



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Mise en probation scolaire : évaluation des retombées des avis de rendement scolaire sur les élèves

Megan Waltenbury, Shannon Brady,
Melissa Gallo, Nicole Redmond,
Stephen Draper et Tim Fricker



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Waltenbury, M., Brady, S., Gallo, M., Redmond, N., Draper, S. et Fricker, T. (2018). *Mise en probation scolaire: évaluation des retombées des avis de rendement scolaire sur les élèves*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue, ni les politiques officielles, du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018.

Remerciements

Chaque auteur a apporté beaucoup, tant au projet dont il est question dans les pages suivantes qu'au présent document. Tim Fricker et Shannon Brady ont conceptualisé le projet puis donné de façon continue du leadership et des conseils. Le processus employé pour concevoir l'avis psychologiquement sensible s'appuie sur le travail réalisé antérieurement par Shannon Brady et ses collègues, qui fait l'objet de remerciements ci-dessous. Megan Waltenbury a dirigé la rédaction de la proposition de recherche, des demandes au comité d'éthique et des versions préliminaires du présent document. Megan Waltenbury, Melissa Gallo et Shannon Brady ont animé les séances des groupes sondés et de réflexion, après quoi elles ont rédigé collectivement les sections s'y rapportant dans les pages suivantes. Stephen Draper a présenté l'analyse des données de même que les sections des résultats dans le présent document. Nicole Redmond a coordonné les stades définitifs du projet et fourni du contenu inédit et des conseils rédactionnels quant à la version définitive du présent document. De nombreux groupes et particuliers qui ne sont pas mentionnés comme auteurs ont également joué un rôle essentiel dans l'élaboration et la coordination de la recherche. Nous leur en savons tous gré.

Permettez-nous d'abord de remercier le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) pour le financement et le leadership dans le cadre de cet important projet de recherche. Merci à Helen Tewolde et à Maya Gunnarsson, dont le leadership, l'appui et les revendications en permanence se sont révélés essentiels à l'élaboration du projet : nous comptons sur vos conseils continus. De plus, merci à Fiona Deller et à Harvey Weingarten du COQES pour la poursuite de leur important travail d'accès par le truchement de la mise en place et de l'essor subséquent du Consortium sur l'accès et la persévérance scolaire, lequel a permis la concrétisation du projet.

Nous tenons ensuite à remercier les chercheurs de l'Université Stanford et du collectif College Transition Collaborative qui ont coopéré à la mise au point des idées théoriques, de la démarche et de la matière qui ont servi de base au projet : merci de votre apport. Merci également à Greg Walton, à Rob Urstein, à Eric Gomez, à Omid Fotuhi, à Geoff Cohen, à Amy Henderson, à Katie Kroeper, à Elise Ozier, à Alison Blodorn, à Alice Li, à Katie Mathias et à Nastaha Krol qui ont joué chacun un rôle essentiel dans les bases jetées en vue de la réalisation du projet. Nous sommes également redevables à Christine Logel de nous avoir présenté Tim Fricker et Shannon Brady qui ont donné une impulsion au commencement du projet.

Enfin, nous souhaitons remercier nos partenaires sur le campus du Collège Mohawk, sans qui la première phase du projet n'aurait pu voir le jour. Merci d'abord et avant tout à Wayne Poirier qui, par sa vision et son leadership à titre de vice-président des Services aux élèves et aux anciens élèves, nous a permis de nous consacrer avec enthousiasme au type de travail novateur incarné par le projet de recherche. Nous souhaitons également dire merci à Mary Hrycay, dont le sens de l'organisation et la méticulosité ont favorisé l'exécution judicieuse de tous nos projets de recherche, y compris celui-ci. Merci à George Rombes et à son équipe des rapports institutionnels, composée notamment de Grant Hodson et de Stephen Draper, pour l'appui continu à chacune de nos tentatives et l'assiduité avec laquelle vous nous fournissez les données administratives des élèves qui contribuent à éclairer notre analyse tout au long du projet. Merci à notre équipe de concepteurs Web en marketing, animée par un esprit de collaboration et qui nous donne un appui dans la création de nos messages de sélection ainsi que la conception de nos gabarits d'envoi massif de courriels avec une grande méticulosité. Merci également à Mirela Vujcic, pour son œil avisé et son sens de l'exactitude dans la collecte de données sur le rendement scolaire des élèves et le déroulement de nos

envois massifs de courriels de sélection. Finalement, merci à Dave Waddington et à son équipe dévouée de conseillers à la réussite des élèves (CRÉ), qui appuient les élèves en leur donnant une orientation dans leur rendement scolaire d'une session à l'autre avec un engagement indéfectible.

Table des matières

Remerciements	2
1. Synthèse	8
2. Introduction	11
2.1 Le processus relatif au rendement scolaire et les résultats des élèves	11
3. Analyse des publications	12
3.1 Conséquences des pratiques relatives au rendement scolaire	12
3.2 Vécu des élèves mis en probation scolaire	13
4. Avis de rendement scolaire au Collège Mohawk	17
4.1 Situations de rendement scolaire	17
4.2 Mise en place des avis psychologiquement sensibles au Collège Mohawk	18
5. Schéma et méthodes de recherche	21
5.1 Questions de recherche	21
5.2 Sondage en ligne auprès des élèves	22
5.3 Entrevues et groupes de réflexion	24
5.4 Analyses des données administratives	25
6. Résultats	26
6.1 Sondage en ligne auprès des élèves	26
6.1a Vécu des élèves	27
6.1b Réactions des élèves aux avis ordinaires et psychologiquement sensibles	30
6.1c Résumé	33
6.2 Entrevues et groupes de réflexion	34
6.3 Analyses des données administratives	35
6.4 Analyses descriptives : quelles sont les MPC des élèves par situation scolaire à la session subséquente?	36
6.5 Analyses inférentielles : y a-t-il corrélation entre la réception d'un avis psychologiquement sensible de mise en probation et une probabilité accrue de raccrochage à la session subséquente?	37
6.6 Analyses inférentielles : y a-t-il corrélation entre la réception d'un avis psychologiquement sensible de mise en probation et une hausse de la MPC à la session subséquente?	40
6.7 Conclusions générales tirées des analyses des données administratives	41
7. Analyse et conclusion	42
7.1 Résumé et constatations	42
7.2 Répercussions sur les politiques et pratiques des établissements d'enseignement	43

7.3 Pistes de futures recherches	45
7.4 À l'avenir.....	46
Bibliographie	47

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Avis psychologiquement sensible : questions clés et stratégies de conception de l’avis	15
Tableau 2 :	Processus itératif type d’élaboration et d’évaluation	19
Tableau 3 :	Démarches mixtes.....	22
Tableau 4 :	Passages donnés en exemple des récits des élèves quant à la situation scolaire de réussite assortie de conseils, de mise en probation ou de retrait obligatoire	28
Tableau 5 :	Thèmes tirés des entrevues et groupes de réflexion auxquels ont participé les élèves	34
Tableau 6 :	Taux de raccrochage des élèves aux sessions subséquentes de 2014 à 2017, d’après la situation scolaire et les sessions d’hiver (Échantillon A) ou d’été (Échantillon B)	35
Tableau 7 :	MPC des élèves à la session subséquente de 2014 à 2017, d’après la situation scolaire et les sessions d’hiver (Échantillon A) ou d’été (Échantillon B).....	37
Tableau 8 :	Tabulation recoupée du taux de raccrochage à la session subséquente et de la réception de l’avis psychologiquement sensible	38
Tableau 9 :	Régression logistique à deux variables pour prévoir le taux de raccrochage à la session subséquente à partir de la réception de l’avis psychologiquement sensible, globalement et par session	38
Tableau 10 :	Régression logistique à plusieurs variables pour prévoir le taux de raccrochage à la session subséquente à partir de la réception de l’avis psychologiquement sensible et après neutralisation des caractéristiques des élèves, globalement et par session.....	39
Tableau 11 :	MPC moyenne à la session subséquente.....	40
Tableau 12 :	Hausse relatée par les élèves des émotions positives en lien avec les avis psychologiquement sensibles.....	43

Liste des graphiques

Graphique 1 :	Retombées générales des avis psychologiquement sensibles	10
Graphique 2 :	Exemple d’un avis ordinaire de mise en probation et d’avis psychologiquement sensible de mise en probation, avec changements annotés.....	16
Graphique 3 :	Données administratives des participants au Sondage en ligne auprès des élèves.....	26
Graphique 4 :	Émotions positives relatées par les élèves, d’après la situation scolaire	29
Graphique 5 :	Émotions négatives relatées par les élèves, d’après la situation scolaire	30
Graphique 6 :	Émotions prévues des élèves après la lecture d’un avis ordinaire ou psychologiquement sensible de situation scolaire.....	31
Graphique 7 :	Sentiments positifs prévus des élèves après la lecture d’un avis ordinaire ou psychologiquement sensible de situation scolaire	32

Graphique 8 : Perceptions des élèves quant à l’objet des avis ordinaires ou psychologiquement sensibles de situation scolaire 33

1. Synthèse

Tous les établissements d'enseignement postsecondaire ont pour objectif fondamental l'amélioration des résultats des élèves. Le présent document englobe le premier ensemble de résultats tirés de notre projet de recherche financé par le COQES : « Évaluation des retombées des avis de rendement scolaire sur le vécu des élèves et leur maintien aux études ». L'objet du présent document consiste à concevoir l'efficacité d'une intervention conçue pour améliorer les résultats psychologiques et scolaires des élèves qui n'ont pas progressé convenablement sur le plan scolaire au cours d'une session d'études au Collège Mohawk, un collège communautaire du Sud ontarien.

En outre, par le présent document, nous cherchons à contribuer au corpus croissant de publications qui traitent des retombées des avis de mise en probation scolaire « psychologiquement sensibles » sur les résultats des élèves par la mise à l'essai de cette démarche novatrice dans les communications aux élèves en fonction d'un nouveau contexte : le collège communautaire canadien. La communication psychologiquement sensible englobe l'instauration de cinq révisions stratégiques fondamentales aux avis de mise en probation (nous y reviendrons en détail) et tient compte de l'effet de ces avis sur les élèves afin d'atténuer les sentiments de honte, de stigmatisation et de culpabilité. C'est Shannon Brady, ses collègues à l'Université Stanford et le collectif College Transition Collaborative qui ont conçu cette démarche novatrice pour faire diminuer la probabilité de décrochage scolaire chez les élèves mis en probation. Depuis que le Collège Mohawk compte plusieurs niveaux de rendement scolaire (réussite en bonne et due forme; réussite assortie de conseils; mise en probation; retrait obligatoire), il est également possible dans le présent document de prendre en compte les retombées des avis psychologiquement sensibles en fonction de plusieurs rendements scolaires, plutôt que de la seule mise en probation scolaire prise en compte dans les études précédentes. Pendant que les processus en lien avec les avis de situation aux élèves classés dans la réussite assortie de conseils et la mise en probation sont gérés afin de remettre les élèves sur la bonne voie scolaire, les retombées potentiellement punitives et méprisantes de ces avis sont souvent négligées dans les politiques et les pratiques, tout particulièrement en ce qui concerne les élèves classés dans le retrait obligatoire.

Dans la phase un de l'intervention, nous avons dû peaufiner, évaluer et mettre en œuvre des avis psychologiquement sensibles de rendement scolaire destinés aux élèves dont la situation scolaire n'est pas liée à la réussite en bonne et due forme. De tels avis psychologiquement sensibles sont conçus pour communiquer clairement l'information à propos des politiques et procédés pertinents de même que traiter clairement les préoccupations psychologiques vraisemblables des élèves à propos de leur situation scolaire.

Trois composantes distinctes de ce travail sont analysées dans le présent document :

- Le **Sondage en ligne auprès des élèves** (150 élèves) conçu pour rehausser la conception du vécu des élèves classés au préalable dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme.
- La **mise à l'essai itérative** et le **peaufinement** des avis, d'après les entrevues et les groupes de réflexion menés auprès de 35 élèves au total.
- Les **analyses des données administratives de plus de 30 000 élèves** pour rehausser la conception des résultats scolaires des élèves du Collège Mohawk classés à différents niveaux de rendement scolaire au fil du temps, tout particulièrement les élèves dont les résultats scolaires peuvent différer de ceux qui sont mis en probation *avant* le recours à un avis psychologiquement sensible pour

informer les élèves de leur situation (c.-à-d. avant la session d'hiver 2017) par rapport à ceux qui sont mis en probation *après* l'instauration de cet avis (c.-à-d., à partir de la session d'hiver 2017).

Le présent document montre les résultats de l'expérimentation menée dans le cadre de la première phase de ce projet de recherche triennal.

Voici nos constatations préliminaires clés :

1. Les élèves ont déclaré ressentir de fortes émotions négatives lorsqu'ils étaient classés à un niveau autre que la réussite en bonne et due forme, les sentiments négatifs étant en progression croissante chez les élèves dont la situation scolaire était grave (voir le graphique 5).
2. Au moyen des trois démarches d'évaluation (sondage en ligne, entrevues et groupes de réflexion), les élèves ont constamment relaté une réaction émotive plus positive face aux avis psychologiquement sensibles. De façon précise, dans un essai expérimental, comparativement aux élèves qui avait lu l'ancien avis (ordinaire) Collège Mohawk, ceux qui avait lu les avis psychologiquement sensibles ont affirmé se sentir davantage pleins d'espoir (voir le graphique 6), se sentir davantage appuyés par leur établissement scolaire (voir le graphique 7) et percevoir davantage que l'avis est conçu pour informer les élèves du fait que les enseignants et les membres du personnel se soucient d'eux et sont préoccupés à leur sujet (voir le graphique 8).
3. Les données semblent indiquer qu'une communication conçue *sans* prendre en compte les retombées psychologiques de ces avis peut nuire au vécu de l'élève et à la façon dont les élèves se sentent envers la personne et l'établissement d'enseignement qui en sont les expéditeurs.
4. Bien que des liens de causalité ne puissent être établis, les données administratives du Collège Mohawk qui correspondent à la période où les avis psychologiquement sensibles ont été adoptés vont de pair avec une amélioration des résultats scolaires des élèves, dont une croissance générale de 5,8 points à la MPC des élèves à la session subséquente ou une amélioration relative de 10,6 % chez les élèves en situation scolaire de mise en probation et de retrait obligatoire (voir le tableau 11).

