avec les orientations du collégial de favoriser une approche de pédagogie de première session, chez le personnel enseignant, nous avons, dans le passé, animé ce genre de discussions en classe sur les problèmes d'intégration vécus par les étudiants. Cependant, cela a mené à des constatations souvent négatives :

- les étudiants plus timides ne s'expriment pas;
- les étudiants sont souvent réticents à exposer l'étendue de leur problème en personne devant leurs collègues de classe;
- les discussions sont parfois abruptement interrompues afin de poursuivre la matière prévue au plan de cours;
- les étudiants absents n'ont jamais l'occasion de revenir sur les discussions;
- les discussions s'éloignent parfois du sujet de départ.

D'ailleurs, Caron-Bouchard et coll. (2003, p. 88) proposaient pour l'argumentaire en face à face que : « Le meneur peut occuper un espace dialogique qui laisse peu de place aux autres participants et peut ainsi nuire au travail collaboratif. »

Ces constatations ont suscité les questions suivantes : comment provoquer des possibilités pour l'enseignant d'intervenir sur les difficultés d'intégration au collégial que vivent ses étudiants? Comment permettre à tous les étudiants de parler, d'échanger et de comparer leurs problèmes d'intégration au collégial en classe? De façon libre et anonyme? Sans prendre du temps dans un curriculum chargé? Et sans rendre plus compliquée et lourde la tâche des enseignants?

L'objectif général de ce projet d'intervention est donc d'utiliser un outil pédagogique qui permettrait à l'étudiant de s'exprimer librement et à l'enseignant d'être informé sur l'intégration au collégial que vit l'étudiant.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS DU PROJET

Une recherche de Métayer (1991) constate la présence d'un important fossé entre les études secondaires et les études collégiales. Pour un certain nombre d'étudiants, les défis reliés à ce passage se concluent en échecs et en abandons scolaires. Plusieurs défis attendent l'étudiant dès son entrée dans l'univers collégial. C'est pourquoi ce projet vise à utiliser un outil par les enseignants en classe et qui favoriserait la facilité du passage du secondaire au collégial. On pourrait ainsi assurer l'engagement et la persévérance des étudiants face à leur apprentissage. Voici, selon le modèle de l'apprentissage stratégique de Weinstein, Husman et Dierking (2000, p. 730), les huit composantes qui ont une grande influence sur le degré d'engagement et de persévérance des étudiants :

- Caractéristiques générales de l'étudiant, telles que sa personnalité propre, la somme de ses connaissances et son histoire scolaire;
- Le vouloir qui prend en compte, entre autres, la motivation de l'étudiant à réussir et l'établissement de buts d'apprentissage;
- Le pouvoir qui renvoie aux connaissances que les étudiants ont d'eux-mêmes comme apprenants ou de l'activité à réaliser, ainsi qu'à l'utilisation qu'ils font de différentes stratégies d'apprentissage et d'étude;
- L'autorégulation qui intègre les aspects relatifs à la gestion de la réalisation de l'activité, la gestion de la compréhension, du temps et du stress;
- Puis quatre facteurs qui portent sur le contexte d'apprentissage :
 - Les activités d'apprentissage;
 - Les perceptions et les attentes des enseignants;
 - Les ressources disponibles;
 - Le contexte social de support

(Weinstein et coll., 2000, p. 730).

2.1 Pédagogie de première session

Les institutions collégiales se sont dotées de plan d'intervention en pédagogie de première session, afin d'assurer cet engagement et cette persévérance chez la clientèle étudiante. La pédagogie de première session est définie, selon Chouinard (2000, p. 7), comme : « Un ensemble d'activités qui vise une meilleure intégration et adaptation aux études collégiales ». Boutet (2000, p. 2), quant à lui, définit cette pédagogie de première session comme : « l'ensemble des activités institutionnelles d'accueil, d'intégration, d'enseignement et de soutien à l'enseignement pour les nouveaux étudiants. Il faut souligner la caractéristique essentielle de cette pédagogie : elle s'adresse particulièrement aux étudiants diplômés du secondaire entrant au cégep. »

Toujours selon Boutet, l'intégration se fait selon quatre orientations :

- S'intégrer dans son programme en connaissant ses orientations, ses objectifs, ses cours, et en développant ses compétences liées à son rôle d'étudiant, compétences qui garantiront l'acquisition des apprentissages requis pour assumer son rôle professionnel;
- S'intégrer dans l'institution en connaissant la nature, les missions, les services, les personnes, etc. qui la composent, de manière à pouvoir y vivre de façon autonome;
- S'intégrer socialement en trouvant sa place et un rôle dans son groupe de pairs et dans sa communauté;
- S'intégrer soi-même en se connaissant et en recevant les différentes dimensions de soi-même, comme personne et étudiant impliqué dans la réalité des études collégiales.

(Boutet, 2000, p. 4).

2.2 Stratégies utilisées en pédagogie de première session

Les enseignants et les institutions ont développé plusieurs stratégies pour favoriser cet engagement et cette persévérance chez l'étudiant, en voici quelques-unes.

2.2.1 Activités d'accueil :

Ces activités d'accueil, qui peuvent prendre la forme de journée entière où l'on présente aux étudiants les différents services de son cégep, ont pour but de répondre aux grands besoins d'affiliation des étudiants au premier trimestre. C'est aussi l'occasion pour l'étudiant d'établir des liens avec ses pairs et de créer un groupe d'appartenance. Ces activités s'avèrent importantes, en vue de l'adaptation au nouveau milieu (Paradis, 2000).

La plupart, sinon tous les collèges organisent ce genre de journée d'accueil au trimestre d'automne pour présenter le collège, ses services, son personnel, etc. Certains programmes peuvent aussi organiser leur propre journée d'accueil.

Cependant, cette stratégie, bien qu'elle stimule le sentiment d'appartenance, n'a lieu qu'une seule journée et les absents sont défavorisés.

2.2.2 Les centres d'aide à la réussite :

Un centre d'aide à la réussite est un « Endroit spécialement aménagé et disposant du matériel pédagogique nécessaire aux apprentissages d'un groupe d'étudiants. Service qui assume des formations spécifiques, généralement ponctuelles et de courtes durées. » (Legendre, 2005, p. 194).

La plupart des collèges offrent ce genre de service pour les étudiants. La dénomination peut parfois changer en *centres d'aide à l'apprentissage*. Les trois principaux centres présents au collégial sont : centre d'aide en français (CAF), centre d'aide en anglais (CAA) et centre d'aide en mathématiques (CAM).

Mais pour Cartier et Langevin (2001), tel que vu précédemment, les centres d'aide à l'apprentissage ont des limites :

La plupart des dispositifs étudiés ne tiennent pas compte suffisamment du contexte d'apprentissage pour aider les étudiants. Le transfert entre les apprentissages effectués en contexte général et leur application en classe ne s'effectue pas automatiquement (Cartier et Langevin, 2001, p. 366).

2.2.2 Le tutorat / monitorat :

Le tutorat est défini par Legendre (2005) comme : « L'ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'enseignement » (Legendre, 2005, p. 1414).

D'autres auteurs comme Bahniuk, Dobos, Hill (1990) et Larose, Roy (1993) ajoutent la nécessité que cette action se présente comme un soutien socio-affectif, scolaire et instrumental. Larose et Roy précisent que ce soutien doit être destiné aux clientèles à risque et la plupart du temps au cours de la première session d'études. Bahniuk et coll. quant à eux, parlent des modalités entourant ce soutien, en précisant que le tutorat doit se faire sur une base régulière et individuelle.

Cependant, ce type d'intervention a ses faiblesses, comme mentionné par Langevin et Cartier (2001, p. 374) : « [...] la participation à ces activités [monitorat et tutorat] est faible, indiquant ainsi que les étudiants qui ont le plus besoin de cette mesure ne s'en prévalent que très peu. »

De plus il faut, pour cette stratégie, trouver un tuteur, très souvent le payer et s'assurer que l'étudiant est présent, motivé et bien orienté.

2.2.4 La consultation individuelle :

La consultation individuelle se définit comme un « Acte éducatif consistant à conseiller ou à renseigner un élève sur toute matière d'ordre personnel, administratif, scolaire ou familial » (Legendre, 2005, p. 284).

Cette stratégie demande beaucoup de temps aux enseignants et la ligne entre la consultation psychologique (dépassant ses connaissances) et la consultation pédagogique est parfois mince.

Toutes ces approches demandent beaucoup de ressources humaines de la part des enseignants et de ressources monétaires de la part des institutions. Ce projet propose une autre approche qui exige très peu de ressources et qui pourrait apporter beaucoup. Il s'agit d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC).

2.3 Les TIC

Les auteurs consultés utilisent plusieurs appellations différentes (ex. : nouvelles technologies (NT), nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)). Cependant, le ministère de l'Éducation du Québec (2000) et le Conseil supérieur de l'éducation (2000) emploient le terme TIC.

Les TIC sont définies comme étant : « des moyens technologiques comme les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portatifs, les logiciels, les périphériques et les liaisons Internet ayant des fonctions de traitement et de transmission de l'information » (Statistique Canada, 2007).

Aussi, l'Office québécois de la langue française (OQLF) définit dans son dictionnaire terminologique, les TIC de la façon suivante : « Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information. »

C'est par contre, les définitions des TIC en éducation qui nous intéressent dans ce rapport, nous croyons que la définition du terme *technologie de l'éducation* du Thésaurus de l'UNESCO est en ce sens complète : « Théorie et application méthodique de médias à des fonctions éducatives. »

Le MELS (2000) qui définit les TIC comme étant : « [...] des outils et des ressources au service de l'apprentissage et de l'enseignement [...], des moyens de consultation de sources documentaires, mais aussi des moyens de production ».

Puis, les nouvelles technologies éducatives (NTE) qui sont, pour Legendre (2005, p. 941) : « l'ensemble des moyens et des services informatiques pouvant être utilisés dans le domaine de l'éducation ».

L'usage des TIC facilite l'application des sept principes éducatifs que Chickering et Gamson ont proposés, en 1987, à la suite de leur synthèse des meilleures interventions pédagogiques (Chickering et Gamson, 2004). Les TIC permettraient dans certaines conditions de :

- Multiplier les contacts entre les élèves et les enseignants;
- Développer la réciprocité et la collaboration entre les élèves;

- Encourager un apprentissage actif et enraciné;
- Donner une rétroaction rapide et significative;
- Consacrer le meilleur de son temps à la tâche;
- Formuler des attentes élevées et gratifiantes;
- Respecter la diversité des talents et des manières d'apprendre.

Ensemble, ces composantes ont une influence sur le degré d'engagement et de persévérance des étudiants, tel que présenté par Weinstein et coll. (2000).

Les auteurs Anderson (2002), Bates (2005) et Bernard et coll. (2009), se sont intéressés à l'usage des TIC en éducation, particulièrement dans un contexte d'apprentissage en ligne³. Leurs études démontrent un impact positif, du recours aux TIC, sur les différentes interactions pédagogiques, entre autres, entre l'enseignant et l'étudiant.

Différents auteurs attribuent l'impact positif du recours aux TIC à quatre éléments :

- Le fait de travailler avec un nouveau médium (Karsenti, 1999);
- La nature de l'enseignement plus individualisé permis par les TIC (Relan, 1992);
- Les possibilités d'une plus grande autonomie pour l'apprenant (Viens et Amélineau, 1997);
- Les possibilités d'un « feed-back » fréquent et rapide (Karsenti, 1999).

2.4 Le blogue

Le blogue représente certainement un bel outil pouvant être utilisé à des fins éducatives. Il offre une manière unique de communication avec les étudiants et aussi entre collègues de l'enseignement. Pour l'enseignant, c'est un moyen efficace de communication d'opinions et de stratégies d'enseignement. Pour l'étudiant, il peut représenter un moyen

³ Traduction française du terme *E-Learning* employé par ces auteurs.

unique de comparaison avec les pairs, de libre cours à l'écriture et de possibilité d'exprimer ses opinions à ses pairs, mais aussi à son enseignant.

Un blogue se définit comme : « Un site Web qui est fréquemment mis à jour avec de nouveaux billets. Les billets sont présentés dans un ordre chronologique inversé, avec l'entrée la plus récente en haut du blogue (Paquet, 2003; Ward, 2004). De façon semblable, Morris (2001) définit le blogue comme : « une page Web fréquemment mise à jour qui consiste en de brefs billets datés. Le nouveau billet pousse l'ancien vers le bas de la page ». Pour sa part, Paquet (2003) a listé cinq caractéristiques qui représentent un blogue : un éditorial personnel, des hyperliens, des mises à jour fréquentes, accès public libre au contenu par l'intermédiaire de l'Internet et des archives des billets précédents. Puis, Martindale et Wiley (2005) ajoutent d'autres caractéristiques : une date et parfois une heure où le billet a été publié, une fonction recherche (pour chercher les sujets des autres billets) et une section commentaires.

Plusieurs auteurs se sont attardés aux avantages du blogue qui sont, entre autres, pour Housley (2006) de développer des habiletés pour le sens critique. Descy (2005) soutient pour sa part que le blogue permet aux plus gênés de s'exprimer sans avoir le stress de le faire devant toute la classe. Toujours du point de vue des avantages pour l'étudiant, Huann, Ow et Yuen (2005) pensent que le blogue permet aux étudiants, par leur opinion, de participer à la construction de savoirs et courants sociaux. Tandis que Ferdid et Trammell (2004) affirment que l'un des avantages du blogue pour l'enseignant est de profiter de temps hors classe pour permettre l'interaction et l'expression des opinions de ses étudiants.

Toujours dans les avantages de l'utilisation d'un blogue pour l'étudiant, Caron-Bouchard et coll. (2003, p. 81), dans leur étude s'intitulant *Argumentation et environnement d'apprentissage*, se sont attardés au caractère anonyme permis par les sites de clavardage, caractéristique présente aussi dans les blogues. Ils ont soutenu l'idée suivante : « Il est possible que la neutralité du clavardage permette aux participants d'être plus à l'aise et de se sentir moins jugés. »

Sur le site du *Carrefour de l'éducation* de la société GRICS on distingue trois principaux types de blogues utilisés en éducation. Le premier fait référence à un journal de réflexion tenu par des enseignants ou du moins des gens dans le domaine de l'éducation (bibliothécaire, formateur, directeur), où ceux-ci parlent de leurs pratiques pédagogiques. Le deuxième type est celui d'un blogue de classe, on peut y mettre des photos d'activité, des devoirs, des messages à tous, des liens vers des sites Internet intéressants, etc. Le troisième et dernier type est le blogue tenu par l'étudiant même, ce blogue peut contenir des réflexions sur ses études, ses devoirs, ses apprentissages, ses opinions quant à la matière, un journal de son cheminement, etc.