La première phase de notre projet nous a permis d'étudier si la mise en œuvre d'une communication psychologiquement sensible aux élèves *comporte* des répercussions positives sur le rendement scolaire et la réaction émotive des élèves, de même que *la mesure dans laquelle* cette réaction positive est obtenue. Le graphique 1 montre les réactions positives dont les avis psychologiquement sensibles ont fait l'objet.

Graphique 1 : Retombées générales des avis psychologiquement sensibles

Les avis psychologiquement sensibles présentent-ils un avantage?			
Rétroaction des élèves		Sentiment relaté dans la rétroaction des élèves	
Sondage en ligne auprès des élèves	✓	Plein d'espoir	✓ *
Entrevues	✓	Soutenu	✓ *
Groupe de réflexion	✓	Motivé	✓ ^
Données administratives			
MPC de l'élève	✓ ^ε	Lié aux ressources	✓ ^
Taux de maintien aux études		Pris en compte	✓ **

✓ Montre une corrélation positive.

^ε $p < 0,001$

[^] $p < 0,10$; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016

* $p < 0,05$; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016

** $p < 0,01$; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016

L'obtention de la participation des élèves au moyen du processus de développement itératif fait partie intégrante de la mise au point d'avis psychologiquement sensibles et qui sont pertinents aux yeux de la population des élèves de l'établissement d'enseignement. Nous sommes grandement reconnaissants du savoir-faire que Shannon Brady a apporté au Collège Mohawk et nous nous réjouissons des résultats positifs déjà constatés dans cette phase de mise en œuvre initiale.

2. Introduction

Le document qui suit s’amorce par la présentation d’un aperçu du projet actuel, dont une analyse des publications actuelles qui appuient l’efficacité des avis scolaires psychologiquement sensibles. Le document donne également une description des processus d’avis de rendement scolaire au Collège Mohawk.

La deuxième moitié du présent document a pour objet de brosser un tableau d’ensemble de l’étude actuelle par la présentation des particularités du schéma et des méthodes de recherche, ainsi que de nos constatations initiales. Ces constatations clés mènent à notre analyse des répercussions sur les pratiques et les politiques qui découlent des résultats positifs des avis psychologiquement sensibles et de leur instauration réussie au Collège Mohawk.

Dans l’ensemble, le présent document attire l’attention sur la force des processus itératifs et en collaboration en vue d’améliorer le vécu des élèves et de proposer des aspects tangibles aux praticiens et aux administrateurs des collèges. Ces résultats apportent de l’information à la fois aux administrateurs, aux praticiens et aux chercheurs. Chaque groupe d’intervenants tire parti des constatations selon lesquelles la communication écrite est importante. Les données semblent indiquer que des communications mal conçues risquent véritablement de causer du tort aux élèves et d’influer sur la façon dont ces derniers se sentent envers la personne et l’établissement d’enseignement qui en sont les expéditeurs. Les données portent également à croire que des communications soigneusement conçues qui tiennent compte des sentiments potentiels des élèves destinataires peuvent accroître la mesure dans laquelle les sentiments positifs sont ressentis.

En conclusion du présent document, nous présentons un résumé de la phase suivante du projet de recherche.

2.1 Le processus relatif au rendement scolaire et les résultats des élèves

Dans presque tous les collèges et universités, il existe des processus servant à discerner les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires et à leur venir en aide. Au Collège Mohawk, tout comme dans de nombreux autres collèges, dans les cas où l’élève ne satisfait pas aux critères de performance scolaire, ces processus englobent le classement dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme de même qu’un avis officiel sur le changement de situation scolaire. Un grand nombre de collèges n’ont qu’une seule autre situation scolaire que la réussite en bonne et due forme (appelée habituellement mise en probation ou avertissement), mais le Collège Mohawk en compte trois, à savoir « Réussite assortie de conseils », « Mise en probation » et « Retrait obligatoire ». Ces situations font chacune l’objet d’une description à la [section 4](#) du présent document.

Si nous concevons que les processus destinés aux élèves classés en situation scolaire de retrait obligatoire ont pour objet de retirer les élèves qui échouent dans leur programme, les processus destinés aux élèves classés dans les catégories « Réussite assortie de conseils » et « Mise en probation » ont pour but d’aider ces derniers à se remettre sur la bonne voie. Fait préoccupant, il existe peu de recherches sur le vécu des élèves en lien avec la situation scolaire et la mesure dans laquelle les différentes pratiques permettent d’appuyer efficacement la relance des élèves en vue d’une réussite en bonne et due forme. D’après les recherches réalisées, un grand nombre d’élèves mis en probation ne reviennent pas rapidement à la réussite en bonne

et due forme ou, dans certains cas, ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention de leur titre d'études. En outre, il ressort d'une étude réalisée dans trois universités canadiennes que la mise en probation *en soi* (plutôt que la piètre performance scolaire à proprement parler) a pour effet de diminuer la probabilité de maintien aux études des élèves [d'après Lindo, Sanders et Oreopoulos (2010)].

La recherche menée par Shannon Brady et ses collègues de l'Université Stanford et le collectif College Transition Collaborative (CTC) laisse entrevoir une explication possible de cet effet négatif : la mise en probation est, aux yeux des élèves, source de honte et de préoccupation quant à la stigmatisation, ce qui les incite à s'éloigner des soutiens scolaires, voire parfois de leur établissement d'enseignement [d'après Brady et al. (parution à venir)]. Toutefois, les sentiments exacerbés de honte et d'éloignement ne sont pas inévitables; la mise en place de quatre révisions stratégiques clés aux avis de rendement scolaire – ce qui débouche sur des avis que nous qualifions de *psychologiquement sensibles* dans le présent document – peut se traduire chez les élèves par des sentiments négatifs moindres, de sorte que ces élèves auront peut-être tendance à demeurer investis dans leurs études et leur relance scolaire s'en trouvera favorisée. Les éléments des avis psychologiquement sensibles sont décrits dans le tableau 1.

3. Analyse des publications

L'obtention d'un titre d'études postsecondaires est actuellement l'une des voies d'ascension sociale les plus sûres, mais trop d'élèves de niveau collégial n'y parviennent pas [d'après d'Addio (2007)]. Compte tenu de cette situation, les collèges et universités disposent de plusieurs mécanismes pour avertir les élèves qu'ils risquent de ne pas faire suffisamment de progrès et les aider à se remettre sur la bonne voie. Le rendement scolaire compte parmi ces mécanismes. Il fait intervenir l'envoi d'un avis officiel à l'élève comme quoi ce dernier ne fait pas de progrès scolaires satisfaisants, habituellement parce que sa moyenne pondérée cumulative (MPC) a régressé en deçà d'un certain seuil ou qu'il n'a pas accumulé suffisamment de crédits durant une période donnée. Les élèves classés dans une situation scolaire insatisfaisante (qualifiée le plus fréquemment de « mise en probation » ou d'« avertissement ») sont habituellement tenus d'atteindre une certaine MPC ou un seuil d'accumulation de crédits pour revenir à un bon rendement scolaire. Souvent, les élèves qui se trouvent en situation scolaire insatisfaisante sont tenus de prendre part à des services supplémentaires de soutien aux études ou invités à le faire [p. ex., d'après Earl (1988)]. Les élèves qui ne satisfont pas au seuil scolaire leur permettant de revenir à la réussite en bonne et due forme ou qui ne participent pas aux programmes supplémentaires requis risquent d'être exclus de leur programme.

3.1 Conséquences des pratiques relatives au rendement scolaire

Presque chaque établissement d'enseignement postsecondaire aux États-Unis et au Canada compte un processus relatif au rendement scolaire; même les estimations très prudentes à ce chapitre donnent à penser que ce processus touche chaque année des centaines de milliers d'élèves de niveau collégial [d'après Fletcher et Tokmouline (2010); d'après le National Center for Education Statistics (2012)]. Cependant, peu de recherches ont permis d'examiner si ou comment le processus relatif au rendement scolaire favorise chez les élèves le retour à la réussite en bonne et due forme et, au bout du compte, l'obtention d'un titre d'études postsecondaires. De nombreux élèves classés dans des situations scolaires insatisfaisantes ne reviennent que lentement – sinon jamais – à un bon rendement scolaire [d'après Lindo, Sanders et Oreopoulos (2010); d'après Oklahoma State Regents (2000); d'après UC Berkeley Office of Planning & Analysis (2013)]. En premier lieu, l'une des raisons de cet état de choses fait assurément intervenir des facteurs ayant occasionné le classement des élèves dans une situation scolaire insatisfaisante, comme la

préparation scolaire insuffisante, un enseignement inefficace, une motivation, des aptitudes ou des ressources sur le campus insuffisantes, sinon des difficultés financières, des problèmes de santé physique ou des troubles de santé mentale [d'après Balduf (2009); d'après Hsieh, Sullivan et Guerra (2007); d'après Isaak, Graves et Mayers (2006); d'après Kelley (1996)]. Mais la recherche quasi-expérimentale fait également référence au classement dans le rendement scolaire insatisfaisant à proprement parler. Une analyse par régression sur discontinuités réalisée dans trois universités canadiennes a permis de constater que les élèves qui satisfont à peine au seuil de mise en probation avaient davantage tendance à décrocher de l'université ultérieurement que les élèves équivalents sur le plan fonctionnel et qui se situent tout juste au-dessus du seuil en question (d'après Lindo, Sanders et Oreopoulos (2010)). Il convient alors de poser la question suivante : Pourquoi la mise en probation à *proprement parler* risque de nuire à la réussite des élèves?

Un aspect crucial et sous-estimé de cette situation peut se rapporter au fait que les personnes se perçoivent fréquemment dans un type de liaison avec les établissements auxquels elles attachent de la valeur et qui structurent leur vie... notamment les écoles. Maintenant, le fait de recevoir un avis comme quoi la personne ne satisfait pas aux normes du milieu, tout particulièrement si cet avis provient de l'établissement même auquel cette personne attache de l'importance, peut mettre cette relation en péril. Dans la mesure où l'élève attache une grande importance à sa relation avec son école et que celle-ci lui procure un sentiment d'appartenance (d'après Walton et Brady (2017)), s'il reçoit un avis selon lequel il est mis en probation, cet élève pourra se sentir honteux, être préoccupé par sa stigmatisation (actuelle ou future) puis, au bout du compte, décrocher de l'école [d'après Corrigan (2004)]. Mais le plus important, selon ce que sous-entend cette analyse, c'est que la conception d'avis de rendement scolaire dans laquelle les préoccupations des élèves à propos de la dépréciation et du sentiment d'appartenance sont prises en compte peut atténuer les réactions psychologiques négatives des élèves et améliorer leur relance en vue de satisfaire aux normes scolaires.

D'après cette hypothèse, ce ne sont pas strictement les facteurs qui, à l'origine, ont empêché l'élève d'atteindre les normes scolaires qui sont la cause des résultats négatifs : la façon dont l'établissement d'enseignement communique et représente la situation scolaire de l'élève est également en cause. Pareille démarche s'appuie donc sur un thème central de recherche sociopsychologique et se situe dans son prolongement : la conception ou signification subjective d'un événement, à l'exclusion de sa nature objective, façonne les réactions des gens et peut être modifiée définitivement [p. ex., d'après Ross et Nisbett (1991)]; d'après Walton et Wilson (parution à venir)].

3.2 Vécu des élèves mis en probation scolaire

Peu d'études ont porté sur le vécu psychologique des élèves mis en probation ou classés dans d'autres situations scolaires insatisfaisantes : ce que ressent l'élève à ce chapitre [d'après Ross et Nisbett (1991)]. Toutefois, il ressort d'une étude qualitative restreinte mais révélatrice ($N=8$) que les élèves mis en probation ont fait part de préoccupations grandissantes à propos du sentiment d'appartenance et de l'estime [d'après Silverman et Juhasz (1993)]. Les élèves qui tentent d'interpréter les mobiles et croyances de l'établissement d'enseignement à leur endroit en de telles circonstances risquent d'éprouver un sentiment profond d'ambiguïté attributionnelle [d'après Crocker, Voelkl, Testa et Major (1991); d'après Major, Feinstein et Crocker (1994)]. D'une part, la mise en probation signifie aux élèves que leur performance est insatisfaisante aux yeux de l'établissement d'enseignement à point tel que leur affiliation avec celui-ci risque de prendre fin. À ce titre, la mise en probation constitue une menace ouverte et imminente. Les élèves pourraient facilement se sentir étiquetés... sous le signe de l'altérité, de la déviance ou de la déficience. En effet, les

élèves participants à l'étude qualitative susmentionnée ont dit tout particulièrement ne pas aimer l'étiquette de « mise en probation » [d'après Silverman et Juhasz (1993)]. Par conséquent, la mise en probation peut évoquer un état de déshonneur social dans lequel l'élève a acquis une « identité gâchée » qui nuit à la pleine adhésion au milieu scolaire [d'après Goffmann (1963)]. D'autre part, les avis de mise en probation ont habituellement pour objet de mettre les élèves en lien avec des ressources et de les inviter à s'améliorer. Il est possible que les élèves, après avoir pris connaissance du contenu d'un avis, soient animés d'une volonté intense d'y souscrire pour ensuite se percevoir comme étant capables de s'améliorer (sans avoir une « identité gâchée »). Toutefois, si les avis ne se rapportent pas directement à la menace inhérente à leur relation avec l'établissement d'enseignement, les élèves risquent alors d'avoir peine à se raccrocher fermement à une conception positive.