2.5 Objectifs spécifiques et choix de l'outil

De l'ensemble de la discussion précédente ainsi que de la problématique, les quatre objectifs spécifiques de ce projet sont de :

1. Utiliser un outil qui permet à tous les étudiants de s'exprimer sur leur intégration au collégial et de comparer leur intégration au collégial avec les pairs, de façon libre;
2. Permettre aux enseignants l'accès à un outil qui les informe sur l'intégration que vivent leurs étudiants en lien avec les quatre grandes orientations de Boutet (2000);
3. Vérifier si un outil qui permet l'anonymat des commentaires va inciter les étudiants à s'exprimer de façon plus ouverte;
4. Vérifier si l'outil peut être prédictif des abandons ou de la persévérance des étudiants.

L'outil que nous avons choisi est le blogue, car il semble dépasser les limites de toutes les autres interventions faites en pédagogie de première session.

Le blogue permettra de développer des moyens favorisant l'intégration socio-affective, surtout la motivation, que le Collège de Maisonneuve, avait ciblés dès 1996, soit :

- D'utiliser le premier cours pour créer un climat propice à la motivation;
- Fournir une rétroaction régulière;
- Développer des approches pédagogiques susceptibles d'intéresser les élèves;
- Favoriser l'engagement des élèves;
- Créer et maintenir un climat de confiance;
- Être stimulant pour les élèves;
- Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance.

Nous estimons, dans notre contexte, qu'il permettra également :

- Aux étudiants de s'exprimer, de se comparer avec les pairs et de valider les questions normales à se poser;
- Un investissement minimal de temps et d'énergie de la part des enseignants;
- De ne pas empiéter sur le temps consacré au curriculum;
- À l'enseignant d'intervenir de manière ciblée et de poser des diagnostics précoces;
- Aux étudiants de s'exprimer de façon anonyme et donc possiblement plus ouvertement.

Le blogue permettra de plus d'intégrer les huit composantes de Weinstein et coll. (2000) citées plus haut, surtout le *vouloir* et le *pouvoir*. Puis il permettra de qualifier les quatre grandes orientations en intégration selon Boutet (2000) : s'intégrer dans son programme, s'intégrer dans l'institution, s'intégrer socialement et s'intégrer soi-même. Il permettra aussi, par le biais des billets hebdomadaires, à l'étudiant de s'auto-diagnostiquer en évaluant sa motivation, ses stratégies d'apprentissage et d'étude, ses attitudes envers les études et favorisera une prise de conscience des actions qu'il doit entreprendre pour assurer sa réussite au cégep (Cartier et Langevin, 2001).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE L'INTERVENTION

Dans le présent chapitre, nous présenterons les différents éléments méthodologiques qui ont guidé l'élaboration de l'intervention, l'intervention même et l'analyse des données recueillies.

3.1 Caractéristiques des sujets de l'intervention et agents impliqués

Ce projet s'est effectué au collégial dans un cégep de Montréal, arrondissement LaSalle. Ce cégep accueille environ 2 500 élèves, il offre des formations techniques et des formations préuniversitaires. Le milieu social-économique des étudiants se partage entre la classe moyenne et celle à revenus modestes.

Notre intervention s'effectue auprès d'étudiants de la formation technique, soit en techniques de bureautique. Tous les sujets sont des femmes, âgées de 17 à 28 ans. Ils en sont au trimestre d'automne de leur première année de formation et suivent le cours intitulé *Analyse de la profession*. Divisés en deux groupes, l'un de 9 étudiants et l'autre de 17 étudiants. Le taux d'abandon généralement observé au premier trimestre est d'environ 15 %. Dans ce programme, le taux de diplomation est assez bas, si le Collège admet environ 30 étudiants dans le programme, ils sont, en moyenne, à peine 12 à obtenir leur diplôme au bout de trois ans.

Cette recherche, selon la typologie des recherches de Van Der Maren (2003), est une recherche de développement. Elle vise l'utilisation d'un outil de communication, par les

technologies de l'information et de la communication (TIC), pouvant être utile en pédagogie de première session.

3.2 Étapes du plan de l'intervention

Nous présentons ici les différentes étapes, en ordre chronologique, du plan d'intervention. Celles-ci sont également présentées de façon détaillée à l'annexe A de ce document.

- Détermination des contenus des billets et ouverture d'un compte de blogue;
- Présentation du projet aux étudiants en classe;
- Ouverture d'un compte de blogue par les étudiants en classe;
- Interventions sous forme de commentaires aux billets (un trimestre complet);
- Élaboration de la grille d'analyse de contenu;
- Catégorisation de verbatim des commentaires, selon la grille;
- Analyse des résultats.

3.3 Contexte de réalisation de l'intervention

L'intervention se fait dans un laboratoire informatique munie d'appareils PC reliés à Internet Explorer version 7. En classe, à la troisième semaine de cours, les étudiants sont invités à se créer un compte sur un logiciel libre de création de blogue à l'adresse : www.blogger.com. Cette démarche prend environ dix minutes et est expliquée dans l'annexe B du présent document. L'enseignant explique, étape par étape, à l'aide d'un projecteur d'écran devant la classe la création d'un compte aux étudiants. Le site demande de créer un nom d'utilisateur et un mot de passe, que les étudiants devront utiliser tout au long du trimestre. Aux fins de la recherche, on a demandé à un groupe d'étudiants d'utiliser leur nom réel comme « nom d'utilisateur » et à l'autre groupe d'utiliser un nom fictif.

L'intervention se fait dans un cours intitulé *Analyse de la profession*, car l'élaboration d'un outil utilisé en pédagogie de première session s'inscrit bien dans les objectifs spécifiques de ce cours. À la fin de chacun des cours, durant environ dix minutes, chaque étudiant est invité à répondre au billet de la semaine, billet préalablement écrit par l'enseignant. Nous avons préféré offrir du temps en classe aux étudiants pour répondre au billet, car nous doutions de la motivation des étudiants à répondre hors classe, puisqu'aucun point n'était attribué à cette activité.

Pour des raisons pédagogiques, nous avons attendu trois semaines avant de demander aux étudiants d'intervenir sur un premier billet. Avant ce délai, nous pensons que les étudiants peuvent difficilement qualifier leur intégration. Puis, nous avons cessé les billets trois semaines avant la fin des cours, les étudiants à ce moment étant plus préoccupés par la remise de leurs travaux de fin de trimestre et leurs examens que par leur intégration. Au cours du trimestre, deux semaines sont consacrées à une visite en entreprise et un examen de mi-session, les étudiants ne sont donc pas intervenus dans le blogue. Ce sont les raisons pour lesquelles, il y a en tout sept billets pour quinze semaines de cours.

3.4 Contraintes de l'intervention

En nous lançant dans l'aventure des blogues, nous devons tenir compte d'un certain nombre de contraintes.

Chez les étudiants, bien que nous soyons en 2013, la nécessité d'avoir une connexion à Internet pour participer au blogue est tout de même à prendre en considération et peut s'avérer problématique pour de rares cas. Aussi, il faut s'assurer de la motivation des étudiants, pour ce faire il faut ancrer le blogue dans les apprentissages. Car, le facteur nouveauté ne suffit pas à lui seul à assurer la motivation des étudiants. Aussi, il faut être vigilant face à la cyberintimidation ou les propos diffamatoires : rabaisser une activité faite en classe, propos négatif sur l'enseignant, attaquer la réputation d'un pair, tenir des propos racistes, exprimer des préjugés. Il faut également mettre en garde les étudiants face à la

protection des renseignements personnels. Aussi, il faut exiger un certain niveau de qualité dans les textes et éviter le langage texto.

Par contre, pour ce qui est de la qualité des textes, une recherche de Caron-Bouchard et coll. (2003, p. 87), portant sur une activité pédagogique utilisant le clavardage, présentait cette conclusion : « Il importe de souligner que l'observation des comportements écrits des participants indique que ceux-ci s'adaptent aisément au mode conversationnel formel d'une activité pédagogique. Les élèves saisissent la différence d'utilisation du clavardage en mode informel (ce à quoi ils sont habitués) et en mode formel. »

Pour les enseignants, Ringstaff et Kelley (2002) ont pour leur part retenu certaines conditions comme facteurs déterminant les effets positifs de l'usage pédagogique des TIC. Ces facteurs sont : une formation technique adéquate des enseignantes et des enseignants, un équipement performant et accessible, un soutien technique et pédagogique et une adéquation entre les usages pédagogiques des TIC et les objectifs des programmes.

3.5 Les thèmes abordés en ordre chronologique

Chaque semaine, les étudiants devaient s'exprimer sur des sujets en lien avec ce qu'ils vivaient dans leur cheminement d'intégration. Il semble que l'encadrement personnalisé de type préventif soit la mesure la plus efficace pour aider les étudiants à risque lors de leur premier trimestre au collégial (Cartier et Langevin, 2001). Voici, en ordre chronologique, les sujets abordés :

- Leur connaissance des diverses activités proposées par le Collège;
- Leurs découvertes sur les études collégiales;
- Le sérieux de leur plan d'études;
- L'étude des examens;
- Les cours complémentaires;
- Leurs rêves quant à leur avenir;
- Leur motivation à poursuivre les études.

Lors des interventions hebdomadaires, nous avons toujours en-tête de favoriser l'expression de leur intégration sur une tribune par les étudiants, la possibilité de se comparer avec les pairs, la validation des questions normales que se pose un étudiant au premier trimestre, la mise en valeur de l'opinion et des émotions des plus gênés et discrets et la conjonction des réalités vécues par les étudiants avec le choix du sujet du billet, semaine après semaine.

Aussi, pour bien élaborer notre intervention pédagogique nous avons défini notre relation pédagogique en nous basant sur la *Situation pédagogique* de Legendre (2005) et sur le *Théorème de l'équivalence des interactions en FAD*⁴ d'Anderson (2008).

La situation pédagogique de Legendre aussi appelée SOMA (sujet, objet, milieu, agent) précise le contexte dans lequel se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour Legendre ces processus sont présents dans un écosystème social dans lequel le sujet, l'objet, le milieu et l'agent sont interreliés par différentes relations. Ainsi, la relation d'apprentissage est celle présente entre le sujet (étudiant) et l'objet (blogue). La relation didactique, quant à elle, est celle entre l'objet (blogue) et l'agent (enseignant). Finalement, la relation d'enseignement est celle entre le sujet (étudiant) et l'agent (enseignant). Toutes ces relations créent ensemble les relations pédagogiques.

Le théorème de l'équivalence des interactions en FAD d'Anderson se base essentiellement sur les mêmes relations pédagogiques, mais s'intéresse, comme nous l'avons fait, aux nouvelles relations possibles avec les TIC, soit celle de l'objet-objet, de l'agent-agent et du sujet-sujet.

La figure 3.1 présente donc les différentes relations d'apprentissage, didactique et d'enseignement dont nous avons tenu compte en créant le blogue.

⁴ Adaptation française d'*Educational interactions* faite par Poellhuber (2011)

Les différentes relations pédagogiques créées par le blogue

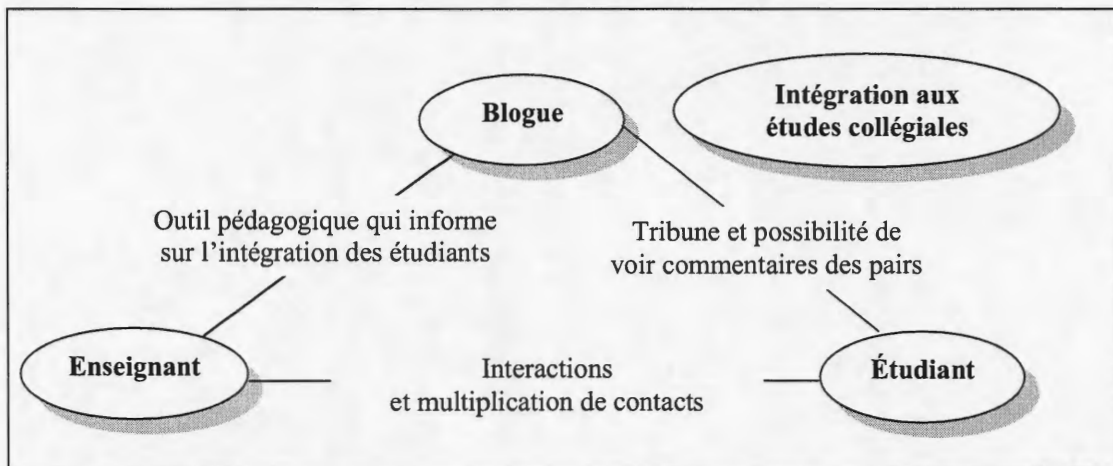


Figure 3.1

3.6 Description des contenus des billets par semaine

Nous présentons ici les textes intégraux des sept billets présentés aux étudiants, semaine après semaine et leur visée selon les quatre grandes orientations de Boutet (2000).

3.6.1 Premier billet visant l'intégration à l'institution

Ma première question s'intéresse à votre attirance pour les activités parascolaires. Avez-vous participé à une activité jusqu'à présent (ex. : sortie de groupe, collecte de fonds, spectacle, bénévolat, invitation quelconque du service à la vie étudiante, etc.) Si oui, quelle était cette activité et était-elle intéressante et stimulante? Sinon, pour quelles raisons ne participez-vous pas à ce genre d'activités (manque d'intérêt, manque de temps, vous n'avez pas l'information à temps, vous trouvez les activités ennuyantes, etc.)? Si, ce n'est pas déjà fait, avez-vous l'intention de participer à une activité au cours de la session (parade de mode, cégep en spectacle, etc.)? Pensez-vous que ce genre d'activités peut aider à votre intégration à la vie du cégep? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi? En terminant, avez-vous des suggestions d'activités?

3.6.2 Deuxième billet visant l'intégration à soi-même et à l'institution

On vous avait préparé au secondaire, vos parents vous ont fait des recommandations, vous avez un grand frère ou une grande sœur qui a déjà emprunté ce chemin... mais on a beau dire, le collégial demande quelques adaptations malgré tout! Parlez-moi des découvertes que vous faites sur le collégial jusqu'à présent? Ce que vous découvrez est-il semblable que ce qu'on vous avait dit des études collégiales? Qu'est-ce qui vous a le plus surpris dans vos découvertes? Jusqu'à présent, ce que vous découvrez, est-il pire ou meilleur que ce à quoi vous vous attendiez? Avec quel aspect avez-vous le plus de difficulté d'adaptation (les examens, les enseignants, la gestion du temps, la durée des cours, etc.)? Dans ces difficultés trouvez-vous le support suffisant, sinon qu'est-ce que qui manque selon vous? Pour celles qui connaissaient déjà le régime collégial, que découvrez-vous sur le Cégep André-Laurendeau ou sur les techniques de bureautique? Qu'est-ce qui vous a surpris? Si vous avez des difficultés d'adaptation, avec quel aspect en particulier?