D'après la recherche réalisée par Shannon Brady et ses collègues pour combler cette lacune dans les publications, les étudiants d'une université privée sélective qui étaient actuellement mis en probation ou qui avaient préalablement vécu une mise en probation ont décrit le processus de mise en probation comme étant caractérisé par des niveaux élevés d'émotions négatives et de préoccupations quant à la dépréciation et au sentiment d'appartenance [d'après Brady et al. (parution à venir)]. Dans la description de leur vécu relatif au processus de mise en probation scolaire, plus de la moitié des élèves ont tout particulièrement fait mention de l'avis de mise en probation. Nombreux sont ceux qui l'ont mis en lien de façon explicite avec leur sentiment de dépréciation et de non-appartenance. À titre d'exemple, selon un élève : « Déjà, je sentais que je n'étais pas à ma place à l'université... Ce que l'avis de mise en probation a semblé me confirmer... J'ai voulu décrocher ». M^{me} Brady et ses collègues ont avancé que les pratiques habituelles de mise en probation – y compris l'avis ordinaire en provenance de l'établissement scolaire – poussaient les élèves à se sentir honteux et à se poser les questions suivantes : « Comment suis-je perçu par l'établissement d'enseignement? » ; « Qu'est-ce que la mise en probation signifie à mes yeux et dans ma relation avec l'établissement d'enseignement à l'avenir? »

Les niveaux élevés de honte et de préoccupation en lien avec le sentiment d'appartenance et la stigmatisation sont-ils inévitables lorsqu'un établissement d'enseignement avise une personne qu'elle ne satisfait pas aux normes? M^{me} Brady et ses collègues avancent que non [d'après Brady et al. (parution à venir)]. Si la honte et la stigmatisation apparaissent parce que les établissements d'enseignement sont souvent insensibles aux préoccupations relationnelles des personnes et qu'ils envoient des communications floues quant aux conséquences d'une situation de mise en probation en ce qui touche cette relation, il se peut alors que le traitement direct de tels enjeux permette d'atténuer ces sentiments négatifs et de diminuer le décrochage.

Pour mettre cette affirmation à l'épreuve, M^{me} Brady et ses collègues ont conçu des avis de rendement scolaire qui sont à la fois clairs à propos des politiques scolaires de l'établissement d'enseignement et *sensibles* aux préoccupations des étudiants à propos du sentiment d'appartenance et de la dépréciation par la prestation proactive de réponses adaptées aux questions préalablement énoncées [d'après Brady et al. (parution à venir)]. Dans ces avis, un effort est consenti pour véhiculer aux élèves qu'ils sont considérés comme normaux (ni déviants, ni déficients) et fondamentalement capables de s'épanouir, malgré les épreuves légitimes auxquelles ils font face.

Dans un travail en partenariat avec l'université privée sélective où s'est déroulée l'étude descriptive susmentionnée, M^{me} Brady et ses collègues ont conçu un avis de mise en probation « psychologiquement sensible » par une révision de l'avis ordinaire de mise en probation de l'université et l'ajout d'une deuxième page à l'avis comportant les récits des élèves à propos du processus de mise en probation. L'avis

psychologiquement sensible s'appuie sur quatre stratégies clés de conception, répertoriées dans le tableau 1. Bien que les stratégies soient énoncées séparément, elles fonctionnent de concert et se raffermissent les unes les autres pour transmettre à l'élève mis en probation un message comme quoi l'établissement d'enseignement lui attache de l'importance, qu'il le perçoit comme une personne digne de valeur et qu'il lui prédit un avenir positif en son sein.

Tableau 1 : Avis psychologiquement sensible : questions clés et stratégies de conception de l'avis

Préoccupations des élèves
<ul style="list-style-type: none">• Comment suis-je perçu par l'établissement d'enseignement?• Qu'est-ce que la mise en probation signifie à mes yeux et dans ma relation avec l'établissement d'enseignement à l'avenir?
Stratégies de prestation de réponses adaptées aux préoccupations des élèves
<ul style="list-style-type: none">• Décrire la mise en probation comme un processus d'apprentissage et d'épanouissement plutôt qu'une étiquette.• Prendre connaissance de certains facteurs non péjoratifs qui ajoutent aux difficultés scolaires.• Acheminer le message comme quoi le fait de vivre des difficultés scolaires n'a rien d'inhabituel.• Proposer de l'espoir quant à un retour à un bon rendement scolaire... de même qu'un soutien à ce chapitre.

Le graphique 2 montre le contenu d'un avis ordinaire de mise en probation d'une université de même que le contenu d'un avis psychologiquement sensible que l'université sélective a conçu; les différences fondamentales entre les deux avis sont annotées.

Graphique 2 : Exemple d'un avis ordinaire de mise en probation et d'avis psychologiquement sensible de mise en probation, avec changements annotés

Exemple d'avis ordinaire	Exemple d'avis psychologiquement sensible, avec changements annotés	
<p>« [...] Vous serez mis en probation scolaire à compter de [la session]. Permettez-moi d'établir très clairement que la mise en probation à [l'établissement scolaire] consiste strictement en un avertissement et que votre relevé officiel n'en fera pas mention. Elle a pour objet de vous signaler à temps les difficultés d'ordre scolaire, de façon à ce que vous puissiez discerner les domaines où vous éprouvez peut-être des problèmes et déterminer le moyen optimal par lequel les régler ».</p>	<p>« [...] Vous serez en situation de probation scolaire à compter de [la session]. Cette procédure est tout simplement conçue pour vous signaler à temps les difficultés d'ordre scolaire, de façon à ce que vous puissiez discerner les domaines où vous éprouvez peut-être des problèmes et déterminer le moyen optimal par lequel les régler. Votre relevé officiel n'en fera pas mention. De plus, si vous répondez aux exigences de progrès scolaire satisfaisant, la situation de mise en probation prendra fin ».</p>	<p>Présentez la mise en probation comme une procédure, en la désignant telle quelle de façon explicite tout en minuscules.</p>
<p>« La mise en probation scolaire fait partie de l'engagement pris par l'université envers les élèves afin de les appuyer — et de les orienter — quelles que soient les difficultés possiblement vécues ».</p>	<p>« Nombreuses sont les raisons pour lesquelles les élèves passent par le processus de mise en probation scolaire. Ces raisons peuvent être, entre autres, d'ordre personnel, financier, sanitaire ou familial. Notre but consiste à vous aider à discerner les facteurs pertinents à votre situation et à vous aider à les régler. Sachez également que vous n'êtes pas la seule personne à éprouver de telles difficultés. Chaque année, de nombreux élèves amorcent une procédure de mise en probation et y prennent part; grâce au travail avec leurs conseillers, ils sont nombreux à cesser la procédure pour ensuite connaître un brillant cheminement à [établissement scolaire]. Pour obtenir la description des parcours de certains élèves qui par le passé ont suivi cette procédure, veuillez consulter le document en pièce jointe intitulé <i>Points de vue des élèves sur la procédure de probation</i> ».</p>	<p>Supprimez le jargon juridique superflu</p>
<p>« Faute de satisfaire à ces conditions, vous risquez d'être en situation d'inscription restreinte ou suspendu ».</p>	<p>« Nous avons bon espoir que vous saurez satisfaire à ces normes. Il importe toutefois que vous preniez des mesures pour régler les causes de vos difficultés d'ordre scolaire. Si ces conditions ne sont pas satisfaites, vous risquez d'être en situation d'inscription restreinte ou suspendu ».</p>	<p>Énoncez de façon explicite que la mise en probation prend fin une fois les exigences atteintes</p>
	<p><i>Points de vue des élèves sur la procédure de probation. Exemple de récit :</i></p> <p>« Après avoir échoué un important cours de maths, je me suis senti accablé puis je me suis senti encore plus mal lorsque j'ai reçu l'avis de mise en probation. Je m'imaginai être le seul à vivre des moments éprouvants. Ultérieurement, j'ai eu le courage de m'entretenir avec mon adjoint en résidence... Je m'inquiétais beaucoup de ce qu'il allait penser. Mais je n'oublierai jamais sa réaction. Il m'a dit : " Tu serais surpris de voir à quelle fréquence j'ai eu ce genre de conversation. Chaque fois qu'une personne entre dans mon bureau, elle s'imagina à être la seule dans cette situation, mais c'est en réalité le cas de nombreux élèves ". J'ai réalisé que les difficultés d'ordre scolaire n'ont rien de honteux : Ça arrive à tout le monde un jour ou l'autre. Tout dépend de la façon dont on y réagit... La procédure m'a enseigné quelque chose d'important sur la façon de confronter les difficultés, de demander l'aide des autres, et de trouver un moyen de progresser. Cela fait maintenant déjà un certain temps, et je suis maintenant en mesure de constater que la procédure s'est révélée fructueuse dans mon cas et qu'elle m'a aidé à m'épanouir en tant que personne et qu'élève ».</p>	<p>Tenez compte de certains facteurs non péjoratifs qui ajoutent à la difficulté scolaire</p>
		<p>Décrivez l'élève comme étant consciencieux et capable</p>
		<p>Normalisez les difficultés d'ordre scolaire</p>
		<p>Montrez que la recherche d'un soutien de l'établissement d'enseignement constitue un moyen d'amélioration efficace</p>
		<p>Insistez sur la conviction comme quoi l'élève est capable de revenir à une situation de réussite en bonne et due forme</p>
		<p>Communiquez clairement les exigences</p>
		<p>Reconnaissez le fait que la mise en probation risque de susciter sentiments négatifs et inquiétudes</p>
		<p>Donnez des exemples de moyens par lesquels les élèves peuvent accéder au soutien</p>
		<p>Normalisez les difficultés d'ordre scolaire</p>
		<p>Décrivez la mise en probation comme un processus d'épanouissement et d'apprentissage</p>
		<p>Encadrez l'accès au soutien de l'établissement d'enseignement comme un moyen d'épanouissement et d'apprentissage</p>

Au fil de plusieurs études en laboratoire, M^{me} Brady et ses collègues ont constaté que l'avis psychologiquement sensible de mise en probation permettait d'amoinrir chez les élèves les sentiments prévus de honte, les préoccupations relatives à la stigmatisation de même que les intentions de décrocher des études collégiales (mesurées par les probabilités qu'ils envisagent le décrochage) comparativement à

l'avis ordinaire de mise en probation de l'école [d'après Brady et al. (parution à venir)]. Ces résultats sont importants en soi : aucun établissement scolaire ne souhaite être un facteur de honte et de stigmatisation. Mais ils sont également importants dans la mesure où les élèves qui se sentent moins honteux et stigmatisés seront peut-être plus enclins à pouvoir prendre les mesures nécessaires pour revenir à un bon rendement scolaire [d'après Pekrun (2017)]. En effet, dans le cadre d'un essai aléatoire et contrôlé en conditions réelles parmi des élèves mis en probation à l'université privée sélective, les élèves qui recevaient l'avis psychologiquement sensible avaient davantage tendance à demeurer inscrits à l'établissement d'enseignement un an plus tard que ceux qui avaient reçu l'avis ordinaire de cette université, et ce, par plus de 30 points de pourcentage [d'après Brady et al. (parution à venir)]. Bien que ces résultats soient prometteurs, ils sont essentiellement tirés d'une cohorte d'élèves à une université très sélective aux États-Unis. À quoi s'apparente le parcours des élèves classés selon la situation scolaire, comme dans les collèges communautaires? Dans les écoles au Canada? Des avis psychologiquement sensibles pourraient-ils contribuer à améliorer les résultats des élèves dans les collèges communautaires et au Canada?

4. Avis de rendement scolaire au Collège Mohawk

Le Collège Mohawk adhère à un processus uniforme, stable et transparent qui favorise la progression des élèves tout au long des programmes d'études choisis jusqu'à l'obtention du diplôme. La procédure et les politiques du Collège en lien avec la progression et la réussite sont conçues pour appuyer optimalement les élèves dans leur cheminement scolaire d'une session à l'autre.

Le processus de rendement scolaire au Collège Mohawk est conçu pour aider les élèves à concevoir leurs progrès scolaires et à en faire le suivi. Le processus consiste en la désignation de situations qui révèle une progression scolaire selon différents niveaux, en un avis pour informer les élèves de leur situation scolaire, de même qu'en la prestation de ressources supplémentaires pour appuyer la progression scolaire des élèves qui ne satisfont pas actuellement aux attentes scolaires.

Comme nous l'avons préalablement mentionné, il y a au Collège Mohawk quatre situations scolaires différentes : Réussite en bonne et due forme; Réussite assortie de conseils; Mise en probation; Retrait obligatoire. La situation scolaire de l'élève est fonction de sa MPC pondérée et du nombre de cours qu'il a réussis ou échoués (sauf quelques exceptions dans certains programmes). Cette situation est calculée et déterminée automatiquement à l'aide d'un logiciel interne, puis passée en revue et confirmée par les enseignants, les administrateurs et les membres du personnel du programme choisi par l'élève à l'occasion des *réunions de la réussite* tenues à la fin de chaque session. Chaque situation scolaire est assortie d'un ensemble de politiques, de procédés et de soutiens connexes. Les situations scolaires des élèves, de même que les politiques et soutiens pertinents, sont communiquées aux élèves à l'aide d'un avis de rendement scolaire qui leur parvient par courriel. La situation scolaire fait également l'objet d'une mention dans le portail en ligne des élèves.

4.1 Situations de rendement scolaire

Le Collège Mohawk manifeste continuellement son attachement à la réussite scolaire de tous ses élèves au moyen d'une panoplie d'initiatives de maintien aux études et de programmes de soutien ciblés. Cependant, chaque session d'hiver, environ 3 000 élèves (près de 30 % de la population des élèves) ne satisfont pas aux exigences scolaires leur permettant de réussir en bonne et due forme : la situation scolaire souhaitée correspond à la réussite d'une session à l'autre.

Selon leur performance, les élèves font l'objet d'une désignation dans l'une des quatre situations :

- **Réussite en bonne et due forme – (à peu près 72 % de la population en moyenne)**
Les élèves seront autorisés à passer d'une session à l'autre moyennant l'obtention d'une MPC pondérée minimale égale ou supérieure à 60 %, sans échecs.
- **Réussite assortie de conseils – (à peu près 11,5 % de la population en moyenne)**
Les élèves dans cette situation ont obtenu une MPC pondérée égale ou supérieure à 50 %, assortie d'un échec au maximum. Ils ont mené à bien leur session, mais sont fortement invités à chercher à obtenir des conseils scolaires auprès de leur conseiller à la réussite des élèves pour les aider à améliorer leur performance scolaire durant la prochaine session. Dans ce cas-ci, le but des élèves consiste à reconnaître le fait qu'un échec risque de compromettre leur progression d'une session à l'autre, et que plusieurs échecs risquent de les empêcher d'obtenir le diplôme selon les délais indiqués dans leur programme d'études.
- **Mise en probation – (à peu près 5 % de la population en moyenne)**
Les élèves sont mis en probation s'ils obtiennent une MPC pondérée égale ou supérieure à 50 %, assortie de plusieurs échecs. Ils pourront être autorisés à progresser vers la session suivante, moyennant une *autorisation spéciale* qui résulte du processus obligatoire d'encadrement scolaire. Par conséquent, les élèves mis en probation doivent rencontrer leur conseiller à la réussite des élèves avant de pouvoir s'inscrire aux cours de la session suivante.
- **Retrait obligatoire – (à peu près 11,5 % de la population en moyenne)**
Les élèves dont la MPC pondérée est inférieure à 50 % font l'objet d'un retrait obligatoire et sont tenus d'abandonner leur programme. Ils sont fortement invités à chercher à obtenir des conseils pour étudier les possibilités de poursuivre leurs études, comme prendre des cours pour mettre à niveau leur rendement, ou présenter une demande d'admission à un programme différent.