3.6.3 Troisième billet visant l'intégration à soi-même et au programme

Quatre étudiants sur cinq n'ont pas de plan de formation précis et un sur trois change d'idée en cours de route. (Source : Actualité, Le guide du cégépien futé, septembre 2006). En 1995, dans un avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation écrit qu'il est possible d'identifier trois catégories d'élèves au regard de la précision de leur projet de formation (et conséquemment de leur projet professionnel) : « une première [catégorie] dont le projet scolaire est relativement précis, à savoir une minorité d'environ 20 %; une deuxième de plus de 50 % composée de personnes qui cherchent activement à se trouver une voie, mais n'y parvenant qu'en deuxième année ou même une fois rendues à l'université; enfin, une troisième formée de ceux et celles qui ne savent pas trop pourquoi ils sont au cégep et qui pourrait représenter environ 25 % » (Source : Conseil supérieur de l'éducation, Des conditions de réussite au collégial, réflexions à partir de points de vue étudiants, 1995, p. 43-44). Comment vous situez-vous face à ces statistiques? Avez-vous vous-mêmes changé de programme d'études en cours de route? Avez-vous un plan de carrière bien défini? Avez-vous des doutes quant à vos projets de temps à autre?

3.6.4 Quatrième billet visant l'intégration à soi-même

Voilà la première semaine de vos examens mi-session est passée ! Vous voyez sûrement plus facilement l'utilité des trucs enseignés comme « mieux vaut peu que pas du tout » ou bien l'utilité de se créer un échéancier et en faire un peu tous les soirs. Avez-vous bien étudié? Votre méthode s'est-elle avérée efficace? Avez-vous eu assez de temps ou vous étiez un peu trop à la dernière minute? Sinon, qu'allez-vous améliorer pour les prochains examens? Quelles sont les raisons majeures de vos bonnes ou mauvaises notes à vos examens, selon vous? Quels sont les éléments qui vous ont empêché d'étudier de façon maximale (motivation, temps, méthode, etc.)? En général avez-vous trouvé les examens plus difficiles ou plus faciles que vous l'imaginiez? Qu'est-ce qui diffère du secondaire, les examens sont-ils faits de la même façon? Trouvez-vous plus important la compréhension ou le « par cœur » dans les examens de ce genre?

3.6.5 Cinquième billet visant l'intégration au programme

Parlez-moi de vos cours complémentaires respectifs... les trouvez-vous faciles ou difficiles? Intéressant ou inintéressant? Trouvez-vous qu'ils vous ouvrent une porte vers des domaines différents au vôtre? Cette porte vers l'inconnu est-elle bienvenue dans votre vie ou ne sert-elle à rien sinon à avoir des crédits pour un éventuel diplôme? Comment pensez-vous que ces cours vous seront utiles dans votre futur emploi?

3.6.6 Sixième billet visant l'intégration à soi-même et sociale

Dans 10 ans... Où travaillez-vous, à quel poste, quelles sont vos responsabilités, vos tâches, comment sont vos relations avec vos collègues? Quels sont vos projets, quel est votre horaire de travail, vos conditions de travail? Et surtout, quel est votre salaire? Avez-vous fait des cours universitaires pour vous parfaire, si oui lesquelles? Avez-vous amélioré votre anglais, si oui comment?

3.6.7 Septième billet visant l'intégration à soi-même et au programme :

Vous êtes presque à avoir terminé une session complète ! Beaucoup de choses se sont passées durant cette session : vous avez eu deux cours de l'axe technologie (outils bureautiques et traitement de texte 1), un cours de l'axe gestion (analyse de la profession) et un cours de l'axe communication (communication orale en français). Certainement que certains cours vous sont plus faciles que d'autres, certains retiennent plus votre intérêt, etc. Vous avez aussi obtenu des résultats d'examen, vous avez probablement déjà entamé certains travaux de session. Avec tous ces éléments comment se porte votre motivation? Êtes-vous toujours certaine que le programme répond bien à vos aspirations, que vous avez le profil de l'emploi, que les tâches demandées vous intéressent, que les cours sont en lien avec l'emploi que vous voulez exercer, que le niveau collégial vous convient, et surtout, que vous êtes suffisamment motivé pour poursuivre ce rythme pendant encore deux ans et demi?!

Plusieurs billets visent l'intégration à soi-même, puisque cette orientation démontre la vision de l'étudiant quant à ses habiletés pour réussir, ses capacités à persévérer, ses attitudes quant aux études et sa motivation. Aussi, la plupart des auteurs placent l'étudiant au centre de sa réussite et de sa persévérance (Weinstein, Husman et Dierking, 2000; Cartier et Langevin, 2001).

3.7 Explication du choix de la technique d'analyse des données

Nous inspirant d'une recherche de Negura (2006) dont les travaux sur les représentations sociales permettaient de mesurer les attitudes et les orientations affectives d'unités sémantiques, nous avons opté comme cette chercheuse pour l'analyse de contenu. Dans les travaux de Negura il y a trois catégories d'attitudes : la favorable, la défavorable et la neutre.

L'analyse de contenu est pour Berelson (1952) : « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter ». Pour Mucchielli (1991) analyser le contenu d'un

document ou d'une communication c'est : « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler, classer tout ce que contient ce document ou cette communication ». Pour lui, l'objectif de l'analyse de contenu est donc d'expliquer les activités cognitives du locuteur.

Ainsi, nous croyons que la technique d'analyse de contenu s'inscrit parfaitement dans la validation de l'atteinte de nos objectifs spécifiques de recherche.

3.8 Grille d'analyse des données qualitatives

Notre démarche méthodologique est qualitative et prévoit l'analyse de contenu. Les contenus seront catégorisés, selon la typologie d'intégration de Boutet (2000) : s'intégrer à l'institution, s'intégrer au programme, s'intégrer socialement et s'intégrer soi-même. Aussi, le contenu des commentaires de tous les billets devra être décortiqué et catégorisé selon sa teneur positive, négative ou neutre. Cette tâche s'effectue au moyen de l'élaboration d'une grille d'analyse pour assurer une objectivité et une standardisation des informations recueillies. La grille s'inspire d'une recherche de Caron-Bouchard et coll. (2003) où les auteurs ont, par une grille d'analyse de contenu, qualifié le contenu de commentaires d'étudiants intervenus, entre autres, sur un site de clavardage. Puis, tout comme dans la recherche de Caron- Bouchard et coll., le contenu des commentaires sera catégorisé en type d'affect. Les auteurs définissent le terme *affect* par la tonalité des interventions émises par un modérateur et les diverses attitudes adoptées par le modérateur ou les émotions ressenties par ce dernier qui viennent teinter les interventions du processus, du contenu ou de la contextualisation. Cette troisième catégorisation de type émotive nous permettra d'ancrer et de qualifier davantage un commentaire dans sa teneur positive, négative ou neutre. Aux fins de ce rapport d'intervention, le modérateur sera défini par l'étudiant répondant à un billet. Le tableau 3.1 suivant présente la grille utilisée.

Tableau 3.1
Grille d'analyse du contenu des commentaires des étudiants

CONTENU	Teneur	Types d'affect
❖ Intégrer à l'institution (A1)	❖ Positif (B1)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Appréciation (C1) ❖ Estime de soi (C2) ❖ Joie (C3) ❖ Confiance (C4) ❖ Persévérance (C5)
	❖ Négatif (B2)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dépréciation (C1) ❖ Mépris de soi (C2) ❖ Tristesse (C3) ❖ Crainte, peur, doute (C4) ❖ Abandon (C5)
	❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)
❖ Intégrer au programme (A2)	❖ Positif (B1)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Appréciation (C1) ❖ Estime de soi (C2) ❖ Joie (C3) ❖ Confiance (C4) ❖ Persévérance (C5)
	❖ Négatif (B2)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dépréciation (C1) ❖ Mépris de soi (C2) ❖ Tristesse (C3) ❖ Crainte, peur, doute (C4) ❖ Abandon (C5)
	❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)
❖ Intégrer socialement (A3)	❖ Positif (B1)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Appréciation (C1) ❖ Estime de soi (C2) ❖ Joie (C3) ❖ Confiance (C4) ❖ Persévérance (C5)
	❖ Négatif (B2)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dépréciation (C1) ❖ Mépris de soi (C2) ❖ Tristesse (C3) ❖ Crainte, peur, doute (C4) ❖ Abandon (C5)
	❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)
❖ Intégrer soi-même (A4)	❖ Positif (B1)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Appréciation (C1) ❖ Estime de soi (C2) ❖ Joie (C3) ❖ Confiance (C4) ❖ Persévérance (C5)
	❖ Négatif (B2)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dépréciation (C1) ❖ Mépris de soi (C2) ❖ Tristesse (C3) ❖ Crainte, peur, doute (C4) ❖ Abandon (C5)
	❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous présentons dans ce chapitre la cueillette des données relatives aux différents commentaires émis sur le blogue par les étudiants. Nous tentons également d'analyser et d'interpréter les différentes données et de les représenter sous forme de figures condensées.

4.1 Codification des unités d'enregistrement

Tous les commentaires émis par les étudiants à chacun des sept billets ont été imprimés, lus et divisés en *unités d'enregistrement*, celles-ci sont définies par Legendre (2005, p. 1425) comme : « Dans une analyse de contenu, plus petit segment d'information dont on compte la fréquence, la surface ou la durée d'apparition. »

Chaque unité d'enregistrement pouvait, sur le plan méthodologique, relever d'une des quatre grandes orientations de l'intégration de Boutet (2000), soit : s'intégrer à l'institution, s'intégrer au programme, s'intégrer socialement et s'intégrer à soi-même. Voici une figure illustrant ces quatre grandes orientations :

Grandes orientations de l'intégration inspirées de Boutet

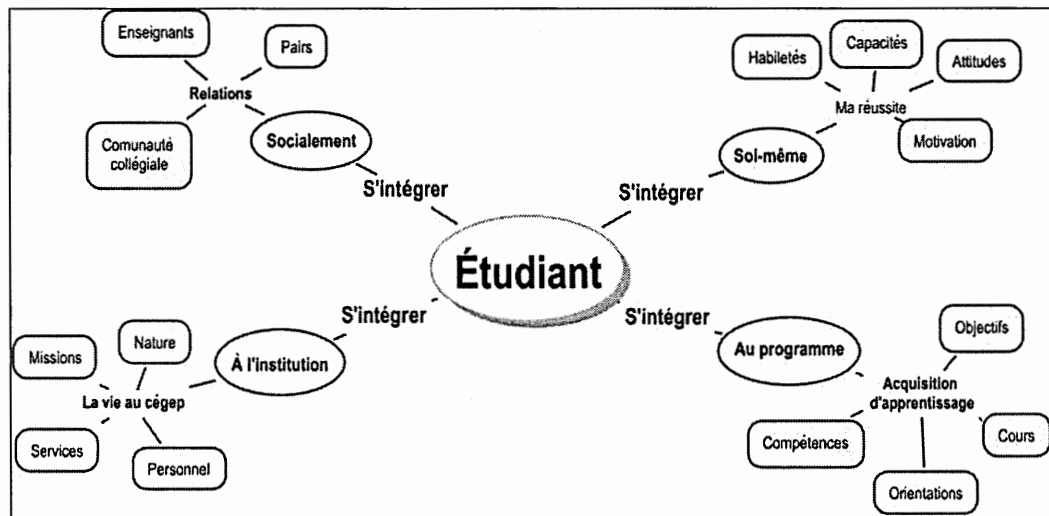


Figure 4.1

Pour codifier les unités d'enregistrement, nous avons fait appel à cette description de l'analyse de contenu par Sauvé (1992) cité dans Legendre (2005, p. 63) : « Méthode de recherche qualitative permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scripto-audiovisuelles [...] fait appel à l'observation et à l'inférence, dans une perspective constructiviste. Elle concerne le contenu manifeste et le contenu latent des données analysées. »

Nous avons donc interprété et divisé les unités d'enregistrement en deux catégories. La première catégorie est celle où l'étudiant exprime une émotion positive ou négative, nous parlons alors d'unité d'enregistrement * motive*, dont voici un exemple : « Je m'intègre bien à l' cole et les filles de la technique sont très gentilles. » La deuxième catégorie est celle où l'étudiant dicte des faits et fait preuve de neutralité, nous parlons d'unité d'enregistrement *factuelle*, dont voici un exemple : « Peut-être que le mois prochain, lorsque mon travail saisonnier prendra fin, j'essayerai de participer à l'atelier de cuisine, si elle a lieu. »

Les sujets ont été divisés en deux groupes selon leur groupe-classe. Le premier groupe composé de neuf sujets est celui des *anonymes*, c'est-à-dire ceux qui écrivent des commentaires aux billets sous un pseudonyme. Le deuxième groupe composé de dix-sept sujets est celui des *nominatifs*, c'est-à-dire ceux qui écrivent des commentaires sous leur nom véritable. Cet exercice avait pour but de valider notre troisième objectif spécifique, c'est-à-dire : de vérifier si un outil qui permet l'anonymat des commentaires va mener les étudiants à s'exprimer de façon plus ouverte.

4.2 Analyse des unités d'enregistrement

Toutes les unités d'enregistrement ont été codifiées selon la grille présentée plus haut (voir tableau 3.1). Voici, dans le but d'orienter notre réflexion, quelques exemples d'unités d'enregistrement parmi les plus significatives pour chacun des billets et pour chacun des groupes. Le lecteur doit se référer au tableau 3.1, afin de comprendre la nomenclature présentée après chacune des unités.

4.2.1 Billet 1 (intégration aux diverses activités du Cégep) : exemples d'unités d'intervention des anonymes

« Je n'ai pas encore participé à des activités parascolaires, car je suis une personne très timide. »⁵ [A4-B2-C1]. Voici comment interpréter la nomenclature de ce premier exemple d'unité : A4 = intégrer soi-même, B2 = négatif, C1 = dépréciation.

« J'aimerais participer à la parade de mode, mais je ne suis pas encore sûr, car je suis gênée. » [A4-B2-C1]

⁵ Les fautes d'orthographe et de syntaxe présentent dans les documents originaux ont été corrigées, sans toutefois ne jamais altérer le sens du commentaire.

« J'ai un peu peur de me retrouver dans un endroit plein d'inconnus et d'être incapable de parler avec eux, d'avoir l'air d'une fille pas du tout intéressée aux autres. » [A3-B2-C4]

« Je crois que de participer à une activité parascolaire améliore mon appartenance au Cégep. » [A1-B1-C1]

4.2.2 Billet 1 (intégration aux diverses activités du Cégep) : exemples d'unités d'intervention des nominatifs

« Je me sens beaucoup plus à l'aise de venir à l'école, car je connais plus de gens et j'ai une raison de plus d'avoir le sourire. » [A3-B1-C4] et [A4-B1-C2]

« Pour l'instant, je ne participe pas à une activité du cégep parce que je suis gênée. » [A4-B2-C1]

« Je trouve que c'est une bonne façon de m'intégrer au cégep et je peux en profiter pour me faire de nouveaux amis. » [A1-B1-C1] et [A3-B1-C1]

4.2.3 Billet 2 (les découvertes) : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes

« Je suis responsable de mes actes et cela me permet de faire preuve de maturité. » [A4-B1-C2]

« J'ai été surprise de voir à quel point j'aime la matière et à quel point je participe aux cours. » [A2-B1-C3]

« Je préfère de loin le Cégep que le secondaire. Nous sommes plus autonomes et je suis plus motivée à étudier. » [A1-B1-C1] et [A4-B1-C5]

4.2.4 Billet 2 (les découvertes) : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs

«J'ai un peu plus de difficulté avec les examens, qui sont plus difficiles qu'au secondaire.» [A4-B2-C1]

« Je croyais avoir plus de liberté qu'au secondaire, mais en fait j'en ai moins, parce que j'ai plus d'études et de travaux.» [A1-B2-C1]

« Le cégep m'a fait découvrir que je n'ai pas le sens de l'organisation. » [A4-B2-C1]

4.2.5 Billet 3 (les statistiques) : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes

« Je suis dans le groupe qui choisissent une voix sans vraiment savoir où ils s'en vont et si c'est vraiment ce qu'ils veulent.» [A4-B2-C2]

« Je ne suis pas prête de changer de programme, parce que je suis convaincue qu'il va me permettre d'avoir un bon emploi plus tard.» [A2-B1-C4]

« Disons que l'an passé je ne savais pas du tout où je voulais aller, mais maintenant je suis assez convaincue de mon choix. » [A4-B1-C4]

4.2.6 Billet 3 (les statistiques) : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs

« Je n'avais pas de plan précis pour mon avenir, mais en faisant des recherches actives j'ai trouvé dans quel programme je voulais aller. » [A4-B1-C2]

« Je sais très bien où je m'en vais dans la vie. » [A4-B1-C4]

« Jusqu'à maintenant j'aime beaucoup le programme de bureautique, mais j'ai tellement changé souvent que j'ai toujours peur de me tromper encore. » [A2-B1-C1] et [A4-B2-C4]

4.2.7 Billet 4 (les examens intra) : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes

« Au cégep, on mise plus sur la compréhension de l'élève, ce qui est, selon moi, une excellente chose. » [A1-B1-C1]

« Mes notes ne sont pas très fortes, mais j'espère me rattraper d'ici jusqu'à la fin de la session. » [A4-B2-C1] et [A4-B1-C4]

« Je ne me stresse jamais avec un examen écrit et je crois que cela m'aide beaucoup, car j'ai confiance en moi. » [A4-B1-C2]

4.2.8 Billet 4 (les examens intra) : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs

« J'ai eu de bons résultats dans certaines matières, mais dans d'autres je ne me suis vraiment pas forcée. » [A4-B1-C1] et [A4-B2-C2]

« Je pense avoir quand même bien étudié dans la plupart des matières, d'autres moins, mais en général je crois que je vais essayer d'étudier plus la prochaine fois. » [A4-B1-C2] et [A4-B1-C5]

« Au secondaire, je crois que c'était plus facile, car j'étudiais toujours seulement cinq minutes avant l'examen, en ayant des bons résultats. Si j'avais fait ça cette semaine, je n'aurais pas eu les mêmes résultats. » [A4-B1-C5]

4.2.9 Billet 5 (les cours complémentaires) : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes

« Par rapport à mon cours complémentaire et bien, je le déteste énormément. Pas que je ne le trouve pas intéressant, mais c'est des choses que j'apprends absolument pour rien. Cela ne me sera pas utile dans ma future vie. » [A2-B2-C1] et [A4-B2-C1]

« Je trouve que les cours complémentaires sont faciles, mais peu intéressants. » [A2-B2-C1]

« C'est toujours bon de cultiver ses connaissances générales. » [A2-B1-C1]

4.2.10 Billet 5 (les cours complémentaires) : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs

« Je les trouve importants ces cours « cute » parce que cela nous permet de décrocher justement de notre champ d'études et de voir autre chose. » [A2-B1-C1]

« Je crois que les cours complémentaires sont une perte de temps, parce que pendant ces cours on ne fait pas les travaux importants de notre technique. » [A2-B2-C1]

4.2.11 Billet 6 (où êtes-vous dans 10 ans) : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes

« Moi je vais travailler dans la plus grande et la plus chic des entreprises de Montréal. Je serai au poste le plus haut selon mes compétences. » [A4-B1-C2]

« Je travaillerai comme technicienne administrative au service des ressources humaines ou comme coordonnatrice de projets pour une chaîne télévisée. Je compléterai une formation universitaire, soit un bac par cumul de certificat ou seulement un bac en gestion. » [A4-B1-C5]

« Dans 10 ans, je me vois en train de travailler dans un service qui me permettrait de venir en aide aux gens, d'améliorer leurs conditions de vie, parce que moi c'est en aidant les autres que je me sens utile et que je me sens bien. » [A4-B1-C2]

4.2.12 Billet 6 (où êtes-vous dans 10 ans) : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs

« Moi je n'ai aucune idée de ce que je veux faire, je ne sais même pas si je suis dans la bonne branche. Je ne compte pas aller à l'université, car je déteste l'école. » [A4-B2-C4] et [A4-B2-C2]

« Dans 10 ans, je me vois être adjointe à la direction. C'est un poste qui m'intéresse beaucoup. » [A4-B1-C5]

« Dans 10 ans, je prévois avoir un bureau en acajou et avoir une très belle voiture et un salaire au-dessus de 50 000 \$. Je veux aller à l'université en administration, je me prévois un très bel avenir. » [A4-B1-C4]

4.2.13 Billet 7 (le poulx de votre motivation) : exemples d'unités d'enregistrement des anonymes

« Je suis convaincue de faire le bon choix de technique. Je travaille fort et les résultats en témoignent. Je suis très contente de mes performances. » [A2-B1-C4] et [A4-B1-C2] et [A4-B1-C3]

« Dans chaque cours, je performe bien et cela me motive vraiment. Je suis très contente de moi et j'ai le goût de continuer. » [A4-B1-C2] et [A4-B1-C5]

« J'ai pris conscience qu'il n'y a rien d'acquis, surtout pas au cégep, que je devrai travailler très fort dans des matières. » [A4-B1-C5]

4.2.14 Billet 7 (le poulx de votre motivation) : exemples d'unités d'enregistrement des nominatifs

« La surcharge de travail scolaire, le travail, les amies, le manque de temps, la fatigue sont tous des raisons dues à la baisse de ma motivation. » [A4-B2-C1]

« Je ne suis plus trop certaine d'être dans le bon chemin de carrière. Il y a quelques tâches qui m'intéressent, mais je n'ai pas encore fait de recherche personnelle sur les emplois qui pourraient vraiment satisfaire mes goûts, mes valeurs et mes compétences. » [A2-B2-C4] et [A4-B2-C4]

« Je pense aux fruits de mes efforts et cela me fait du bien. » [A4-B1-C5]

4.3 Compilation des unités d'enregistrement

Nous présentons ici la grille d'analyse des unités d'enregistrement après codification, selon leur teneur et le type d'affect. Le tableau présenté sur deux pages comprend trois totaux, soit : le total des types d'affect (appréciation, confiance, tristesse, abandon, etc.), le total des teneurs (positif, négatif, neutre) et le total des contenus (s'intégrer à l'institution, s'intégrer au programme, s'intégrer socialement, s'intégrer soi-même). Ainsi qu'un total général représentant toutes les unités d'enregistrement analysées et codifiées.

Tableau 4.1 Première partie
Compilation des unités d'enregistrement
selon leur teneur (positive, négative, neutre) et le type d'affect

CONTENU	FORMES		CATÉGORIES		
	Teneur	Types d'affect	Anonymes	Nominatifs	Totaux
❖ Intégrer à l'institution (A1)	❖ Positif (B1)	❖ Appréciation (C1)	A1-B1-C1 : 7	A1-B1-C1 : 11	A1-B1-C1 : 18
		❖ Estime de soi (C2)	A1-B1-C2 : 1	A1-B1-C2 : 1	A1-B1-C2 : 2
		❖ Joie (C3)	A1-B1-C3 : 1	A1-B1-C3 : 0	A1-B1-C3 : 1
		❖ Confiance (C4)	A1-B1-C4 : 3	A1-B1-C4 : 1	A1-B1-C4 : 4
		❖ Persévérance (C5)	A1-B1-C5 : 0	A1-B1-C5 : 0	A1-B1-C5 : 0
	Total positif		12	13	25
❖ Négatif (B2)	❖ Dépréciation (C1)	A1-B2-C1 : 1	A1-B2-C1 : 3	A1-B2-C1 : 4	
	❖ Mépris de soi (C2)	A1-B2-C2 : 0	A1-B2-C2 : 0	A1-B2-C2 : 0	
	❖ Tristesse (C3)	A1-B2-C3 : 0	A1-B2-C3 : 0	A1-B2-C3 : 0	
	❖ Crainte, peur, doute (C4)	A1-B2-C4 : 0	A1-B2-C4 : 4	A1-B2-C4 : 4	
	❖ Abandon (C5)	A1-B2-C5 : 0	A1-B2-C5 : 0	A1-B2-C5 : 0	
Total négatif		1	7	8	
❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)	A1-B3-C1 : 15	A1-B3-C1 : 18	A1-B3-C1 : 33	
Total neutre		15	18	33	
Total global		28	38	66	
❖ Intégrer au programme (A2)	❖ Positif (B1)	❖ Appréciation (C1)	A2-B1-C1 : 10	A2-B1-C1 : 8	A2-B1-C1 : 18
		❖ Estime de soi (C2)	A2-B1-C2 : 1	A2-B1-C2 : 0	A2-B1-C2 : 1
		❖ Joie (C3)	A2-B1-C3 : 2	A2-B1-C3 : 1	A2-B1-C3 : 3
		❖ Confiance (C4)	A2-B1-C4 : 1	A2-B1-C4 : 3	A2-B1-C4 : 4
		❖ Persévérance (C5)	A2-B1-C5 : 1	A2-B1-C5 : 0	A2-B1-C5 : 1
	Total positif		15	12	27
❖ Négatif (B2)	❖ Dépréciation (C1)	A2-B2-C1 : 5	A2-B2-C1 : 19	A2-B2-C1 : 24	
	❖ Mépris de soi (C2)	A2-B2-C2 : 0	A2-B2-C2 : 0	A2-B2-C2 : 0	
	❖ Tristesse (C3)	A2-B2-C3 : 0	A2-B2-C3 : 0	A2-B2-C3 : 0	
	❖ Crainte, peur, doute (C4)	A2-B2-C4 : 0	A2-B2-C4 : 5	A2-B2-C4 : 5	
	❖ Abandon (C5)	A2-B2-C5 : 0	A2-B2-C5 : 0	A2-B2-C5 : 0	
Total négatif		5	24	29	
❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)	A2-B3-C1 : 13	A2-B3-C1 : 7	A2-B3-C1 : 20	
Total neutre		13	7	20	
Total global		33	43	76	

Tableau 4.1 Deuxième partie
Compilation des unités d'enregistrement
selon leur teneur (positive, négative, neutre) et le types d'affect

CONTENU	FORMES		CATÉGORIES		
	Teneur	Types d'affect	Anonymes	Nominatifs	Totaux
❖ Intégrer socialement (A3)	❖ Positif (B1)	❖ Appréciation (C1)	A3-B1-C1 : 3	A3-B1-C1 : 13	A3-B1-C1 : 16
		❖ Estime de soi (C2)	A3-B1-C2 : 0	A3-B1-C2 : 1	A3-B1-C2 : 1
		❖ Joie (C3)	A3-B1-C3 : 2	A3-B1-C3 : 2	A3-B1-C3 : 4
		❖ Confiance (C4)	A3-B1-C4 : 3	A3-B1-C4 : 2	A3-B1-C4 : 5
		❖ Persévérance (C5)	A3-B1-C5 : 0	A3-B1-C5 : 2	A3-B1-C5 : 2
	Total positif		8	20	28
	❖ Négatif (B2)	❖ Dépréciation (C1)	A3-B2-C1 : 0	A3-B2-C1 : 0	A3-B2-C1 : 0
❖ Mépris de soi (C2)		A3-B2-C2 : 0	A3-B2-C2 : 0	A3-B2-C2 : 0	
❖ Tristesse (C3)		A3-B2-C3 : 0	A3-B2-C3 : 0	A3-B2-C3 : 0	
❖ Crainte, peur, doute (C4)		A3-B2-C4 : 1	A3-B2-C4 : 1	A3-B2-C4 : 2	
❖ Abandon (C5)		A3-B2-C5 : 0	A3-B2-C5 : 0	A3-B2-C5 : 0	
Total négatif		1	1	2	
❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)	A3-B3-C1 : 3	A3-B3-C1 : 4	A3-B3-C1 : 7	
Total neutre		3	4	7	
Total global		12	25	37	
❖ Intégrer soi-même (A4)	❖ Positif (B1)	❖ Appréciation (C1)	A4-B1-C1 : 29	A4-B1-C1 : 58	A4-B1-C1 : 87
		❖ Estime de soi (C2)	A4-B1-C2 : 11	A4-B1-C2 : 14	A4-B1-C2 : 25
		❖ Joie (C3)	A4-B1-C3 : 4	A4-B1-C3 : 10	A4-B1-C3 : 14
		❖ Confiance (C4)	A4-B1-C4 : 47	A4-B1-C4 : 73	A4-B1-C4 : 120
		❖ Persévérance (C5)	A4-B1-C5 : 11	A4-B1-C5 : 12	A4-B1-C5 : 23
	Total positif		102	167	269
	❖ Négatif (B2)	❖ Dépréciation (C1)	A4-B2-C1 : 9	A4-B2-C1 : 38	A4-B2-C1 : 47
❖ Mépris de soi (C2)		A4-B2-C2 : 1	A4-B2-C2 : 6	A4-B2-C2 : 7	
❖ Tristesse (C3)		A4-B2-C3 : 0	A4-B2-C3 : 3	A4-B2-C3 : 3	
❖ Crainte, peur, doute (C4)		A4-B2-C4 : 9	A4-B2-C4 : 23	A4-B2-C4 : 32	
❖ Abandon (C5)		A4-B2-C5 : 1	A4-B2-C5 : 3	A4-B2-C5 : 4	
Total négatif		20	73	93	
❖ Neutre (B3)	❖ Neutralité (C1)	A4-B3-C1 : 128	A4-B3-C1 : 82	A4-B3-C1 : 210	
Total neutre		128	82	210	
Total global		250	322	572	
TOTAL GÉNÉRAL		323	428	751	

4.4 Interprétation des données

Au total, 751 unités d'enregistrement ont été analysées et catégorisées en premier lieu selon leur teneur positive, négative ou neutre et en deuxième lieu selon leur type d'affect. Le groupe des anonymes constitué de 9 sujets a généré 323 unités d'enregistrement dans les sept billets du blogue et le groupe des nominatifs constitué de 17 sujets en a généré 428 dans les mêmes sept billets.