4.2 Mise en place des avis psychologiquement sensibles au Collège Mohawk

Le processus type d'élaboration et d'évaluation servant à convertir les avis ordinaires en des avis psychologiquement sensibles, conçu et peaufiné par Shannon Brady et ses collègues à l'Université Stanford et le collectif College Transition Collaborative, est décrit grosso modo dans le tableau 2.

Tableau 2 : Processus itératif type d'élaboration et d'évaluation

1.	Conversation avec les administrateurs scolaires à propos du vécu des élèves en lien avec la situation scolaire et l'adéquation probable d'un avis psychologiquement sensible à l'école
2.	Élaboration d'un premier avis psychologiquement sensible pour l'école
3.	Sondage auprès des élèves préalablement mis en probation (ou dans une situation plus grave) à l'école
4.	Révision de l'avis psychologiquement sensible pour l'école
5.	(Au besoin) Entrevues, groupes de réflexion ou les deux avec les élèves
6.	Apport des administrateurs et des membres du personnel
7.	Révision approfondie de l'avis psychologiquement sensible pour l'école
8.	Deuxième sondage auprès des élèves pour faire l'essai expérimental de l'efficacité de l'avis psychologiquement sensible
9.	Révision définitive de l'avis psychologiquement sensible
10.	Évaluation expérimentale de l'avis parmi les élèves à qui la situation scolaire est signalée

Les étapes 1 et 2 susmentionnées faisaient partie du projet pilote initial, lequel s'est déroulé avant l'amorce officielle du présent projet de recherche. Quoiqu'il en soit, forts du soutien administratif accordé au projet, nous avons mené les étapes 1 à 7 au cours de la première phase de notre projet, y compris quelques autres versions de l'avis. Les étapes 8 à 9 feront partie des futures phases du projet. En ce qui touche la phase actuelle de recherche, le Collège Mohawk a opté pour une évaluation ex-ante et ex-post des avis plutôt que de recourir à l'étape 10.

L'équipe de recherche du projet a émis l'hypothèse selon laquelle les avis psychologiquement sensibles de rendement scolaire peuvent contribuer à améliorer de plusieurs façons les résultats des élèves. D'abord, dans la logique des recherches menées antérieurement [d'après Brady et al. (2018)], nous estimons que ces avis sont susceptibles d'atténuer chez les élèves les sentiments de honte et de préoccupation à propos de la stigmatisation. Ce sont là des résultats importants en soi, compte tenu tout particulièrement des préoccupations croissantes en lien avec la santé mentale sur les campus des collèges. Ensuite, dans la mesure où les élèves se sentent moins honteux et ont davantage tendance à recourir aux services scolaires, ils seront peut-être davantage susceptibles de passer à la réussite en bonne et due forme.

Étant donné cet état de choses, le but fondamental du projet consiste à adapter sur mesure, à instaurer et à évaluer des avis psychologiquement sensibles de rendement scolaire qui permettent d'appuyer la réussite et le maintien aux études des élèves. Le travail initial en vue de comprendre le vécu des élèves dans le processus de rendement scolaire s'est amorcé au printemps 2017 au Collège Mohawk, avant de recevoir le financement du COQES destiné au projet. Le Collège Mohawk a collaboré avec Shannon Brady à la conception d'un ensemble initial d'avis psychologiquement sensibles à l'intention des élèves mis en probation ou en situation de retrait obligatoire. Une douzaine d'administrateurs et de conseillers professionnels ont passé en revue les avis et donné une rétroaction initiale qui a été intégrée aux nouveaux avis révisés. Nous avons achevé les avis environ une semaine avant la fin de la session du printemps 2017 puis envoyé ceux-ci aux élèves faisant l'objet d'une situation de rendement scolaire quelques jours plus tard. Ces avis sont ceux du projet pilote initial.

En raison des délais serrés requis afin que les avis révisés soient prêts d'ici la fin de la session du printemps 2017, le Collège Mohawk n'a pas eu l'occasion de s'investir dans un processus complet d'élaboration et d'évaluation avant la diffusion des avis en version pilote initiale; toutefois, ce processus a été mené à bien relativement aux avis en version pilote avant la fin de la session d'hiver 2018. L'achèvement de ce processus, lequel englobe un sondage descriptif du vécu des élèves en lien avec le processus de rendement scolaire, était particulièrement important parce que, comme nous l'avons fait remarquer au préalable, le Collège Mohawk est le premier établissement d'enseignement au Canada et le premier collège proposant des programmes de deux ans *sur la planète* à mettre à l'essai cette démarche. Une fois le processus achevé, l'équipe de recherche a pu obtenir un aperçu du vécu des élèves en lien avec la mise en probation scolaire ainsi que de leur rétroaction à propos des avis psychologiquement sensibles.

Voici une vue d'ensemble des différentes versions des avis de rendement scolaire au Collège Mohawk, l'équipe de projet ayant travaillé à l'élaboration d'avis psychologiquement sensibles destinés précisément au Collège Mohawk. Un coup d'œil au processus de suivi révèle la création de cinq versions de l'avis avant d'en arriver au printemps à la version définitive des avis psychologiquement sensibles.

- **Avis ordinaires** – Tous les avis utilisés au Collège Mohawk avant la session d'hiver 2017
- **Avis en version pilote** – Les avis ont fait l'objet d'une révision par l'équipe au moyen de l'« exemple d'avis psychologiquement sensible » (graphique 2) comme modèle. Ils ont été envoyés aux élèves du Collège Mohawk mis en probation et à ceux en situation de retrait obligatoire en avril 2017, en août 2017 et en décembre 2017. Ils ont également été envoyés aux élèves qui ont répondu en ligne au Sondage auprès des élèves. À cette phase du projet, l'avis ordinaire de réussite assortie de conseils n'a fait l'objet d'aucun changement.
- **Avis en version révisée 1.0** – Les avis ont été révisés une deuxième fois par Shannon Brady à partir de la rétroaction tirée du Sondage mené auprès des élèves en ligne. C'est au cours de cette deuxième phase que les avis relatifs aux trois situations — Réussite assortie de conseils; Mise en probation; Retrait obligatoire — ont fait l'objet d'une révision. Ce sont ces avis qui ont servi dans le cadre des entrevues des élèves en février 2018.
- **Avis en version révisée 2.0** – Les avis relatifs aux trois situations ont fait l'objet d'une révision pour la troisième fois par Shannon Brady à l'aide de la rétroaction découlant des entrevues des élèves. Ce sont ces avis qui ont servi dans le cadre des discussions des groupes de réflexion composés d'élèves en mars 2018.
- **Avis psychologiquement sensibles** – Les avis relatifs aux trois situations ont fait l'objet d'une révision pour la quatrième fois par Shannon Brady à l'aide de la rétroaction tirée des groupes de réflexion, ce qui s'est traduit par notre version définitive du printemps des trois avis.

Aux fins du présent document, nous qualifions d'« avis ordinaires » tous les avis précédant les avis psychologiquement sensibles de la session d'hiver 2017 pour signifier qu'ils ne sont pas le fruit d'un processus de sensibilisation psychologique. La version définitive du printemps des trois avis sera l'avis envoyé aux élèves en situation de réussite assortie de conseils, de mise en probation et de retrait obligatoire en avril 2018, à la fin de la session d'hiver 2018. De plus, les avis en version définitive du printemps continueront dans le processus itératif, pendant que nous procéderons à d'autres mises à l'essai et recueillerons la rétroaction des élèves au cours de la phase deux.

5. Schéma et méthodes de recherche

Nous avons recouru à un processus itératif mixte à plusieurs stades pour rédiger, peaufiner et évaluer nos avis de rendement scolaire (conformément au tableau 2), y compris quelques autres étapes pour faire en sorte que la production des avis soit de la plus grande qualité possible. Cette démarche a servi afin d'obtenir des données qualitatives sur le vécu des élèves en lien avec la réception des avis de rendement scolaire, ainsi que des données quantitatives pour dévoiler les retombées d'une mise en œuvre d'avis psychologiquement sensibles de rendement scolaire.

5.1 Questions de recherche

La section 5.1 décrit le programme de recherche ainsi que les trois différentes sources de données analysées dans le cadre du présent document. Dans cette partie du projet, nous prêtons attention à deux grandes questions de recherche :

- Lorsque les notes des élèves sont telles que ces derniers se trouvent dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme, comment se sentent-ils, réagissent-ils et donnent-ils un sens à leur vécu?
- En quoi les sentiments, comportements et résultats scolaires des élèves sont-ils touchés par différents types d'avis en lien avec le défaut de maintien d'un bon rendement scolaire (les avis ordinaires par rapport aux avis psychologiquement sensibles)?

Pour y répondre, nous nous sommes appuyés sur trois sources de données : le sondage en ligne auprès des élèves; les entrevues et groupes de réflexion des élèves; et les données administratives. Cette démarche mixte nous a permis de nous pencher sur nos deux grandes questions de recherche, suivant ce qui est décrit dans le tableau 3.

Tableau 3 : Démarches mixtes

		Type de données	
		Qualitatif	Quantitatif
Question de recherche	<p>1) Lorsque les notes des élèves sont telles que ces derniers se trouvent dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme, comment se sentent-ils, réagissent-ils et donnent-ils un sens à leur vécu?</p>	<p>Groupes de réflexion et entrevues <i>Les réactions des élèves nous ont permis d'améliorer notre compréhension de leur vécu et du sens qu'ils donnent à celui-ci lorsqu'ils sont dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme.</i></p> <p>Sondage en ligne <i>Les réponses ouvertes des élèves nous ont permis de recueillir des récits de classement dans des situations scolaires.</i></p>	<p>Sondage en ligne <i>La partie descriptive du sondage nous a permis de comprendre comment les élèves ont évalué leur vécu en situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme.</i></p>
	<p>2) En quoi les sentiments, comportements et résultats scolaires des élèves sont-ils touchés par différents types d'avis en lien avec le défaut de maintien d'un bon rendement scolaire (les avis ordinaires par rapport aux avis psychologiquement sensibles)?</p>	<p>Groupes de réflexion et entrevues <i>Les réactions des élèves ont permis d'éclairer l'élaboration itérative des avis.</i></p> <p>Sondage en ligne <i>Les réponses ouvertes des élèves nous ont permis de recueillir de la rétroaction en vue de l'élaboration des avis.</i></p>	<p>Sondage en ligne <i>La partie expérimentale du sondage nous a permis de comprendre les perceptions des élèves et leur réaction face aux avis ordinaires par rapport aux avis psychologiquement sensibles.</i></p> <p>Analyse des données administratives <i>Les données administratives tirées de la période avant et après la mise en œuvre des avis psychologiquement sensibles ont fait l'objet d'une analyse afin de déterminer si les phénomènes étaient uniformes en ce qui touche les effets bénéfiques des avis psychologiquement sensibles.</i></p>

5.2 Sondage en ligne auprès des élèves

Afin d'examiner notre première question de recherche pour chercher à savoir comment les élèves se sentent lorsqu'ils se trouvent dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme, nous avons mené en janvier 2018 un sondage auprès des élèves du Collège Mohawk qui étaient déjà passés par là. Nous avons tout particulièrement prêté attention aux élèves en situation scolaire de réussite assortie de conseils, de mise en probation ou de retrait obligatoire à l'automne 2016. Nous avons convenu de n'échantillonner que les élèves de la session d'automne 2016 afin de recueillir le vécu des élèves qui n'avaient pas reçu l'avis psychologiquement sensible de mise en probation, élaboré et instauré à la fin de la session d'hiver 2017. Les élèves de la session d'automne 2016 qui étudiaient à temps partiel ont été exclus parce que, selon leur domaine de programme, l'inscription à temps partiel peut compliquer la désignation

de la situation scolaire et risque de se traduire par un défaut de constance dans l'application des politiques de réussite. Enfin, seuls les élèves à leur première, à leur deuxième ou à leur troisième session d'études à l'automne 2016 ont été inclus pour faire en sorte qu'ils soient encore des élèves inscrits d'ici la tenue du sondage.

Le sondage s'est déroulé en ligne. Les élèves ont reçu par courriel une invitation d'une personne-ressource des services centralisés aux élèves (yoursuccess@mohawkcollege.ca) afin qu'ils y prennent part. L'outil de sondage intégral figure à l'[Annexe C](#).

Dans le sondage, les élèves devaient d'abord exposer le récit de leur situation scolaire à la session d'automne 2016. Après avoir décrit leur vécu en réponse à une question ouverte, ils devaient répondre à plusieurs questions avec échelle d'évaluation sur ce qu'ils ont ressenti lorsqu'ils ont découvert pour la première fois leur situation scolaire. Dans le cadre du présent document, nous avons axé la discussion sur trois points centraux dans une série de questions : les émotions positives, les émotions négatives et la connaissance d'une autre personne dans la même situation. De façon précise, les élèves devaient indiquer la mesure dans laquelle ils ressentaient des émotions positives, notamment déterminé, plein d'espoir, calme et respecté ainsi que des émotions négatives, dont honteux, embarrassé, fâché, coupable, triste et craintif (dans une échelle à 7 points, allant de 1 = pas du tout à 7 = très). Les élèves devaient également répondre à la question suivante : « Songez à la première fois où vous avez été classé en situation scolaire de [nom de la situation scolaire] à l'automne 2016. À ce moment-là, connaissiez-vous une autre personne qui avait été ou était actuellement classée en situation scolaire de [nom de la situation scolaire]? » En ce qui touche ces questions, nous cherchions à savoir si les réactions des élèves différaient en tant que fonction de la situation scolaire propre aux élèves à ce moment-là.