4.4.1 Représentation de la teneur des unités d'enregistrement

Le groupe des anonymes a émis 137 unités d'enregistrement à teneur positive, soit 42 %, puis 27 unités d'enregistrement à teneur négative, soit 9 %, et finalement 159 à teneur neutre, soit 49 %. Le groupe des nominatifs a quant à lui émis 212 unités d'enregistrement à teneur positive, soit 50 %, puis 105 à teneur négative, soit 24 %, et finalement 111 à teneur neutre, soit 26 %. Voyons la représentation de ces pourcentages dans la figure suivante :

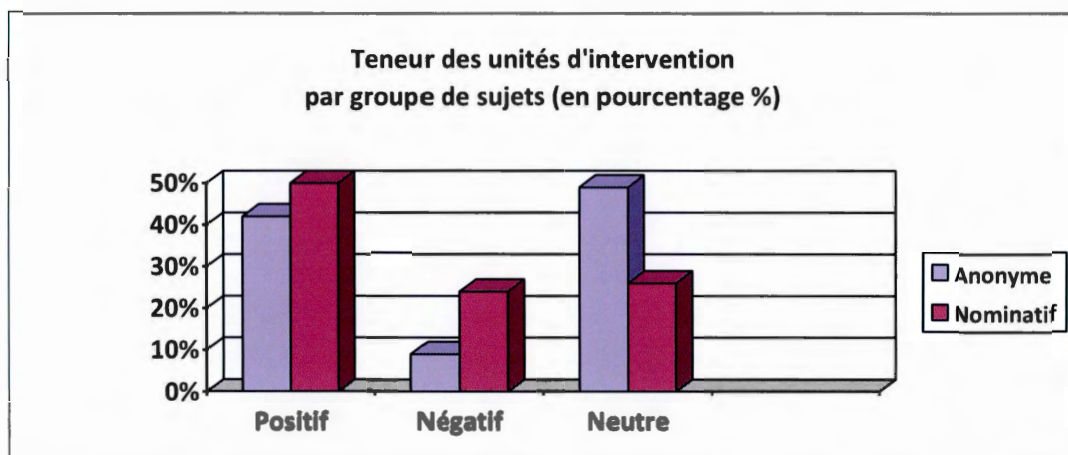


Figure 4.2

Nous constatons donc que le groupe des anonymes a tenu un discours neutre dans une proportion de 49 % des unités d'enregistrement analysées comparativement au groupe des nominatifs avec 26 %. Cette donnée est pour le moins surprenante et va à l'encontre de

notre hypothèse de départ qui supposait que le caractère anonyme permis par le blogue permettrait aux sujets de s'exprimer de façon plus libre. D'autant plus que cet écart est attribuable à un nombre plus élevé d'unités d'enregistrement à teneur négative; c'est donc dire que les nominatifs ont soutenu un discours plus critique et dénonciateur que les anonymes. Avec un écart significatif de 23 % d'unités d'enregistrement à teneur neutre entre le groupe des nominatifs à 49 % et le groupe des anonymes à 26 %, nous pouvons donc affirmer que le caractère anonyme du blogue ne suffit pas à lui seul à influencer des commentaires plus émotifs que factuels.

4.4.2 Représentation des grandes orientations de Boutet (2000)

Nous séparerons maintenant les unités d'enregistrement et leur teneur par les quatre grandes orientations de Boutet (2000) : s'intégrer à l'institution, s'intégrer au programme, s'intégrer socialement et s'intégrer à soi-même.

Pour l'orientation *s'intégrer à l'institution*, 66 unités d'enregistrement ont été écrites, par les sujets, ce qui représente 9 % des unités émises au total. De ce 9 %, 50 % exprimaient une émotion (en additionnant les unités positives et négatives) et 50 % étaient neutres, donc plutôt factuelles. Pour l'orientation *s'intégrer au programme*, 76 unités d'enregistrement ont été écrites, soit 10 % de toutes les interventions. De ce 10 %, 74 % exprimaient une émotion, et donc, 26 % étaient factuelles. Pour l'orientation *s'intégrer socialement*, 37 unités d'enregistrement ont été écrites, soit la plus petite portion représentant 5 % du total des unités d'enregistrement. De ce 5 %, 81 % exprimaient une émotion. Finalement, pour l'orientation *s'intégrer soi-même*, 572 unités d'enregistrement ont été écrites, soit une portion considérable de 76 % de tous les commentaires émis. De ce 76 %, 63 % exprimaient une émotion, et donc, 37 % étaient factuelles. Analysons ces chiffres, dans la figure suivante :

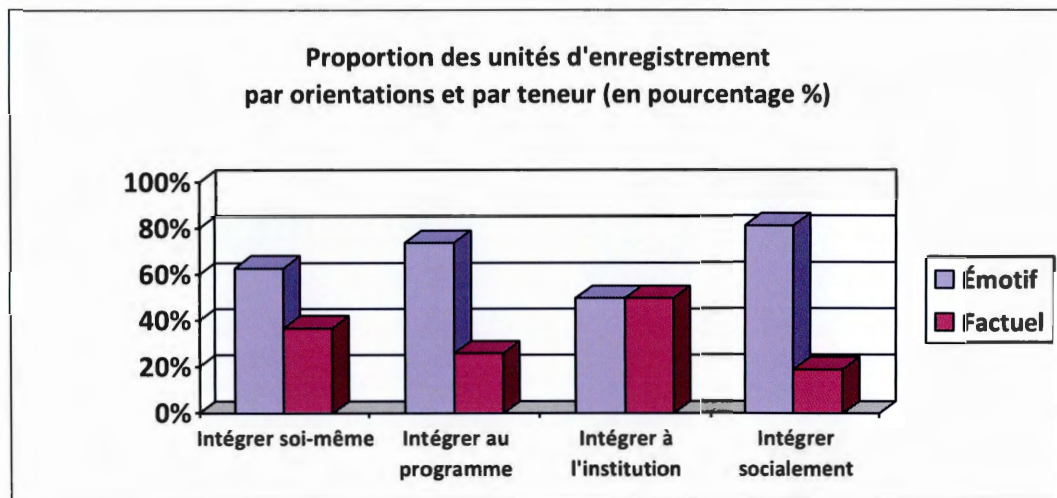


Figure 4.3

Les orientations où les sujets ont exprimé plus facilement une émotion sont *s'intégrer socialement* et *s'intégrer au programme*. Tandis que, les orientations *s'intégrer à l'institution* et *s'intégrer à soi-même* récoltent un pourcentage plus élevé d'unités d'enregistrement neutres ou factuelles.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu savoir dans quelles grandes orientations les étudiants (combinant les anonymes et les nominatifs), exprimaient des émotions négatives et positives et dans quelle proportion. Dans le but d'établir dans quelles grandes orientations (l'institution, le programme, les pairs et eux-mêmes), les étudiants démontrent le plus d'optimisme ou de pessimisme. Voyons le tout dans la figure suivante :

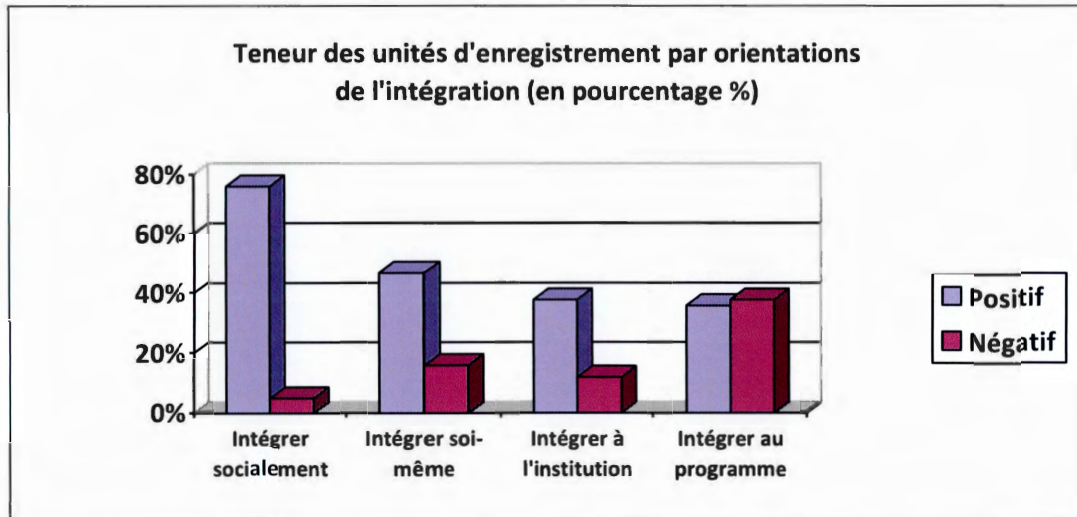


Figure 4.4

Nous constatons que les étudiants démontrent une grande confiance en leur intégration sociale, c'est-à-dire leur intégration aux pairs et aux enseignants. Puis ils démontrent plus de craintes quant à leur intégration au programme. Ils semblent aussi confiants dans l'intégration à soi-même et à l'institution.

4.4.3 Représentation des types d'affect

Pour ce qui est des types d'affect de la sphère positive ou négative, certains ont été plus exprimés que d'autres. En soustrayant toutes les unités d'enregistrement neutres, nous constatons que les sujets ont exprimé l'affect d'appréciation de la sphère positive en premier lieu avec 29 % des cas, puis l'affect de la confiance de la sphère positive en deuxième lieu avec 28 % des cas et l'affect de la dépréciation de la sphère négative en troisième lieu avec 16 % des cas. La figure suivante démontre en détail la distribution de tous les affects exprimés par les sujets en pourcentage :

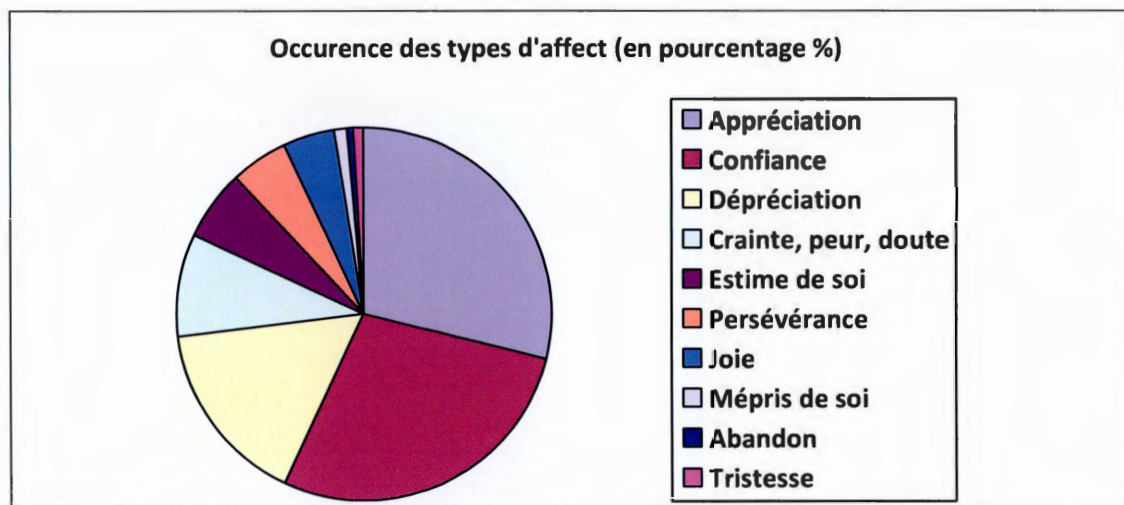


Figure 4.5

Nous constatons que deux types d'affect représentant à eux seuls 57 % de tous les types d'affect exprimés, soit l'appréciation et la confiance, font partie de la teneur positive. Puis que trois types d'affect, soit le mépris de soi, l'abandon et la tristesse, ne représentent ensemble que 2,5 % de tous les types d'affect exprimés. Ce sont là des données très encourageantes.

4.4.4 Teneur des unités d'enregistrement à travers les billets et le temps

Nous avons voulu vérifier si, au fil des semaines, une tendance vers une plus grande émotivité se dégageait de l'analyse des unités d'enregistrement. Nous supposons alors qu'avec une connaissance mieux définie de l'institution, du programme, des enseignants, des pairs et d'eux-mêmes, les étudiants auraient tendance à se laisser aller à une plus grande émotivité. C'est ce que nous tentons de démontrer avec la figure suivante :

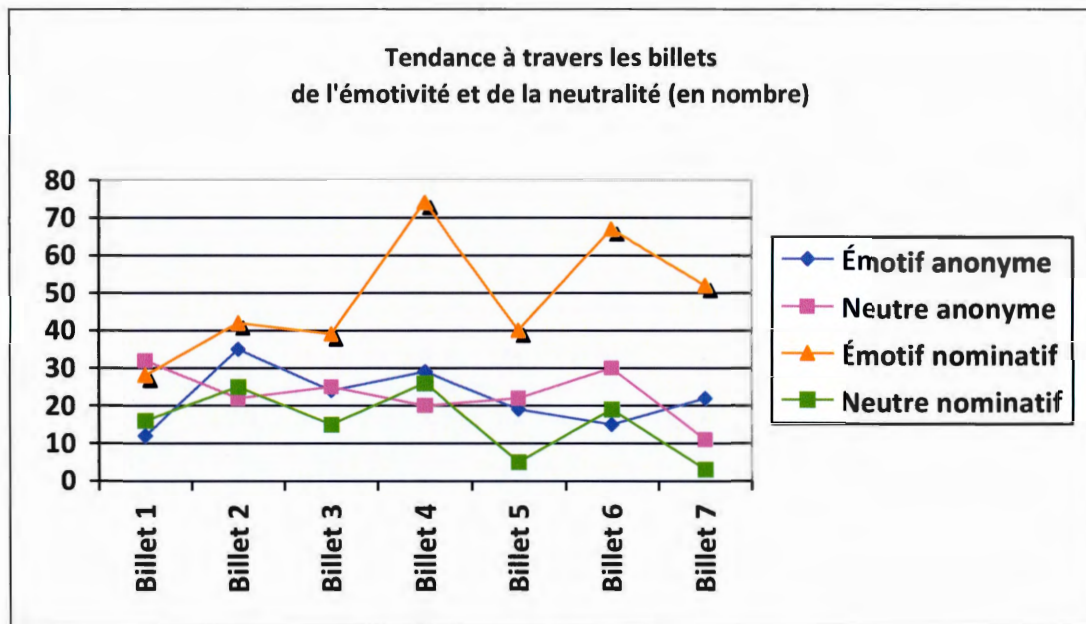


Figure 4.6

En analysant la figure, nous constatons, en effet, une tendance à la baisse des unités d'enregistrement factuelles et une tendance à la hausse des unités d'enregistrement émotives et nominatives. Cela s'observe au fil des semaines. Il semble donc y avoir, entre le premier billet écrit au début de la session d'études et le dernier billet écrit trois semaines avant la fin de celle-ci, une augmentation dans le niveau d'émotivité exprimé pour les participants nominatifs. Passant de 28 unités d'enregistrement émotives au premier billet à 52 au dernier billet.

4.4.5 Le blogue comme indicateur de persévérance ou d'abandon

Nous avons également voulu vérifier la possibilité pour le blogue d'être prédictif des abandons des étudiants. Pour ce faire, nous allons présenter le cheminement scolaire des étudiants dans le programme de techniques de bureautique, après avoir analysé la teneur de toutes leurs unités d'enregistrement à travers les sept billets. Évidemment, nous pourrions faire cet exercice qu'avec le groupe des nominatifs (groupe de 17 sujets), puisque nous connaissons leur identité. Ces données sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4.2
Cheminement scolaire de sujets selon la teneur de leurs unités d'enregistrement

Numéro du sujet	Nombre total d'unités d'enregistrement	Nombre d'unités d'enregistrement (teneur positive et négative)	Unités à teneur positive (%)	Unités à teneur négative (%)	Réinscription des sujets en bureautique à la 3 ^e session	Diplomation des sujets en bureautique en 3 ans	Diplomation des sujets en bureautique 3 ans et +
1	16	10	40 %	60 %	Oui	Non	Non
2	18	15	67 %	33 %	Oui	Non	Non
3	35	26	50 %	50 %	Oui	Oui	
4	26	19	63 %	37 %	Oui	Oui	
5	39	33	82 %	18 %	Oui	Oui	
6	30	23	65 %	35 %	Oui	Non	Oui
7	27	23	74 %	26 %	Non	Non	Non
8	30	22	77 %	23 %	Oui	Non	Non
9	33	21	86 %	14 %	Oui	Oui	
10	28	27	15 %	85 %	Non	Non	Non
11	38	31	97 %	3 %	Oui	Oui	
12	29	18	89 %	11 %	Non	Non	Non
13	24	21	62 %	38 %	Oui	Non	Oui
14	11	7	100 %	0 %	Non	Non	Non
15	23	17	65 %	35 %	Oui	Non	Non
16	18	13	62 %	38 %	Non	Non	Non
17	24	20	90 %	10 %	Oui	Non	Non

* Certains chiffres ont été mis en gras pour faire ressortir la tendance.

Pour faire suite aux données présentées au tableau 4.2, nous représentons ici, sous la forme de trois graphiques, le côté prédictif du blogue en ce qui a trait à la persévérance et à la diplomation des sujets, selon le pourcentage exprimé dans chacune des teneurs positives ou négatives.

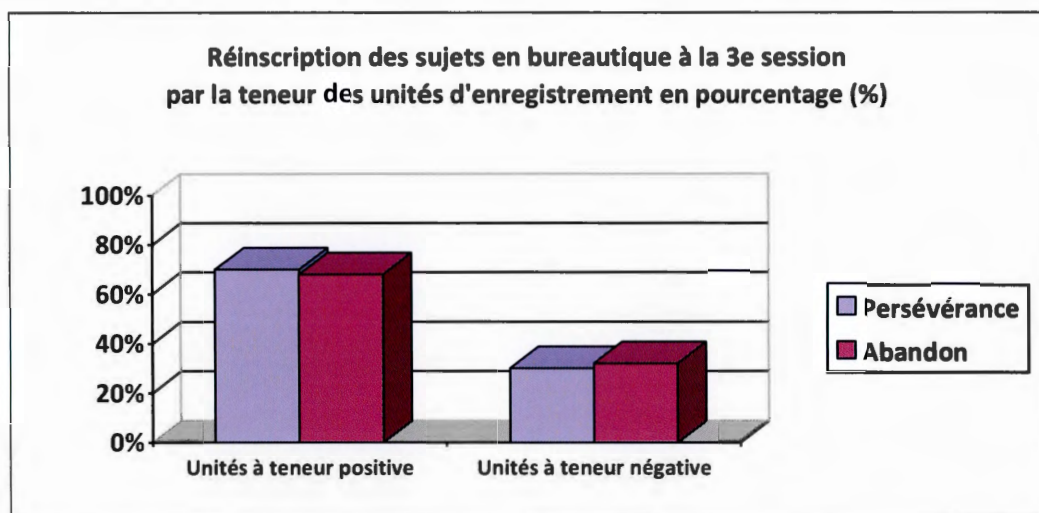


Figure 4.7

Les sujets ayant fait preuve de persévérance en se réinscrivant à la troisième session du même programme ont émis des commentaires à teneur positive dans une proportion de 70 % et les sujets ayant abandonné le programme après la première année ont émis des commentaires à teneur positive dans une proportion de 68 %. Cette différence peu marquée de 2 % nous porte à penser que le blogue est un outil peu prédictif, en ce qui a trait aux abandons de programme après un an de formation, chez les sujets. C'est dire que dans le présent projet d'intervention les sujets se destinant à persévérer sont tout aussi positifs quant à leur intégration que les sujets qui abandonneront.

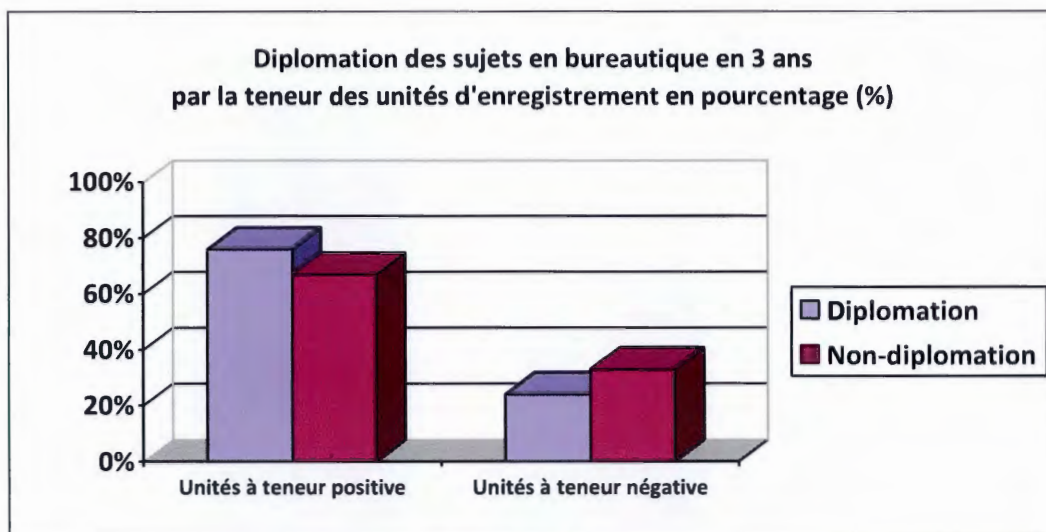


Figure 4.8

Nous constatons dans le tableau présenté ci-dessus une différence un peu plus marquée dans la diplomation ou la non-diplomation des sujets selon la teneur exprimée dans les unités d'enregistrement. Ainsi, les sujets ayant diplômés en trois ans, soit le temps prévu par le programme collégial de Techniques de bureautique, ont exprimé à 76 % des unités d'enregistrement à teneur positive et les sujets n'ayant pas diplômés dans le temps prévu en a émis pour 67 %.

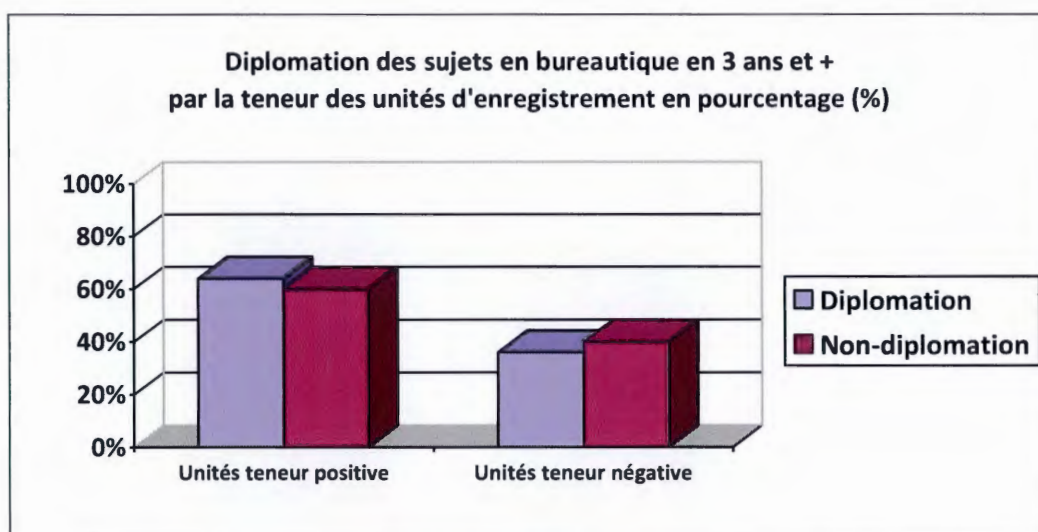


Figure 4.9

La figure 4.9 démontre la diplomation dans un délai dépassant celui prévu, soit en 5 ans, toujours selon la teneur des unités d'enregistrement émis par les sujets. Étant donné, encore une fois, la différence très peu significative entre les sujets ayant obtenu un diplôme en 5 ans ou non, nous ne pouvons prétendre au côté prédictif du blogue.

Pour conclure ce chapitre, il est intéressant de revenir à notre problématique de départ et de constater les faibles taux de persévérance et de diplomation observés chez les sujets du présent projet d'intervention (*voir* tableau 4.2). Ces taux représentent bien la réalité dans ce programme, mais également dans plusieurs autres programmes collégiaux. Ainsi, sur 17 sujets au départ inscrits en première session, il n'y en avait plus que 12 inscrits à la troisième session, c'est donc un taux de déperdition en première année de 30 %. Puis, ce sont seulement cinq sujets, soit 30 %, qui ont obtenu le diplôme dans le temps prévu.

CHAPITRE V

DISCUSSION ET ANALYSE CRITIQUE

Dans ce chapitre, nous proposons un bilan critique des données obtenues lors de l'analyse présentée précédemment. Nous présenterons aussi les incidences favorables de l'outil développé et sa pertinence dans le domaine de l'éducation. Puis, dans un troisième temps, nous discuterons des limites de l'intervention qui fait l'objet de ce rapport. Tout en proposant des pistes de solutions et des suites à donner à un éventuel projet semblable.

5.1 Bilan critique des données obtenues

C'est avec étonnement que nous avons constaté chez le groupe des nominatifs une propension à des unités d'enregistrement émotives de l'ordre de 23 % plus élevé que chez les anonymes. Pourtant, notre hypothèse de départ proposait le contraire, surtout que des travaux de Caron-Bouchard et coll. (2003, p. 19) avaient démontré : « une production argumentaire plus concentrée et plus intense dans les environnements virtuels qu'en face à face ». Nous avons alors prétendu que plus l'étudiant se retrouve dans un contexte favorisant l'anonymat, plus il est enclin à exprimer ses émotions.

L'explication la plus plausible est que le groupe des anonymes était en majorité constitué d'étudiants issus de la clientèle A (étudiants sans aucune expérience collégiale préalable) et le groupe des nominatifs issus de la clientèle B (étudiants ayant déjà des acquis collégiaux). Nous supposons que les étudiants de la clientèle B, nécessairement plus âgés, plus expérimentés et plus assumés relativement à leur choix de carrière ont eu tendance à exprimer davantage leurs émotions, malgré le caractère nominatif de leurs interventions.

Pour ce qui est des grandes orientations de l'intégration, nous avons été également surpris de constater que les étudiants ont émis des unités d'enregistrement plus factuelles dans les orientations *s'intégrer à l'institution* et *s'intégrer soi-même*. Nous aurions pu croire que les sujets seraient plus timides à exprimer une émotion sur des sujets comme le programme, les pairs et les enseignants, mais en revanche être plus volubiles quand il s'agit de leur vision sur leurs habiletés à s'intégrer. Pourtant, ce n'est pas spécifiquement cela que les chiffres démontrent.

Nous pensons que ces chiffres s'expliquent par un grand nombre d'unités d'enregistrement où l'étudiant se place à la troisième personne, comme dans un rôle-conseil lorsqu'il s'agit des habiletés à s'intégrer soi-même. Voici deux exemples illustrant cette explication, le premier provenant du billet intitulé *Les examens Intra* : « Je pense que le secret pour passer c'est juste d'étudier comme il faut et connaître ta matière. » Ou encore celui-ci provenant du billet *Les cours complémentaires* : « Tu peux passer cinq minutes à étudier intensément et être à fond dedans et bien réussir, comme tu peux étudier des heures, rien ne rentre et tu coules ton examen. »

Toujours en ce qui a trait aux grandes orientations de Boutet, nous avons constaté que les étudiants démontrent un plus grand optimisme en leur intégration sociale, c'est-à-dire leur intégration aux pairs et aux enseignants. Puis, un peu plus de pessimisme quant à leur intégration au programme. Ces données sont tout à fait représentatives de notre vécu d'enseignant dans ce programme. Puisque les commentaires des étudiants quant à leurs pairs et aux enseignants sont très souvent positifs : l'équipe enseignante est chaleureuse, accueillante, présente, aidante, etc. Alors que le programme suscite toujours quelques craintes : les futures conditions de travail, les tâches, les responsabilités, le salaire, etc.

Pour ce qui est du côté prédictif de l'abandon ou de la persévérance des sujets, comme présenté plus haut (*voir* figures 4.7, 4.8 et 4.9), le blogue ne s'est pas avéré un outil de choix. Cependant, il est intéressant de préciser que dans le cas des sujets ayant exprimé une très forte teneur en unités positives avec des pourcentages oscillants autour de 90 %, la

persévérance et la diplomation sont plus marquées. Le contraire est aussi vrai chez les sujets ayant exprimé des pourcentages élevés d'unités d'enregistrement à teneur négative, soit avec 85 %, les taux d'abandon sont plus élevés. C'est donc dire que, dans les cas extrêmes, ce côté prédictif s'est avéré plus prometteur. Pour corroborer cette donnée, un éventuel projet d'intervention pourrait proposer une échelle critériée sur la tonalité des émotions exprimées dans les unités positives et négatives.

5.2 Incidences favorables et pertinence de l'utilisation d'un blogue pour l'intégration au collégial

Pour être à même de nous prononcer sur les incidences favorables de l'utilisation d'un blogue comme moyen de communication favorisant l'intégration au collégial, nous croyons que l'élaboration et la passation d'un questionnaire auprès des sujets auraient été une démarche méthodologique souhaitable. Cependant, puisque nos quatre objectifs spécifiques fixés au début du projet ne nécessitaient pas l'utilisation du questionnaire, c'est sur des bases d'enseignant et d'observateur des sujets dont nous parlerons ici des incidences favorables.

Nous croyons que le blogue a favorisé le développement de l'intégration socio-affective, ciblée par le Collège de Maisonneuve (1996) ; en utilisant le premier cours pour créer un climat propice à la motivation, en développant des approches pédagogiques susceptibles d'intéresser les élèves, en créant un climat de confiance et en favorisant un sentiment d'appartenance. De plus, il a permis à tous, même aux plus gênés, de s'exprimer sans avoir le stress de le faire devant toute la classe (Descy, 2005) et il a donné une bonne tribune aux étudiants et à leurs commentaires sans prendre du temps dans le curriculum chargé (Ferdid, Trammell, 2004).