Pour traiter notre deuxième question de recherche, après avoir répondu à des questions sur leur propre vécu au préalable, les élèves ont lu un avis ordinaire ou un avis psychologiquement sensible puis relaté comment ils se sentiraient et à quoi ils réfléchiraient s'ils devaient recevoir un tel avis. Dans le cadre du présent document, nous avons prêté attention à trois ensembles de résultats : les émotions (plein d'espoir, honteux, et mal à l'aise), les sentiments positifs (comme la volonté des conseillers et des professeurs de leur venir en aide, le soutien obtenu de leur école, et leur motivation envers les cours suivis au Collège Mohawk), ainsi que les perceptions de l'objet de la probation (motiver les élèves, servir de « signal d'alarme », avertir les élèves qu'ils ne répondent pas aux attentes scolaires, mettre en lien les élèves avec les ressources utiles, déceler les élèves qui ne peuvent réussir, punir les élèves parce qu'ils ne satisfont pas aux attentes scolaires, et informer les élèves que les membres du personnel et les enseignants sont préoccupés par la situation et s'en soucient). Conformément aux mesures employées dans d'autres études à propos des avis de probation, les émotions et sentiments des élèves ont fait l'objet d'une évaluation sur l'échelle de sept points (allant de 1 = pas du tout à 7 = très) [d'après Brady et al. (parution à venir)] pendant que les perceptions des buts ont fait l'objet d'une évaluation sur une échelle de 5 points (allant de 1 = pas du tout à 5 = beaucoup) [d'après Brady, Walton et the College Transition Collaborative (parution à venir)]. Parce que l'intérêt fondamental de ces questions résidait dans la comparaison entre l'avis ordinaire et l'avis psychologiquement sensible, la situation scolaire propre aux élèves a été prise en compte dans les analyses, mais elle n'était plus considérée comme un facteur d'intérêt.

Enfin, les élèves ont répondu à des questions sur ce qu'ils jugeaient utile, inutile et ambigu dans l'avis qu'ils ont lu. Aux fins du présent document, nous n'analysons pas la rétroaction des élèves à propos des avis, mais

cette rétroaction a servi à peaufiner la version de l'avis psychologiquement sensible utilisée dans les entrevues et les groupes de réflexion, dont la description suit.

5.3 Entrevues et groupes de réflexion

Les essais bêta des avis psychologiquement sensibles forment une partie importante du processus d'élaboration. Le premier sondage en ligne auprès des élèves préalablement décrit a constitué le premier moyen par lequel l'équipe de recherche a procédé aux essais bêta des avis. À l'issue du sondage, les élèves ont pris connaissance de la version actuelle des avis psychologiquement sensibles, après quoi ils devaient décrire en détail comment ils y réagissaient.

Par la suite, nous avons examiné les réactions des élèves puis peaufiné les avis en fonction de leur rétroaction. Après avoir peaufiné les avis de cette façon, nous nous sommes investis dans les essais d'utilisateurs par la tenue de plusieurs entrevues individuelles avec les élèves pour bien concevoir leur réaction aux avis. Parmi les élèves qui avaient répondu au sondage en ligne, dix ont été considérés comme des candidats à interviewer en raison des réponses détaillées qu'ils ont fournies aux questions du sondage, ce qui sous-entendait que ces élèves seraient vraisemblablement en mesure de présenter un point de vue utile sur les avis de même que le processus de situation scolaire pris dans sa globalité. Nous avons joint ces dix élèves pour prendre part aux entrevues qui ont eu lieu au début de février 2018. Les entrevues étaient d'une durée d'environ 45 minutes, et les élèves ont eu droit à un crédit de 10 \$ sur leur carte étudiante du Collège Mohawk (appelée ONE Card) à titre de rétribution pour le temps qu'ils ont consacré au processus et leur participation à celui-ci. Au total, cinq élèves ont pris part au processus d'entrevue, lequel s'est déroulé globalement selon le format suivant (consulter l'[annexe D](#) pour obtenir le protocole d'entrevue complet) :

- Les élèves ont décrit leur propre vécu après avoir été classé en situation scolaire de mise en probation ou de retrait obligatoire.
- Les élèves ont donné de la rétroaction sur l'avis ordinaire de situation scolaire qu'ils ont reçu du Collège Mohawk à l'automne 2016.
- Les élèves ont donné de la rétroaction sur l'avis psychologiquement sensible de situation scolaire en version provisoire qu'ils ont reçu à l'automne 2016.
- Les élèves ont désigné, parmi les deux avis, celui auquel à leur sens le Collège Mohawk devrait recourir pour signaler aux élèves leur situation scolaire, après quoi ils ont justifié leur recommandation.

Une rétroaction supplémentaire à propos de l'avis psychologiquement sensible de situation scolaire en version provisoire a ensuite été recueillie par l'animation de trois groupes de réflexion. Tous les élèves alors à temps plein au Collège Mohawk avaient le droit d'y participer, de façon à obtenir une vaste gamme d'observations d'élèves aux antécédents variés. Chaque groupe de réflexion portait sur un avis d'une situation scolaire différente (c.-à-d. « réussite assortie de conseils », « mise en probation », « retrait obligatoire ») et était composé de dix élèves, ce qui a donné au total 30 participants. Les groupes de réflexion ont eu lieu à la mi-mars 2017; la durée de chaque groupe de réflexion était d'environ 45 minutes, et les élèves ont reçu à titre de rémunération un repas du midi composé de pizzas ainsi qu'un crédit de 10 \$ à leur carte ONE Card pour leur participation. Les groupes de réflexion étaient orientés par un protocole fondé sur le protocole d'entrevue, mais sans la réflexion sur leur propre vécu antérieur ni l'examen de l'avis ordinaire de situation scolaire. Ce protocole était mieux adapté au format, collectif plutôt qu'individuel. (Consulter l'[annexe E](#) pour obtenir le protocole complet des groupes de réflexion).

5.4 Analyses des données administratives

La troisième composante de l'étude a fait intervenir les analyses des données administratives au sujet de la situation scolaire des élèves au Collège Mohawk. Nous avons utilisé des statistiques descriptives et référentielles afin de bien concevoir les taux de rattachement et la MPC à la session suivante des élèves en différentes situations scolaires et la mesure dans laquelle l'avis psychologiquement sensible de mise en probation scolaire aurait pu être en corrélation avec des améliorations à ces résultats.

Nous présenterons les statistiques descriptives du taux de rattachement et de la MPC des élèves à la session suivante, au moyen de données qui s'étendent sur quatre ans, à partir de la session d'hiver 2014 jusqu'à la session d'été 2017.

- Le **taux de rattachement à la session suivante** désigne la réinscription des élèves ou leur obtention du diplôme à la session qui suit immédiatement leur désignation de réussite assortie de conseils, de mise en probation ou de retrait obligatoire. Les données sont ventilées selon la situation scolaire de l'élève et la session.
- La **MPC à la session suivante** désigne la MPC moyenne des élèves au cours de la session après la désignation de réussite assortie de conseils, de mise en probation ou de retrait obligatoire. Cette analyse n'englobe que les données des élèves qui se réinscrivent à la session suivante. Une fois de plus, les données sont réparties selon la situation scolaire de l'élève et la session. Fait à souligner, chaque MPC de 0 à cette session est supprimée, en fonction de l'hypothèse selon laquelle une telle MPC révèle que l'élève a abandonné son programme sans se conformer à la procédure de retrait appropriée.

Par la suite, nous présentons les analyses inférentielles des élèves ayant une situation scolaire de mise en probation afin d'examiner si elles cadrent avec une amélioration marquée des résultats scolaires chez les élèves au moyen de l'avis psychologiquement sensible. Les statistiques descriptives s'étendent sur une période un peu plus longue, tandis que les analyses inférentielles sont tout particulièrement axées sur deux années scolaires : 2015-2016 et 2016-2017. Puisque l'instauration de l'avis psychologiquement sensible était relativement récente, les comparaisons englobant des années scolaires bien avant cette période comporteraient des tailles d'échantillon nettement différentes par suite de la comparaison des résultats entre les élèves ayant reçu l'avis psychologiquement sensible et ceux qui ne l'ont pas reçu. Nous prêtons attention à trois analyses :

- Premièrement, une simple tabulation recoupée a permis de constater s'il y avait un lien statistiquement significatif entre la réception d'un avis psychologiquement sensible ou d'un avis ordinaire par l'élève et sa probabilité de rattachement à la session suivante.
- Deuxièmement, des modèles de régression logistique ont permis d'examiner les paramètres potentiels de prévision sur les taux de rattachement des élèves, notamment la réception de l'avis psychologiquement sensible. Dans ces analyses, le taux de rattachement à la session suivante constituait la variable dépendante. Les variables indépendantes (expliquées dans leurs particularités à la section [Analyse inférentielle](#)) englobaient des facteurs démographiques (comme l'âge, le sexe et la situation de première génération); des facteurs scolaires (dont la MPC de la session et la MPC à l'école secondaire); de même qu'un indicateur pour représenter si l'élève a reçu l'avis psychologiquement sensible ou l'avis ordinaire.

- Enfin, un test U de Mann-Whitney a permis d'examiner s'il y avait une différence statistiquement significative entre la MPC moyenne à la session suivante des élèves ayant reçu l'avis psychologiquement sensible comparativement à celle des élèves qui ne l'avaient pas reçu.

Pour permettre l'indépendance des observations dans les données, nous n'avons analysé que la première fois où l'élève a été mis en probation scolaire; nous avons exclu de l'analyse les fois suivantes.

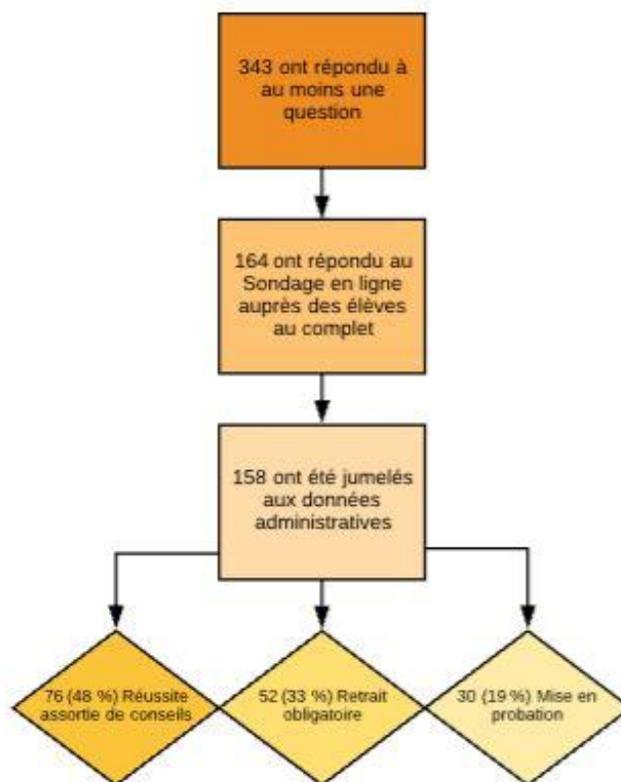
6. Résultats

La section 6 décrit les constatations clés de chaque aspect du programme de recherche.

6.1 Sondage en ligne auprès des élèves

Au total, 343 élèves ont répondu à au moins une question du Sondage. De ce nombre, 164 élèves ont répondu au Sondage dans sa totalité (47,8 %) et 158 élèves pouvaient être jumelés aux dossiers administratifs (46,1 %). Presque la moitié des élèves (48 %) étaient en situation de réussite assortie de conseils à la session d'automne 2016, le tiers (33 %) était en situation de retrait obligatoire, tandis que la proportion restante (19 %) était mise en probation (voir le graphique 4). Les élèves des cinq écoles du Collège Mohawk étaient représentés : technologie en génie (36 %); affaires, médias et divertissement (26 %), formation communautaire, juridique et générale (21 %), santé (13 %) métiers et apprentissage (4 %).

Graphique 3 : Données administratives des participants au Sondage en ligne auprès des élèves



En moyenne, les participants au Sondage avaient 23 ans. Pour la plupart d'entre eux, le Collège Mohawk était le lieu de leurs premières études postsecondaires et ils étaient inscrits à temps plein à un programme d'une durée de quatre ou de six sessions menant à l'obtention d'un diplôme. Outre les études, les participants exerçaient un travail rémunéré à raison en moyenne de 15 heures/semaine. Chez ceux qui ont fourni des données démographiques, 52 % étaient de sexe féminin et 46 %, de sexe masculin. Tout juste un peu plus du tiers des participants se définissaient comme personnes handicapées. À peu près le cinquième (19 %) déclaraient faire partie des immigrants, le cinquième (21 %) se définissaient comme personnes de couleur, pendant que 5 % se déclaraient volontairement Autochtones. D'après les données administratives, 28 % étaient des collégiens de première génération.

6.1a Vécu des élèves

Dans le Sondage, les élèves devaient d'abord donner le récit de leur mise en situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme à la session d'automne 2016. Si certains élèves ont répondu de façon très concise, comme « maladie » ou « courriel », nombreux sont ceux qui ont fourni des réponses détaillées. Le tableau 4 présente un échantillonnage des récits les plus détaillés.