Le blogue a permis à l'enseignant d'être informé sur l'état de l'intégration vécue par les étudiants et a permis une intervention plus ciblée et précoce. Aussi, nous croyons que les intervenants au collégial auraient grand avantage à utiliser des outils favorisant l'intégration en classe et le blogue s'est avéré à notre point de vue, un outil de choix. Il a permis d'aller sur

plusieurs terrains en ce qui a trait à l'intégration et a informé de façon unique. Nous avons constaté des commentaires relevant presque de la confiance, que nous n'aurions jamais eus dans notre pratique courante. Voici quelques exemples choisis : « Je fais partie de ceux qui ne se sont jamais vraiment forcés au secondaire et je ne m'attendais pas devoir travailler plus au collégial, résultat = plusieurs échecs. » Ou « La session passée j'étais en sciences humaines, profil individu, parce que je ne savais pas trop quoi faire. » Ou « Dès la première semaine de la session, j'ai eu des doutes sur mon choix de programme. » Et « Je trouve que les cours complémentaires sont peu intéressants, je crois que ces cours sont pour boucher les trous dans les horaires. »

Nous croyons que le blogue est un outil intéressant pour le domaine de l'éducation, puisqu'il requiert très peu de ressources et apporte beaucoup de résultats. Dans ce projet d'intervention, le site qui a permis l'élaboration et l'utilisation du blogue (*voir* annexe 2) est gratuit. Pourtant, une grande richesse d'informations privilégiées s'est dégagée des commentaires émis par les étudiants (*voir* section 4.2).

5.3 Limites, pistes d'amélioration et suites à donner à l'intervention

Puisque l'échantillon des sujets est très petit, soit 26 sujets, les données issues du présent rapport d'intervention ne peuvent représenter une tendance. Elles illustrent cependant un portrait positif de l'utilisation des TIC en éducation et elles favorisent une réflexion sur la pertinence d'une intervention individualisée en matière d'intégration des étudiants aux études collégiales. Elles illustrent également la possibilité de développer dans les cours, avec peu de ressources, des activités favorisant l'intégration (Cartier et Langevin 2001; Collège de Maisonneuve, 1996).

Dans un futur projet d'intervention, il faudrait, nous croyons, homogénéiser les groupes davantage. C'est-à-dire isoler les étudiants ayant déjà des acquis collégiaux (clientèle B) et les étudiants issus initialement du secondaire (clientèle A). Nous croyons que le fait que certains étudiants avaient déjà de l'expérience au collégial, dans un autre programme, a influencé les commentaires recueillis (*voir* figure 4.2).

Le fait d'avoir écrit des billets contenant un sujet bien précis par semaine (*voir* p.30) a influencé de manière très certaine l'orientation des commentaires des étudiants. Ainsi, pour être à mieux de cerner leurs réelles préoccupations concernant leur intégration, une plus grande ouverture à l'étendue des commentaires pourrait être souhaitable. Nous écrivions donc sur le blogue chaque semaine, la phrase suivante : « Parlez-moi de vos points positifs ou de vos défis reliés à votre intégration aux études collégiales cette semaine. »

Comme autres préoccupations méthodologiques, nous croyons qu'il serait préférable dans un éventuel projet de demander aux participants anonymes d'écrire leurs commentaires de la maison. Pour certains, le cou étiré du voisin de table a certainement été un frein à l'impulsivité des commentaires. Par contre, le temps alloué de dix minutes pour écrire leurs commentaires a été bien suffisant, plusieurs quittaient avant ce délai.

Nous tenons à spécifier que la grille d'analyse développée pour analyser les contenus (*voir* tableau 3.1) était tout à fait appropriée à ce genre de projet et bien construite. Au moment de l'analyse, chacun des éléments de la grille (grandes orientations de l'intégration, teneur, types d'affect), ont parfaitement répondu au besoin de catégorisation des unités d'enregistrement.

La présente intervention n'est que l'amorce d'un travail de réflexion. Dans un deuxième temps, il faudrait établir un profil de rencontres en personne, afin d'échanger avec l'étudiant sur ses commentaires donnés à certains billets. Pour l'instant très peu, voire aucune rétroaction n'a été donnée aux étudiants. Comme le spécifie Caron-Bouchard et coll. (2003, p. 48) dans leurs conclusions : « À l'aide d'entrevues, de questionnaires et de journal de bord, diverses données ont été triangulées pour avoir une meilleure intelligence des données ». Si le cadre du présent projet d'intervention nous avait donné l'espace et le temps, nous aurions voulu sonder les étudiants sur leur appréciation de la possibilité qu'offre le blogue de voir les commentaires de leurs pairs et ainsi nous présumons pouvoir mieux situer leur propre intégration aux études collégiales.

CONCLUSION ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Après avoir présenté la problématique reliée au passage du secondaire au collégial et des conséquences du choc que cela peut représenter chez certains étudiants, le présent rapport visait l'élaboration d'un outil de communication entre l'enseignant et l'étudiant, à développer en classe, favorisant une bonne intégration aux études collégiales dans une perspective de pédagogie de première session. Pour ce faire, nous avons utilisé les technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins pédagogiques, en développant un blogue de classe. Sur ce blogue, développé grâce à un utilitaire gratuit (www.blogger.com), nous avons écrit sept billets représentant tous des interrogations destinées aux étudiants et portant sur leur intégration aux études collégiales. Les 26 étudiants ayant participé au projet ont été divisés en deux classes, une avec des sujets anonymes et l'autre avec des sujets nominatifs. En comparant les sujets anonymes avec les sujets nominatifs, nous avons formulé l'hypothèse que les sujets bénéficiant de l'anonymat seraient plus émotifs que factuels et vice-versa.

Afin de bien analyser le contenu des commentaires émis par les étudiants, nous avons utilisé la méthode de l'analyse de contenu et avons élaboré une grille d'analyse. Trois niveaux étaient représentés sur cette grille : le premier faisait référence aux quatre grandes orientations de l'intégration selon Boutet (2000), le deuxième faisait référence à la teneur positive, négative ou neutre et le troisième spécifiait le type d'affect. Après avoir lu, divisé en unités d'enregistrement et catégorisé chacun des commentaires, nous avons représenté plusieurs données sous forme de figures. Nous voulions alors, entre autres, vérifier si le blogue pouvait être prédictif des abandons des étudiants au programme et s'avérer être un bon outil diagnostic.

Bien que les résultats obtenus dans le présent rapport ne puissent représenter une tendance, compte tenu du faible nombre de sujets, nous pouvons tout de même affirmer que les résultats ont parfois été surprenants. Ainsi, contrairement à l'hypothèse formulée, les sujets nominatifs ont émis des commentaires émotifs dans une proportion 23 % plus élevée que les sujets anonymes. Cet écart important s'explique par un plus grand nombre d'unités d'enregistrement à teneur négative. Aussi, le blogue ne s'est pas avéré prédictif des abandons des étudiants, puisqu'après avoir analysé leur parcours collégial sur cinq ans, il s'est avéré qu'un nombre comparable d'étudiants ayant émis des commentaires à teneur positive ou négative ont abandonné ou persévéré.

À l'avenir, il serait intéressant de développer un projet semblable dans un programme à clientèle majoritairement masculine, par exemple en techniques de l'informatique. L'utilisation d'un outil en ligne tel le blogue pourrait s'avérer un outil de choix pour les aider à s'exprimer quant à leur intégration aux études collégiales.

La réalisation de ce projet a aussi permis d'identifier des avenues susceptibles d'améliorer la qualité des résultats d'un projet semblable dans le futur, soit :

- Utiliser d'autres blogues de classe en lien avec l'intégration aux études collégiales ;
- Développer plus d'outils de collecte de données tels des questionnaires, des journaux de bord, des entrevues afin d'assurer une triangulation des données ;
- Assurer une meilleure homogénéité dans les groupes, entre autres, en séparant les étudiants provenant de la clientèle A et B ;
- Assurer une rétroaction constante auprès des étudiants pour donner suite à l'émission des commentaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, Terry. 2008. *The theory and practice of Online learning, second edition*. Edmonton : Athabasca University, 472 p.
- Bahniuk, M.H., J. Dobos et S.E.K. Hill. 1990. « The Impact of Mentoring, Collegial Support and Information Adequacy on Career Success : A Replication ». *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 5, p. 431-451.
- Barlett-Bragg, A. 2003. *Blogging to learn : the knowledge tree*. University of Technology, Sydney, Australia, 11 p.
- Barrette, Christian. 2004. « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois, de la recension des écrits à l'analyse conceptuelle ». *Bulletin Clic*, numéro 55, p. 8 à 15
- Bates, A.W. Tony. 2005. *Technology E-learning and distance education, Second Edition*. New-York : Routledge, 250 p.
- Berelson, B. 1952. *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press, New-York, 220p.
- Boutet, Richard. 2000. *Cadre de référence pour une pédagogie de la première session*. Collège de Rivière-du-Loup (Qué.), 11 p.
- Carrefour de l'éducation (Société GRICS). *Le blogue : pourquoi chaque classe et chaque étudiant devrait en avoir un ?* [Consulté le 19 avril 2013] disponible sur : http://carrefour-education.qc.ca/nouvelles/le_blogue_pourquoi_chaque_classe_et_chaque_etudiant_devr_ait_en_avoir_un
- Caron-Bouchard, Monique, Allard, Jean., Dupuis, Robert, Quesnel, Caroline. 2003. *Argumentation et environnement d'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA, Ministère de l'Éducation, Québec, 149 p.
- Cartier, S. et Langevin, L. 2001. « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no 2, p. 353 à 381
- Chickering, Arthur et Zelda F. Gamson. 1987. « Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education ». *American Association for Higher Education bulletin*, vol.39, no.7, p. 3 à 7
- Chouinard, Line. 2000. « Mais que faisons-nous donc pour contrer le syndrome? ». *Revue Reflets du Cégep de Chicoutimi*, vol. 10, no 2, p. 9 à 15

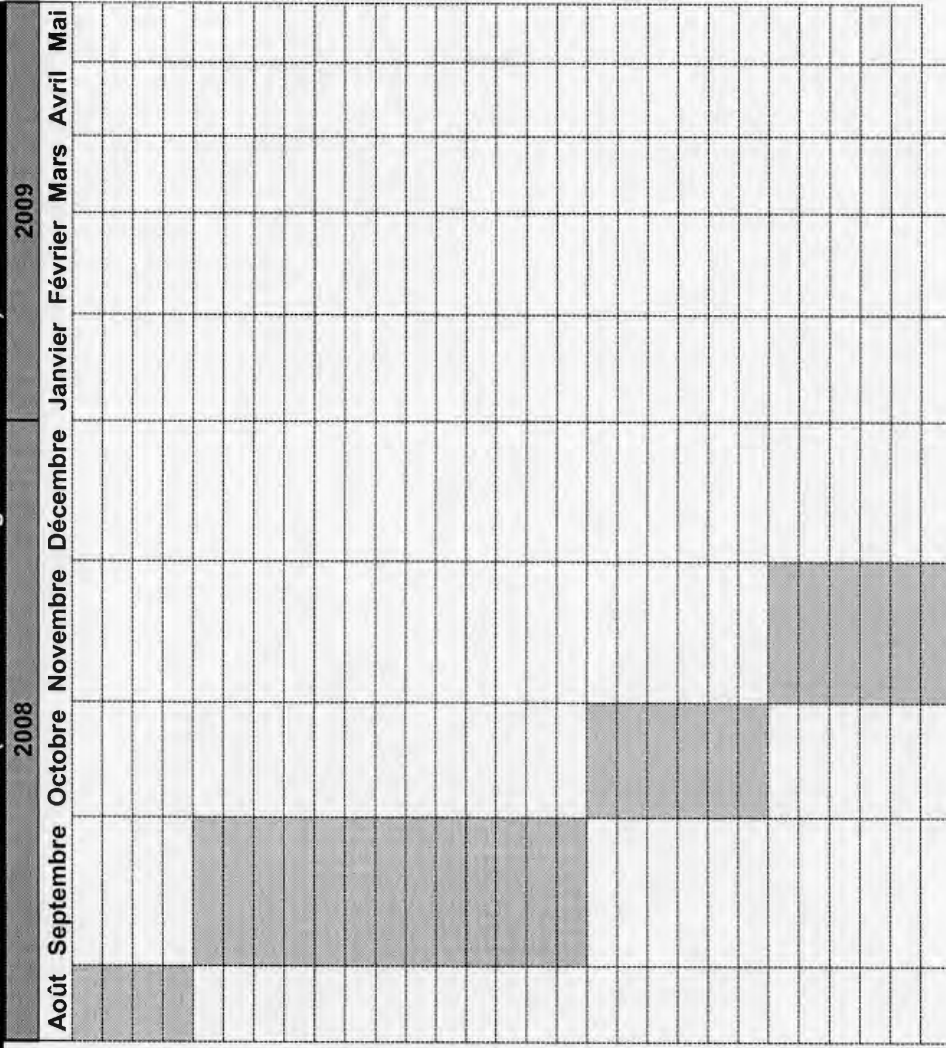
- Collège de Maisonneuve. 1996. *Pédagogie première session*. Sous-comité de la Commission des études, 26 p.
- Davis, A. 2004. *Ways to use weblogs in education*. EduBlog Insights. [Consulté le 20 novembre 2006], Disponible sur : <http://www.eschollnews.com/eti/2004/10/000180.php>
- Descy, Don E. 2005. « All Aboard the Internet : let's put it in writing for everyone to See: The Blog ». *TechTrends*, vol. 48, no 3, p. 4 à 5.
- Ducharme, Robert et Ronald, Terrill. 1994. *Passage secondaire collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal, SRAM, 380 p.
- Fédération des cégeps. 1999. *La réussite et la diplomation au collégial : Des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des cégeps, 78 p.
- Fédération des cégeps. 2000. *Rapport du comité de suivi sur la réussite et la diplomation au collégial*. Montréal : Fédération des cégeps, 83 p.
- Ferdig, Richard E., Trammell, Kaye D. 2004. « Content Delivery in the « Blogosphere ». *The Journal*, volume 31, numéro 7, p. 12 à 20.
- Hooper, S., Rieber, L. 1995. *Teaching with technology*. [Consulté le 20 novembre 2006], Disponible sur : <http://nowhereroad.com/twt/>
- Huann, T.Y., Gene John, O.E., Ho Pau Yuen, J.M. 2005. « Weblogs in Education ». IT Literature Review. [consulté le 20 novembre 2006], Disponible sur : <http://www.edublog.net/files/papers/weblogs%20in%20education.pdf>
- Karsenti, T. 1999. « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web. » *Cahiers de la recherche en Éducation*, volume 6, p. 455 à 484.
- Langevin, L. 1989. *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal, Édition Collège Bois-de-Boulogne, 91 p.
- Larose, S. et R. Roy. 1993. *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition*. Éditions Guérin, Montréal, 1554 p.
- Martindale, Trey, Wiley, David A. 2005. « Using Weblogs in Scholarship and Teaching ». *TechTrends*, volume 49, no 2, p. 55 à 61

- McPherson, Keith. 2006. « School library blogging ». *Teacher librarian*, volume 33, no 5, p. 67 à 69.
- Métayer, Michel. 1991. *La transition du secondaire au Cégep*. Collège Lionel-Groulx (Qué.), 36 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques. 2000. *L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) à la formation générale des jeunes et à la formation des adultes : Bilan de l'an V*. MELS, 66 p.
- Morris, H.J. 2001. « Blogging burgeons as a form of web expression », *US News and World Report*, Volume 130, numéro 2, p. 52 à 53.
- Mucchielli, A. 1991. *Les méthodes qualitatives, collection Que sais-je n2591*. Presses universitaires de France, Paris, 126 p.
- Negura, Lilian. 2006. L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. [Consulté le 20 avril 2013]. Disponible sur : <http://sociologies.revues.org/993>
- O'Donnell, M. 2005. *Blogging as pedagogic practice : artefact and ecology*. [Consulté le 20 novembre 2005], Disponible sur : http://incsub.org/blogtalk/?page_id=66
- Office québécois de la langue française (OQLF). Grand dictionnaire terminologique. [Consulté le 19 avril 2013] Disponible sur : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Paquet, S. 2003. Personal Knowledge Publishing and its Uses in Research, [consulté le 20 novembre 2006]. Disponible sur : http://www.providersedge.com/docs/km_articles/personal_knowledge_publishing_and_its_uses_in_research.pdf
- Paradis, Josée. 2000. « Les élèves en échec après une première session au collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention ». *Pédagogie collégiale*, vol. 14, no 1, p. 18-23.
- Poellhuber, Bruno. 2001. Le réseautage social et la visioconférence en FAD : bilan d'expérimentation et perspective d'avenir. [Consulté le 4 février 2012] Disponible sur : http://www.clifad.qc.ca/pdf/reseautage_social_visio_web_FAD.pdf
- Quible, Zane K. 2005. « Blogs and Written Business Communication Courses : A perfect Union ». *Journal of Education for Business*, volume 80, no 6, p. 327 à 332.
- Relan, A. 1992. « Strategies in Computer-Based Instruction: Some Lessons from Theories and Models of Motivation. » *Convention of the Association for Educational Communications and Technology*.