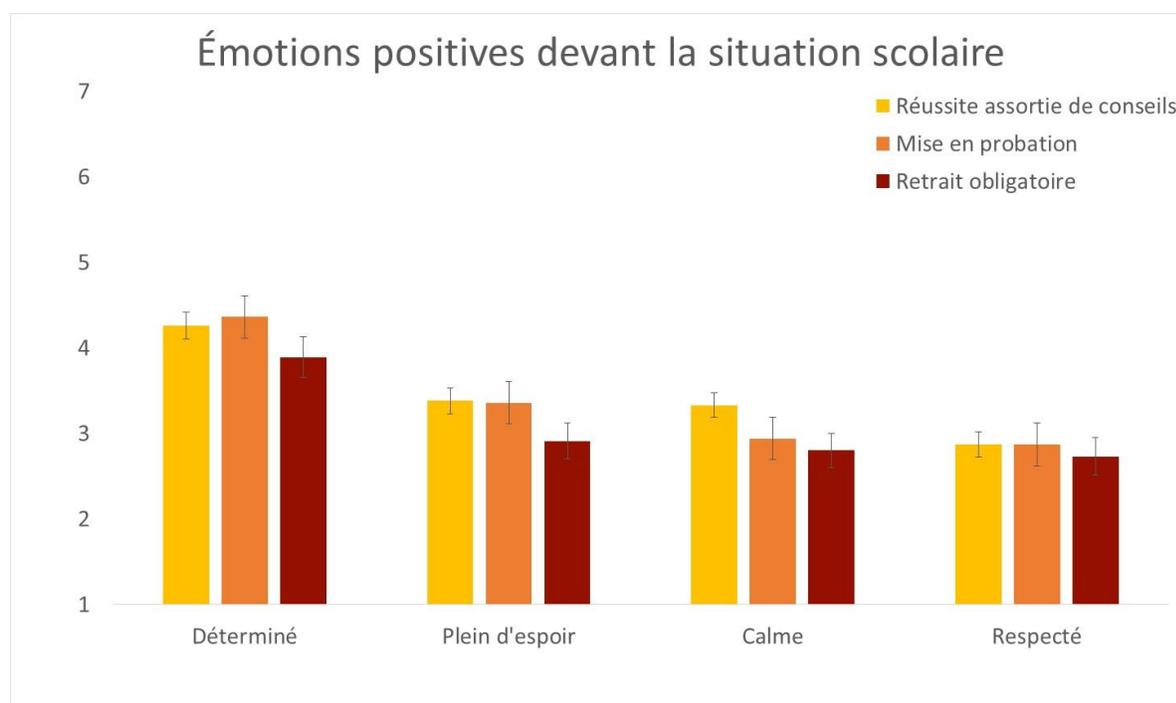
Tableau 4 : Passages donnés en exemple des récits des élèves quant à la situation scolaire de réussite assortie de conseils, de mise en probation ou de retrait obligatoire

<p>[...] Certaines situations d'ordre personnel à la maison se révélaient éprouvantes sur les plans financier et émotionnel. J'avais également subi un accident de voiture qui nuisait à ma capacité d'étudier et de demeurer à jour dans mes travaux scolaires. J'ai découvert ma situation scolaire par courriel. J'ai eu peine à concevoir comment j'ai pu laisser cette situation se produire et j'ai ressenti un sentiment d'échec.</p>
<p>Ma situation scolaire était attribuable aux cours échoués et, bien que les ressources aient été à ma disposition, je ne crois pas que l'école tienne compte de la mesure dans laquelle la mise en probation se révèle véritablement dégradante sur le plan mental. J'ai ressenti de l'exclusion et de la désapprobation de la part du collège à cause de ma situation scolaire; même si mes résultats étaient bons au cours de la session suivante, cela m'était néanmoins très pénible sur le plan mental.</p>
<p>Ce qui a occasionné mon passage à une situation scolaire de retrait obligatoire, c'est une surcharge de travaux scolaires, le stress et des troubles de santé mentale combinés. C'est à la fin de la session que j'ai découvert ma situation scolaire. J'ai alors ressenti de la déception envers moi-même. Puis j'ai sombré dans un état d'abattement pour ensuite décrocher ultérieurement à cause d'un manque de confiance. Ma situation scolaire a eu un effet dévastateur sur mes futurs résultats scolaires, parce que j'ai ressenti un sentiment d'impuissance.</p>
<p>Ce que j'ai ressenti était terrible. Pour la deuxième fois, j'étais en situation scolaire de retrait obligatoire et j'avais l'impression que l'école n'était pas pour moi. Je ne sais pas si j'y reviendrai, malheureusement, parce que ce serait l'équivalent d'une autre « perte d'argent », quoique je ne regrette pas le temps passé ici au Collège Mohawk. J'ai croisé beaucoup de gens sympa et j'aimerais pouvoir rester mais, malheureusement, je ne peux pas.</p>
<p>Dans l'un de mes cours à la session d'automne 2016, il y avait une personne qui me dérangeait... à un point tel que je ne me suis plus présenté au cours, ce qui a occasionné en grande partie mon échec. J'ai aussi obtenu de piètres résultats dans mes cours globalement parce que je n'avais pas la motivation de faire des études, ce qui m'a tout simplement poussé vers la procrastination chronique. C'est par mon compte courriel du Collège Mohawk que j'ai découvert ma situation scolaire de mise en probation. Dans ce courriel, on me demandait de joindre ma conseillère à la réussite des élèves. Je lui ai donc envoyé un courriel pour prendre rendez-vous et elle m'a apporté une aide considérable. Très gentille, cette conseillère m'a aidé à choisir mes cours en vue de la session suivante et elle m'a assuré que je pouvais m'améliorer et bien réussir à l'école. J'ai ressenti beaucoup de stress lorsque j'ai découvert ma mise en probation et j'ai éprouvé une vive déception envers moi-même; toutefois, grâce à l'aide de ma conseillère à la réussite des élèves, j'ai eu la motivation de m'améliorer à l'école. Actuellement, j'estime que ce qui s'est produit est une bonne chose parce que ma performance dans mes études est nettement meilleure et que mes études correspondent à un objectif et à un but que je me suis fixés.</p>

En règle générale, les récits des élèves sur leur classement dans une situation autre que la réussite en bonne et due forme ont englobé notamment une incidence considérablement négative. Chez les élèves, cette incidence avait trait à la fois aux circonstances ayant occasionné le classement dans une situation scolaire insatisfaisante de même qu'au sentiment suscité par les communications de l'établissement d'enseignement à propos de leur situation scolaire. Les élèves ont également discuté de leurs efforts pour comprendre ce que la situation scolaire signifiait à leurs yeux et relativement à leur avenir au Collège Mohawk. Par exemple, un élève a écrit ce qui suit : « J'ai alors ressenti de la déception envers moi-même. Puis j'ai sombré dans un état d'abattement pour ensuite décrocher ultérieurement à cause d'un manque de confiance ». Un autre a affirmé ce qui suit : « [...] j'ai éprouvé une vive déception envers moi-même; toutefois, grâce à l'aide de ma conseillère à la réussite des élèves, j'ai eu la motivation de m'améliorer à l'école. Actuellement, j'estime que ce qui s'est produit est une bonne chose parce que ma performance dans mes études est nettement meilleure et que mes études correspondent à un objectif et à un but que je me suis fixés ».

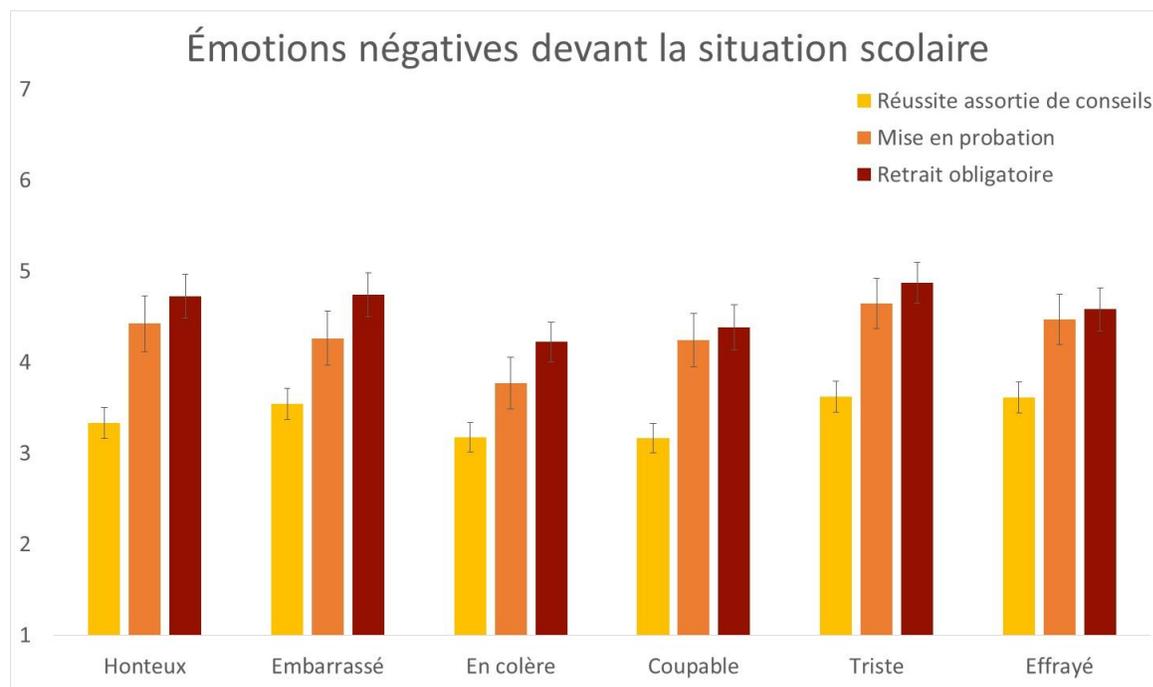
Le graphique 4 révèle les notes données par les élèves quant aux émotions positives qu'ils ont ressenties, pendant que le graphique 5 montre leurs notes quant aux émotions négatives qu'ils ont ressenties en lien avec le classement dans une situation autre que la réussite en bonne et due forme. En ce qui touche les émotions positives, « déterminé » correspond à ce qu'ils ont ressenti le plus et « respecté », à ce qu'ils ont ressenti le moins (parmi les choix de réponse donnés). Il n'y avait qu'une seule différence statistiquement significative selon la situation : les élèves en situation de réussite assortie de conseils avaient davantage tendance à relater se sentir calmes comparativement aux élèves en situation de retrait obligatoire. Par contre, en ce qui touche les émotions négatives, les différences statistiquement significatives selon la situation scolaire étaient nombreuses. Pour chaque émotion négative dont il était question dans le sondage, les élèves en situation de réussite assortie de conseils ont relaté se sentir moins émotifs que ceux en situation de retrait obligatoire. De même, pour chaque émotion négative sauf être « en colère », les élèves en situation de réussite assortie de conseils ont relaté se sentir moins émotifs que ceux mis en probation. Il n'y avait pas de différences relativement aux émotions positives ou négatives entre les élèves mis en probation et ceux en situation de retrait obligatoire.

Graphique 4 : Émotions positives relatées par les élèves, d'après la situation scolaire



(1 = pas du tout; 7 = très)

Graphique 5 : Émotions négatives relatées par les élèves, d’après la situation scolaire



(1 = pas du tout; 7 = très)

En règle générale, les élèves en situation de réussite assortie de conseils ont dit ressentir des émotions positives et négatives à peu près dans la même mesure. Par contraste, ceux mis en probation ou en situation de retrait obligatoire ont relaté ressentir davantage d’émotions négatives que d’émotions positives.

Les élèves en situation de retrait obligatoire avaient moins tendance à relater connaître une autre personne qui avait déjà été dans la même situation scolaire qu’eux lorsqu’ils ont pris connaissance de celle-ci : seulement 36 %. Par contre, environ la moitié des élèves mis en probation (54 %) ou en situation de réussite assortie de conseils (49 %) ont relaté connaître une autre personne dans cette situation.

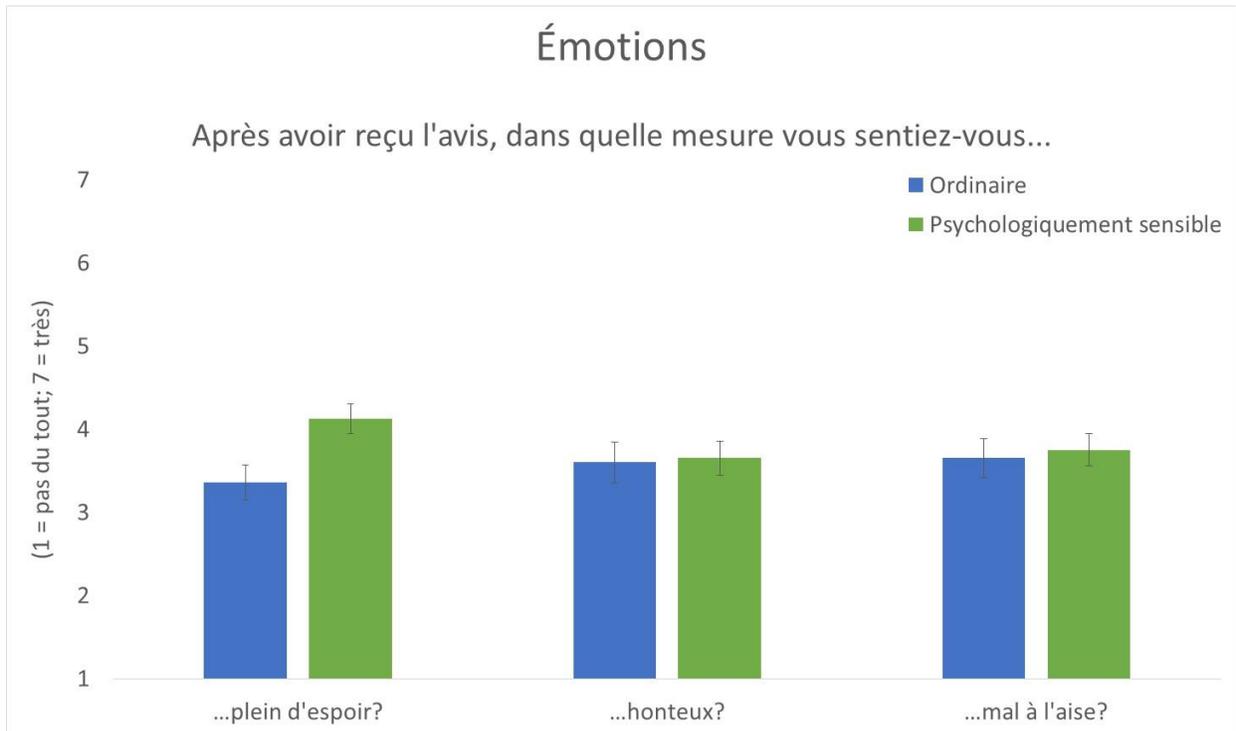
6.1b Réactions des élèves aux avis ordinaires et psychologiquement sensibles

Comme le montre le graphique 6, les élèves qui ont lu l’avis psychologiquement sensible ont affirmé être beaucoup plus pleins d’espoir que ceux qui ont lu l’avis ordinaire. Il n’y avait pas de différences statistiquement significatives selon l’avis dans les notes données par les élèves quant à la mesure dans laquelle ces derniers se sentaient honteux ou mal à l’aise. Fait à souligner, les notes données par les élèves aux trois émotions prévues étaient plutôt faibles : a) objectivement en deçà de la valeur médiane de l’échelle lors de la fusion des situations; b) comparativement aux réactions émotives dont se souvenaient les élèves face à leur classement dans une situation scolaire, du moins en ce qui concerne les élèves mis en probation ou en situation de retrait obligatoire; c) comparativement aux notes du même ordre données par les élèves des autres écoles dans les recherches antérieures.