- Richardson, Will. 2005. Blog Revolution : Expanding classroom horizons with Web logs. *TechLearning*. [consulté le 20 novembre 2006]. Disponible sur : <http://www.techlearning.com/storyshowArticle.jhtml?articleID=171203059>
- Ringstaff, Cathy et Loretta Kelley. 2002. *The Learning Return On Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*. San Francisco, Californie, The Regional Technology in Education Consortium in the SouthWest (RTEC), 30 p.
- Robert, M. Bernard et coll. 2004. *Meta-Analysis of Distance Education Studies*. Montréal : Concordia University, 63 p.
- Unesco. Thésaurus de l'éducation. [Consulté le 19 avril 2013]. Disponible sur : <http://databases.unesco.org/thesaurus/>
- Van Der Maren, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement, deuxième édition*. Coll. Méthodes en sciences humaines, De Boeck, 257 p.
- Viens, J., Amélineau, C. 1997. « Une expérience d'auto-apprentissage collaboratif avec le logiciel Modélisa. » *Cahiers de la recherche en Éducation*, vol. 4, p. 339 à 371.
- Ward, J. M. 2004. « Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils ». *TEFL Web Journal*, volume 3, numéro 1 [consulté le 20 novembre 2006, mais retiré depuis] au : http://www.teflweb-j.org/v3n1/blog_ward.pdf
- Weinstein, C.E., Husman, J. et Dierking, D.R. 2000. *Self-regulation interventions with focus on learning strategies*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation*, New York, Academic Press, p. 727 à 747

Annexe A

Calendrier du plan d'intervention de Claudine Cossette (sous forme de diagramme de Gantt)



Élaboration du contenu des billets
 Inscription au cours MAE-8100
 Inscription au cours MAE-8111
 Recherche et choix d'un directeur de maîtrise
 Élaboration de la problématique
 Élaboration du cadre conceptuel
 Élaboration de la méthodologie
 Vérification des différents choix de site de blogue
 Choix du site : www.blogger.com
 Création d'un compte et écriture du premier billet
 Début de l'écriture des billets : premier billet
 Présentation de l'activité aux étudiants, en classe
 Ouverture d'un compte par les étudiants
 Réponse des étudiants au premier billet
 Rencontre de suivi avec directeur de maîtrise
 Écriture sur le site du deuxième billet
 Réponse des étudiants au deuxième billet
 Écriture sur le site du troisième billet
 Réponse des étudiants au troisième billet
 Écriture sur le site du quatrième billet
 Réponse des étudiants au quatrième billet
 Écriture sur le site du cinquième billet
 Réponse des étudiants au cinquième billet
 Écriture sur le site du sixième billet
 Réponse des étudiants au sixième billet
 Écriture sur le site du septième billet
 Réponse des étudiants au septième billet
 Fin de l'écriture des billets
 Rencontre de suivi avec directeur de maîtrise

			2010					2012				
			Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai
Élaboration de la grille d'analyse de contenu												
Catégorisation de tous les verbatims												
Analyse des trois grilles de contenu												
Deux groupes												
Anonyme												
Nominatif												
Élaboration de l'analyse des données												
Élaboration de l'analyse critique et de la discussion												
Rencontre de suivi avec directeur de maîtrise												
Élaboration de l'introduction, conclusion												
Mise en page finale de toutes les parties du rapport												
Remise d'une première ébauche au directeur de recherche												
Validation des corrections du directeur												
Inscription au cours MAE-8120												
Remise officielle du rapport de recherche												
Validation des corrections à apporter au rapport												
Deuxième remise du rapport final												

Élaboration de la grille d'analyse de contenu
 Catégorisation de tous les verbatims
 Analyse des trois grilles de contenu
 Deux groupes
 Anonyme
 Nominatif
 Élaboration de l'analyse des données
 Élaboration de l'analyse critique et de la discussion
 Rencontre de suivi avec directeur de maîtrise
 Élaboration de l'introduction, conclusion
 Mise en page finale de toutes les parties du rapport
 Remise d'une première ébauche au directeur de recherche
 Validation des corrections du directeur
 Inscription au cours MAE-8120
 Remise officielle du rapport de recherche
 Validation des corrections à apporter au rapport
 Deuxième remise du rapport final

Annexe B

Démarche pour créer un blogue avec www.blogger.com

Première étape : rendez-vous sur le site Internet : www.blogger.com

Créez un blog en 3 étapes :

- 1 Créez un compte
- 2 Nommez votre blog
- 3 Choisissez un modèle

CRÉEZ VOTRE BLOG

Cliquer sur
"créez votre blogue"

1 Créez un compte Google

Google
Accounts

Entrez vos
informations

Cette procédure créera un compte Google que vous pourrez utiliser sur d'autres services Google. Si vous possédez déjà un compte Google, que ce soit avec Gmail, Google Groupes ou Orkut, connectez-vous d'abord

Adresse e-mail
(doit déjà exister)

Vous utiliserez cette adresse pour vous connecter à Blogger et aux autres services Google. Nous ne la communiquerons à aucun tiers sans votre autorisation.

Confirmez l'adresse e-mail

Saisissez de nouveau votre adresse e-mail afin de vérifier qu'elle ne contient pas de faute de frappe.

Entrez un mot de passe

Doit comporter au moins

2 Nommez votre blog

Titre du blog
Le titre de votre blog apparaîtra sur votre blog publié dans votre tableau de bord ou dans votre profil.

Adresse du blog (URL) http://.....blogspot.com
[Vérifier la disponibilité](#)
L'URL que vous sélectionnez sera utilisée par les visiteurs pour accéder à votre blog. [En savoir plus](#)

OU

Configuration avancée Vous souhaitez que votre blog soit hébergé à un autre emplacement ? Consultez la page [Configuration avancée du blog](#). Vous pourrez ainsi faire héberger votre blog sur un autre serveur que Blogspot.

CONTINUER

Nommer votre blogue et cliquer sur "continuer"

2 Choisissez un modèle

Personnalisez l'apparence de votre blog.

Vous pourrez facilement **changer de modèle** ultérieurement ou même **créer un modèle personnalisé** après avoir configuré votre blog.

Minima
Auteur : Douglas Bowman
[prévisualiser le modèle](#)

Minima Black
Auteur : Douglas Bowman
[prévisualiser le modèle](#)

CONTINUER

Choisissez un modèle et cliquer sur "continuer"

! Votre blog a été créé.

Votre blog vient d'être créé. Vous pouvez à présent lui ajouter des messages, créer un profil personnel ou personnaliser l'apparence de votre blog.

PUBLIER DES MESSAGES

Félicitations ! Pour écrire votre premier billet, cliquez sur "publier des messages"

Créer Modifier les messages Modérer les Commentaires

Titre :

Modifier le code HTML Rédiger

Police Aperçu

Options Libelles pour ce message blog : par exemple : scooters, vacances, automne

Raccourcis : appuyez sur Ctrl et : B = Gras, I = Italique, P = Publier, S = Enregistrer, D = Brouillon plus

PUBLIER LE MESSAGE SAUVEGARDER MAINTENANT

Écrivez et mettez en page votre premier billet et cliquez sur "publier le message"

Votre message blog a été publié. Afficher le blog (dans une nouvelle fenêtre)

Modifier le message blog ? [Modifier le message](#) | [Créer un message blog](#)

Visualisez votre blogue !

Annexe C

Quelques saisies d'écran du blogue

Blogue des nominatifs : Début des billets

RECHERCHER LE BLOG | MARQUER LE BLOG | Blog suivant

Créer un blog | Con

ARCHIVE DE BLOG

▼ 2007 (7)

▼ novembre (2)

[Le pouls de votre motivation !](#)

[Votre future carrière... où êtes-vous dans 10 ans ?...](#)

► octobre (4)

► septembre (1)

QUI ÊTES-VOUS ?

Claudine Cossette

[Afficher mon profil complet](#)

LUNDI 19 NOVEMBRE 2007

● ● ● Le pouls de votre motivation !

Vous êtes presque à avoir terminé une session complète !

Beaucoup de choses se sont passées durant cette session : vous avez eu deux cours de l'axe technologie (outils bureautiques et traitement de texte 1), un cours de l'axe gestion (analyse de la profession) et un cours de l'axe communication (communication orale en français). Certainement que certains cours vous sont plus faciles que d'autres, certains retiennent plus votre intérêt, etc. Vous avez aussi obtenu des résultats d'examen, vous avez probablement déjà entamé certains travaux de session.

Avec tous ces éléments comment se porte votre motivation ? Êtes-vous toujours certaine que le programme répond bien à vos aspirations, que vous avez le profil de l'emploi, que les tâches demandées vous intéressent, que les cours sont en lien avec l'emploi que vous voulez exercer, que le niveau collégial vous convient et surtout que vous êtes suffisamment motivé pour poursuivre ce rythme pendant encore deux ans et demi ?

Publié par Claudine Cossette à l'adresse 09:44 ● 12 commentaires

Blogue des nominatifs : Le premier billet

● ● ● Intégration aux diverses activités du Cégep

Tout d'abord, je vous souhaite la bienvenue sur ce blogue qui, je l'espère, saura vous intéresser tout au long de la session !

Ma première question s'intéresse à votre attirance pour les activités parascolaires. Avez-vous participé à une activité jusqu'à présent (ex. : sortie de groupe, collecte de fonds, spectacle, bénévolat, invitation quelconque du service à la vie étudiante, etc.) Si oui, quelle était cette activité et était-elle intéressante et stimulante ? Si non, pour quelles raisons ne participez-vous pas à ce genre d'activités (manque d'intérêt, manque de temps, vous n'avez pas l'information à temps, vous trouvez les activités ennuyantes, etc.) ?

Si, ce n'est déjà fait, avez-vous l'intention de participer à une activité au cours de la session (parade de mode, cégep en spectacle, etc.) ?

Pensez-vous que ce genre d'activités peuvent aider à votre intégration à la vie du cégep ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

En terminant, avez-vous des suggestions d'activités ?

Merci et à la semaine prochaine !

Publié par Claudine Cossette à l'adresse 09:31 ● 15 commentaires

Blogue des anonymes : quatrième billet

jeudi 25 octobre 2007

◆◆◆ Les examens Intra

Voilà la première semaine de vos examens Intra est passée ! Vous savez sûrement plus facilement l'utilité des trucs enseignés comme "rien" vaut peu que "pas du tout" ou bien l'utilité de se créer un échéancier et en faire un peu à tous les jours.

Avez-vous bien étudié ? votre méthode d'étude est-elle agréée efficace ? Avez-vous eu assez de temps ou vous êtes un peu trop à la dernière minute ? En quoi, qu'allez-vous améliorer pour les prochains examens ? Quelles sont les raisons majeures de vos bonnes ou mauvaises notes à vos examens, selon vous ? Quels sont les éléments qui vous ont empêché d'étudier de façon optimale (motivation, temps, méthode, etc.) ?

En général avez-vous trouvé les examens plus difficiles ou plus faciles que vous l'imaginez ? Comment, qui diffère du secondaire, les examens sont ils faits de la même façon ? Trouvez-vous plus important la compréhension ou le "par cœur" dans les examens de ce genre ?

Publié par : [Ludine Cossette](#) à l'adresse [10117](#) ◆ 10 commentaires

Blogue des anonymes : deuxième billet

jeudi 11 octobre 2007

◆◆◆ Les découvertes...

Qui vous avait préparé au secondaire, vos parents vous ont fait des recommandations, vous avez un grand frère ou une grande sœur qui a déjà parcouru ce chemin... mais où à beau dire, le collégial demande quelques adaptations malgré tout !

Parlez-moi des découvertes que vous faites au collégial jusqu'à présent ? De quoi vous de courrez est-il semblable que ce qu'on vous avait dit des études collégiales ? Qu'est-ce que vous aimez le plus (surpris dans vos découvertes) ? Jusqu'à présent, ce que vous de courrez, est-il pire ou moins pire que ce à quoi vous vous attendiez ? Avec quel aspect avez-vous le plus de difficulté d'adaptation (des examens, les enseignants, la gestion du temps, la durée des cours, etc.) ? Dans des difficultés trouvez-vous le support suffisant, sinon qu'est-ce que ça manque selon vous ?


Pour celles qui sont assurant déjà le régime collégial, que découvrez-vous sur le Collège André-Laurendeau ou sur les techniques de base techniques ? Quelles sont pour vous les surprises ? A vous avec des difficultés d'adaptation, avec quel aspect en particulier ?

Publié par : [Ludine Cossette](#) à l'adresse [10155](#) ◆ 10 commentaires

Exemple d'un commentaire :

"Intégration aux diverses activités du Cégep"

9 commentaires - [Afficher le message d'origine](#)

 [ti-loup](#) a dit...

[Réduire les commentaires](#)

Je n'ai pas vraiment participé à des activités parascolaires car j'étais une personne très timide. J'ai appris à me contrôler et maintenant je ne suis plus vraiment gêner. Ce n'est pas un manque de motivation mais plutôt un manque d'intérêt puisque gérer mon temps m'en demande déjà assez. Mais je ne suis pas lâche à se point et je me donne comme défit de participer à ce genre d'activité au moins une fois dans ma vie.

4 octobre 2007 12:23