Comme le montre le graphique 7, les élèves qui ont lu l’avis psychologiquement sensible ont également affirmé se sentir davantage soutenus par leur école que ceux qui ont lu l’avis ordinaire. Les effets liés au

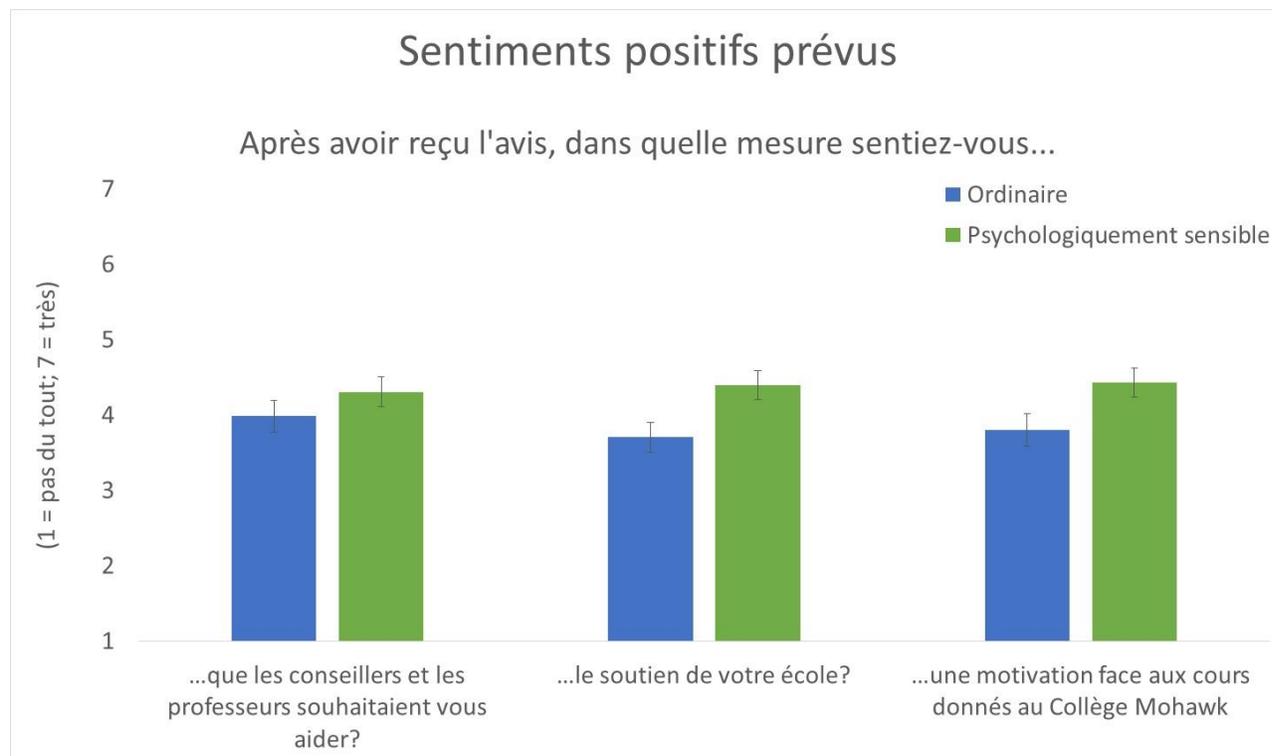
sentiment que les conseillers et les administrateurs souhaitent aider et au sentiment de motivation dans les cours étaient directement conformes sans toutefois être statistiquement significatifs.

Graphique 6 : Émotions prévues des élèves après la lecture d'un avis ordinaire ou psychologiquement sensible de situation scolaire



**p > 0,05; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016*

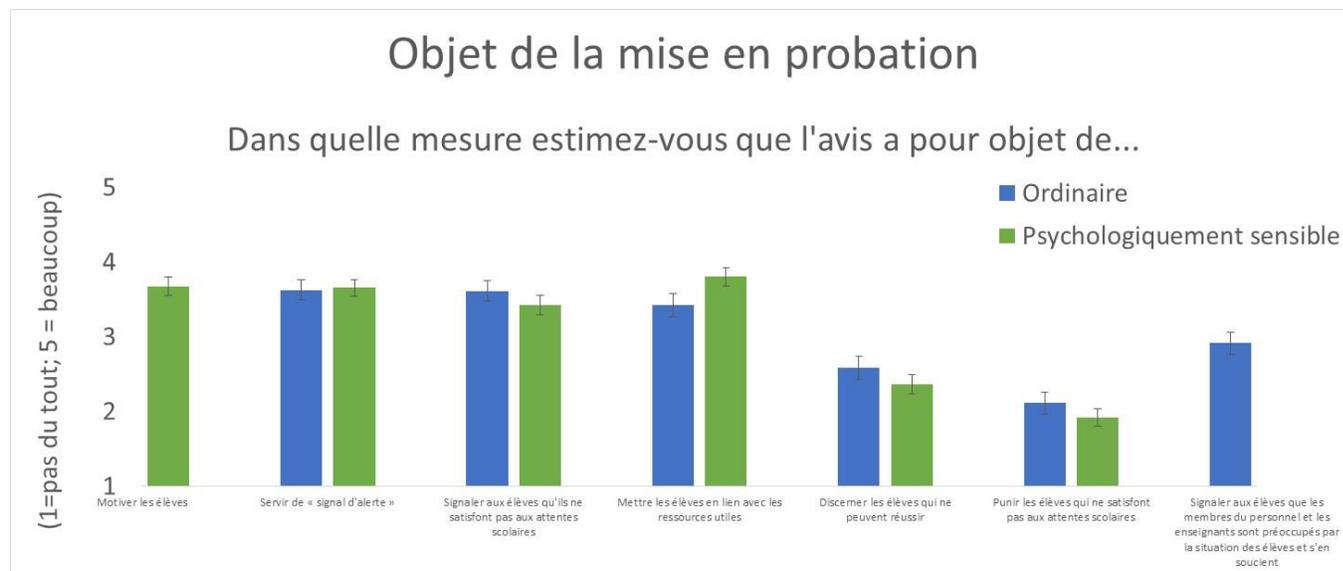
Graphique 7 : Sentiments positifs prévus des élèves après la lecture d'un avis ordinaire ou psychologiquement sensible de situation scolaire



**p > 0,10; *p > 0,05; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016*

Enfin, comme le montre le graphique 8, comparativement aux élèves qui ont lu l'avis ordinaire, ceux qui ont lu l'avis psychologiquement sensible ont dit de celui-ci qu'il avait davantage pour objet de signifier aux élèves que les membres du personnel et les enseignants sont préoccupés de la situation des élèves et s'en soucient. De même, il y avait des différences peu significatives telles que les élèves qui ont lu l'avis psychologiquement sensible ont affirmé que celui-ci avait davantage pour objet de motiver les élèves et de mettre les élèves en lien avec les ressources utiles. Il n'y avait pas de différence quant aux autres buts de l'avis, voire pas de différence quant à la probabilité que les élèves perçoivent l'avis comme un avertissement ou un signal d'alerte.

Graphique 8 : Perceptions des élèves quant à l'objet des avis ordinaires ou psychologiquement sensibles de situation scolaire



*tp > 0,10; **p > 0,01; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016*

6.1c Résumé

Dans l'ensemble, les réactions des élèves ont révélé que le vécu en lien avec une mauvaise situation scolaire était plutôt négatif, tout particulièrement chez les élèves mis en probation ou en situation de retrait obligatoire. Seules quelques différences sont apparues dans les évaluations faites par les élèves des avis ordinaires et psychologiquement sensibles. Toutefois, les différences constatées révèlent que les élèves étaient davantage pleins d'espoir et se sentaient davantage soutenus après avoir lu l'avis psychologiquement sensible. Les notes données par les élèves quant à la mesure dans laquelle ils se sont sentis honteux ou mal à l'aise n'ont pas comporté de changements dignes d'attention dans la réaction aux avis psychologiquement sensibles. Voilà qui est intéressant, étant donné que les recherches préalables avaient porté essentiellement sur le potentiel des avis psychologiquement sensibles quant à l'atténuation des sentiments négatifs, comme la honte, plutôt que le potentiel d'impulsion des sentiments positifs, quoique de tels effets aient également été constatés à l'occasion. Il convient en outre de souligner que ces constatations révèlent que les élèves éprouvent des sentiments différents en fonction de l'avis qu'ils ont lu et perçoivent des différences dans les intentions sous-jacentes aux avis. Bien que l'avis soit psychologiquement sensible aux préoccupations des élèves, ces derniers n'ont pas perçu l'avis comme étant « indulgent ».

À titre d'aparté, quelques élèves ont spontanément manifesté leur appréciation au Collège Mohawk pour la tenue du sondage. Par exemple, un élève a semblé tirer un message fondamental de l'avis psychologiquement sensible, comme en témoigne son commentaire : « Après en avoir pris connaissance, je me sens moins seul à l'école ». Un autre élève s'est exprimé de façon plus directe : « Le sondage est une bonne idée. Il fait bon de savoir que le Collège Mohawk souhaite rendre l'avis aux élèves le plus utile et le plus facile à lire possible ».

6.2 Entrevues et groupes de réflexion

Dans les entrevues et les groupes de réflexion, en très grande majorité, les élèves ont réagi positivement aux avis psychologiquement sensibles et ils ont préféré ceux-ci aux avis ordinaires employés préalablement au Collège Mohawk. Fait particulier, les élèves ont dit apprécier le paragraphe de l’avis qui permettait de discerner directement les facteurs qui occasionnent les difficultés scolaires et signaler le fait que des élèves éprouvent fréquemment des difficultés scolaires durant leurs études collégiales. La plupart des élèves ont également dit apprécier les récits des élèves grâce auxquels, selon eux, ils se sentaient moins isolés et pleins d’espoir. La conclusion de chaque avis, d’après les élèves, se révélait positive et encourageante.

Cela étant dit, les élèves ont formulé des recommandations en vue d’améliorer encore davantage le contenu de l’avis psychologiquement sensible et de rehausser dans l’ensemble les services voués à la réussite des élèves. Le tableau 5 fait état des thèmes fréquents dans les recommandations formulées par les élèves.

Tableau 5 : Thèmes tirés des entrevues et groupes de réflexion auxquels ont participé les élèves

Thèmes fréquents quant au contenu	Thèmes fréquents quant aux services aux élèves
<ul style="list-style-type: none"> • La première phrase est très importante : elle peut ou bien encourager, ou bien décourager les élèves à lire la suite. • Expliquer ce que signifie la situation sur le plan des politiques. • Personnaliser l’information (notes, conseillers et enseignants) le plus possible. • Les élèves « cherchent à se retrouver » dans les récits. • Certains élèves, tout particulièrement en études internationales, perçoivent certains des récits comme des excuses. 	<ul style="list-style-type: none"> • On souhaite un système de signalement précoce en mi-session. • On demande que le collège décerne une note officielle de mi-session (plutôt que d’avoir à la calculer soi-même). • Il peut être difficile de prendre rendez-vous avec les conseillers en fonction de l’échéancier le plus utile pour réagir de façon productive au classement dans une situation scolaire. • Donner un suivi aux avis de situation scolaire au moyen d’une activité en personne.

La rétroaction des élèves relativement au contenu a entraîné plusieurs révisions aux avis psychologiquement sensibles. D’abord, le premier paragraphe de chaque avis a été révisé pour y intégrer de l’information sur ce que signifie la situation sur le plan des politiques. L’objet de cette mesure consistait à énoncer clairement les normes scolaires auxquelles les élèves ne satisfaisaient pas, ce qui a occasionné leur classement dans une situation scolaire en particulier (p. ex., en ce qui touche le retrait obligatoire, on a ajouté de l’information comme quoi « les élèves ont besoin d’une moyenne pondérée cumulative d’au moins 60 % afin de maintenir un bon rendement scolaire au Collège Mohawk »). Afin de tirer davantage au clair les politiques du Collège Mohawk sur la situation scolaire, on a ajouté à chaque avis psychologiquement sensible un hyperlien au moyen duquel les élèves accèdent directement à un [site Web du Collège Mohawk](#) qui donne une explication des situations de réussite. Ensuite, dans les avis de mise en probation ou de retrait obligatoire, on a intégré au premier paragraphe une phrase qui énonce clairement l’objet positif du Collège quant à la situation scolaire; cette phrase était en caractères gras afin qu’elle ressorte visuellement. Enfin, les récits ont fait l’objet d’une révision substantielle : on a intégré un nombre moindre de récits, pendant que les récits restants ont été remaniés pour avoir une portée plus générale. L’équipe de recherche était d’avis qu’au moyen de ces révisions, les récits avaient interpellé un nombre accru d’élèves et que la probabilité de leur lecture par les élèves s’en trouverait accrue.

Bien que l'équipe de recherche ait convenu du fait que l'idéal serait de personnaliser l'information dans les avis, elle n'était pas convaincue qu'un tel changement pouvait être mis en œuvre dans l'immédiat. L'équipe des services aux élèves du Collège Mohawk continue de recevoir les recommandations des élèves en vue de l'amélioration des services pris en considération.

6.3 Analyses des données administratives

Analyses descriptives : quels sont les taux de raccrochage des élèves aux sessions subséquentes selon la situation scolaire?

Le tableau 6 montre les taux de raccrochage des élèves du Collège Mohawk aux sessions subséquentes, allant de la session d'hiver 2014 à la session d'été 2017 et répartis par session en particulier (c.-à-d. session d'hiver, session d'été). En raison de la grève des enseignants qui s'est déroulée au cours de la session d'automne 2017, des changements qui en ont résulté dans la politique de situation scolaire ainsi que des déviations considérables dans les tendances d'inscription aux cours et de décrochage, les sessions d'automne sont exclues de notre analyse des données actuelles. Comme le montre le tableau, les taux de raccrochage des élèves de chaque situation scolaire sont demeurés relativement constants tout au long de la période analysée.

Au fil de la période déclarée, les taux de raccrochage de l'été (à l'automne) sont plus élevés chez tous les élèves à la session d'été 2017, quelle que soit la situation scolaire. Les élèves en situation scolaire de mise en probation ou de retrait obligatoire au cours de cette session-là auraient reçu l'avis psychologiquement sensible; comme prévu, nous constatons une légère hausse correspondante dans le pourcentage des élèves qui raccrochent à la session suivante. Cependant, il y a lieu de traiter cette légère hausse avec circonspection, car les taux de raccrochage sont également supérieurs chez les élèves en situation de réussite en bonne et due forme et de réussite assortie de conseils (voir le tableau 6, Échantillon B).

Tableau 6 : Taux de raccrochage des élèves aux sessions subséquentes de 2014 à 2017, d'après la situation scolaire et les sessions d'hiver (Échantillon A) ou d'été (Échantillon B)

Échantillon A : Taux de raccrochage des élèves de la session d'hiver (hiver à été ou à automne)				
	Hiver 2014	Hiver 2015	Hiver 2016	Hiver 2017*
Réussite en bonne et due forme	62,4 %	61,7 %	62,3 %	60,4 %
Réussite assortie de conseils	76,1 %	72,9 %	78,5 %	77,5 %
Mise en probation	70,3 %	72,2 %	72,0 %	72,6 %
Retrait obligatoire	39,2 %	42,3 %	39,5 %	39,1 %
Échantillon B : Taux de raccrochage des élèves de la session d'été (été à automne)				
	Été 2014	Été 2015	Été 2016	Été 2017*
Réussite en bonne et due forme	79,6 %	78,9 %	81,8 %	83,2 %
Réussite assortie de conseils	82,1 %	83,2 %	82,8 %	86,4 %
Mise en probation	75,8 %	80,8 %	79,9 %	82,4 %
Retrait obligatoire	42,3 %	49,5 %	46,5 %	49,5 %

* Indique une session où les élèves mis en probation ont reçu l'avis psychologiquement sensible.

6.4 Analyses descriptives : quelles sont les MPC des élèves par situation scolaire à la session subséquente?

Chez les élèves en situation scolaire de mise en probation à la session d'hiver (voir le tableau 7, Échantillon A), ceux qui sont entrés dans le processus à la session d'hiver 2017 et ont reçu l'avis psychologiquement sensible présentaient à la session subséquente une MPC moyenne supérieure de 2,0 points de pourcentage à celle des élèves qui sont entrés dans le processus à la session d'hiver 2016 et ont reçu l'avis ordinaire. Cependant, en moyenne, les élèves qui sont entrés dans le processus à la session d'hiver 2017 avaient à la session subséquente une MPC légèrement inférieure à celle de leurs homologues d'il y a trois ans, en 2014.

Chez les élèves en situation scolaire de mise en probation à la session d'été (voir le tableau 7, Échantillon B), ceux qui sont entrés dans le processus à la session d'été 2017 et ont reçu l'avis psychologiquement sensible présentaient à la session subséquente une MPC moyenne supérieure de 6,5 points de pourcentage à celle des élèves qui sont entrés dans le processus à la session d'été 2016 et ont reçu l'avis ordinaire. Ce même phénomène s'est manifesté lors de la fusion des trois cohortes de la session d'été avant la mise en œuvre de l'avis psychologiquement sensible : en moyenne, les élèves qui sont entrés dans le processus à la session d'été 2017 et qui ont reçu l'avis psychologiquement sensible avaient à la session subséquente une MPC supérieure de 3,8 points de pourcentage à la MPC à la session subséquente de leurs homologues des trois cohortes précédentes qui avaient reçu l'avis ordinaire.

Chez les élèves en situation scolaire de retrait obligatoire à la session d'hiver (voir le tableau 7, Échantillon A), ceux qui sont entrés dans le processus à la session d'hiver 2017 et ont reçu l'avis psychologiquement sensible avait à la session subséquente une MPC supérieure de 5,0 points de pourcentage à celle des élèves entrés dans le processus à la session d'hiver 2016 et qui avaient reçu l'avis ordinaire. Ce même phénomène s'est manifesté dans la fusion des trois cohortes de la session d'hiver avant la mise en œuvre de l'avis psychologiquement sensible : en moyenne, les élèves qui sont entrés dans le processus à la session d'hiver 2017 et ont reçu l'avis psychologiquement sensible avaient à la session subséquente une MPC supérieure de 3,3 points de pourcentage à la MPC à la session subséquente de leurs homologues des trois cohortes précédentes qui ont reçu l'avis ordinaire.

Chez les élèves en situation scolaire de retrait obligatoire à la session d'été (voir le tableau 7, Échantillon B), ceux qui sont entrés dans le processus à la session d'été 2017 et ont reçu l'avis psychologiquement sensible avait à la session subséquente une MPC supérieure de 4,7 points de pourcentage à celle des élèves entrés dans le processus à la session d'été 2016 et qui avaient reçu l'avis ordinaire. Ce même phénomène s'est manifesté dans la fusion des trois cohortes de la session d'été avant la mise en œuvre de l'avis psychologiquement sensible : en moyenne, les élèves qui sont entrés dans le processus à la session d'été 2017 et ont reçu l'avis psychologiquement sensible avaient à la session subséquente une MPC supérieure de 4,2 points de pourcentage à la MPC à la session subséquente de leurs homologues des trois cohortes précédentes qui ont reçu l'avis ordinaire.

Si de telles tendances sont encourageantes, les données des élèves en situation scolaire de réussite en bonne et due forme ou de réussite assortie de conseils permettent de les contextualiser (voir le tableau 7, échantillons A et B). Ces élèves, qui *n'ont pas* reçu d'avis psychologiquement sensibles, affichaient *également* une MPC aux sessions subséquentes de l'hiver 2017 et de l'été 2017 supérieure à celle de leurs

homologues dans les trois cohortes respectives préalables, quoique l'ampleur de telles différences ait été essentiellement moindre que les différences constatées chez les élèves en situation scolaire de mise en probation ou de retrait obligatoire. Peut-être que cette situation indique une croissance générale du soutien utile aux élèves parallèlement à l'instauration de l'avis psychologiquement sensible.

Tableau 7 : MPC des élèves à la session subséquente de 2014 à 2017, d'après la situation scolaire et les sessions d'hiver (Échantillon A) ou d'été (Échantillon B)

Échantillon A : MPC moyenne à la session subséquente, hiver (à été ou à automne)				
	Hiver 2014	Hiver 2015	Hiver 2016	Hiver 2017*
Réussite en bonne et due forme	75,2 %	74,6 %	75,8 %	75,9 %
Réussite assortie de conseils	58,9 %	59,2 %	60,4 %	61,0 %
Mise en probation	58,9 %	56,0 %	56,2 %	58,2 %
Retrait obligatoire	46,6 %	47,0 %	44,2 %	49,2 %
Échantillon B : MPC moyenne à la session subséquente, été (à automne)				
	Été 2014	Été 2015	Été 2016	Été 2017*
Réussite en bonne et due forme	75,3 %	75,5 %	75,4 %	75,9 %
Réussite assortie de conseils	59,4 %	59,1 %	57,7 %	60,7 %
Mise en probation	58,0 %	59,5 %	54,7 %	61,2 %
Retrait obligatoire	46,0 %	46,4 %	45,5 %	50,2 %

*Indique une session où les élèves en situation scolaire de mise en probation ou de retrait obligatoire auraient reçu un avis psychologiquement sensible.

6.5 Analyses inférentielles : y a-t-il corrélation entre la réception d'un avis psychologiquement sensible de mise en probation et une probabilité accrue de rattachement à la session subséquente?

La tabulation recoupée au tableau 8 englobe les élèves qui étaient inscrits aux sessions d'hiver et d'été en 2016 et en 2017. Les résultats révèlent qu'après examen particulier des sessions d'hiver et d'été, les différences dans les taux de réinscription entre ceux qui ont reçu les nouveaux avis psychologiquement sensibles et ceux qui ont reçu les avis ordinaires sont minimes. Avant la mise en œuvre des avis psychologiquement sensibles, il y avait en moyenne 73 % des élèves en situation scolaire de mise en probation qui se réinscrivaient ou obtenaient leur diplôme à la session subséquente. Après la mise en œuvre des avis psychologiquement sensibles, il y a eu en moyenne 74 % des élèves en situation scolaire de mise en probation qui se sont réinscrits ou ont obtenu leur diplôme à la session subséquente.

En ce qui touche l'analyse inférentielle, la variable dépendante était le taux de rattachement tandis que la variable indépendante était la réception ou non par l'élève de l'avis psychologiquement sensible. Afin de mesurer la corrélation entre les deux variables, nous avons calculé le coefficient Tau-b de Kendall, lequel n'a révélé aucune corrélation statistiquement significative entre la réception du nouvel avis psychologiquement sensible et la réinscription ou l'obtention du diplôme à la session subséquente.

Tableau 8 : Tabulation recoupée du taux de rattachage à la session subséquente et de la réception de l’avis psychologiquement sensible

		Réception de l’avis psychologiquement sensible		
		Non	Oui	Total
Réinscription ou obtention du diplôme	Non	27 % (155)	26 % (156)	27 % (311)
	Oui	73 % (419)	74 % (440)	73 % (859)
	Total	574	596	1 170

Pour étudier ce lien à fond, nous avons fait des calculs au moyen d’un modèle de régression logistique à deux variables. Comme le montre le tableau 9, et conformément aux résultats de la tabulation recoupée, le modèle a révélé qu’il n’y avait pas de lien statistiquement significatif entre la réception ou non par l’élève de l’avis psychologiquement sensible et sa réinscription ou l’obtention de son diplôme à la session subséquente.

Tableau 9: Régression logistique à deux variables pour prévoir le taux de rattachage à la session subséquente à partir de la réception de l’avis psychologiquement sensible, globalement et par session

Variable indépendante	Globalement		Hiver		Été	
	β	Erreur-type	β	Erreur-type	β	Erreur-type
Nouvel avis	0,04	0,13	0,02	0,14	0,23	0,34
Constante	0,95		0,89		1,13	
Pseudo R ²	0,00		0,02		0,002	
χ^2	0,10		0		0,47	
N	1 170		939		231	

*p<0,05, ***p<0,001

Par la suite, une série de modèles de régression logistique à deux variables — un pour la session d’hiver et l’autre, pour la session d’été — a servi à étudier si le lien possible entre ces deux variables peut différer ou non en fonction du moment où, au cours de l’année scolaire, l’élève est mis en probation pour la première fois. Les résultats des analyses par session donnent des résultats semblables aux analyses globales préalablement présentées. L’activation du même modèle de régression logistique en fonction de la session particulière dans laquelle l’élève aurait reçu l’avis ne révèle aucun lien statistiquement significatif entre la réception du nouvel avis psychologiquement sensible et la réinscription ou l’obtention du diplôme à la session subséquente.

Enfin, dans un effort déployé pour comprendre si l’avis psychologiquement sensible était en corrélation avec une probabilité supérieure de rattachage à la session subséquente, nous avons procédé à une analyse à plusieurs variables, laquelle prenait en compte diverses caractéristiques des élèves. Outre l’indicateur de l’avis psychologiquement sensible qui a servi de variable indépendante dans l’analyse précédente, plusieurs autres indicateurs ont été intégrés au modèle. Les variables en question englobaient les caractéristiques scolaires des élèves comme la session (c.-à-d. la session 1, la session 2, etc.), les heures de cours en mode apprentissage, la MPC de la session et la MPC à l’école secondaire, de même que les caractéristiques

démographiques des élèves comme l'âge, le sexe et la situation de première génération. Dans le présent document, les caractéristiques selon l'âge, le sexe et la situation de première génération ont été choisies à des fins d'études, car il s'agissait des indicateurs clés des groupes d'élèves à risque de ne pas terminer leurs études postsecondaires dans les recherches préalablement menées au Collège Mohawk. Au cours des années subséquentes au présent document, nous entrevoyons l'étude de caractéristiques supplémentaires comme la racialisation, l'incapacité et la situation d'Autochtone.

Tableau 10 : Régression logistique à plusieurs variables pour prévoir le taux de rattachement à la session subséquente à partir de la réception de l'avis psychologiquement sensible et après neutralisation des caractéristiques des élèves, globalement et par session

Variable indépendante	Globalement		Hiver		Été	
	β	Erreur-type	β	Erreur-type	β	Erreur-type
Avis psychologiquement sensible de mise en probation	-0,14	0,15	-0,21	0,16	0,37	0,43
Session	-0,20**	0,07	-0,23***	0,07	0,48	0,37
Première génération	-0,23	0,16	-0,23	0,18	-0,32	0,45
Sexe	0,35*	0,15	0,41**	0,16	0,39	0,48
Âge (durant la session)	-0,02	0,02	-0,02	0,02	-0,04	0,04
MPC de la session	0,03**	0,01	0,02	0,01	0,08**	0,03
Heures totales des cours en apprentissage	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,01	0,00
Moyenne à l'école secondaire	-0,02*	0,01	-0,02	0,01	-0,05	0,03
Constante	1,76		1,84		0,68	
Pseudo R ²	0,03		0,03		0,09	
χ^2	33,17***		28,76***		14,90	
N	925		783		142	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Comme le montre les résultats dans la colonne Globalement du tableau 10, la réception ou non par l'élève de l'avis psychologiquement sensible de mise en probation n'était pas en corrélation significative avec son taux de rattachement lors de la fusion des sessions et de la neutralisation des diverses caractéristiques de l'élève. Voilà qui se situe dans la perspective approfondie dans la section précédente quant à la tabulation recoupée et à la régression logistique à deux variables. Dans le cadre du présent modèle, les paramètres de

prévision qui ont révélé un lien statistiquement significatif avec les taux de réinscription chez les élèves mis en probation sont la session, la MPC de la session, le sexe et la moyenne à l'école secondaire.

Une fois de plus, afin d'examiner l'analyse dans ses particularités, le même modèle de régression a été activé en fonction de la session au cours de laquelle les élèves ont été mis en probation scolaire pour la première fois. Le tableau 10 révèle ces résultats dans les trois colonnes du côté droit. Conformément aux analyses précédentes, lorsque les données sont réparties par session, la réception de l'avis psychologiquement sensible ne révèle aucun lien statistiquement significatif avec les taux de raccrochage lorsqu'il est question des élèves qui auraient reçu cet avis à la session d'hiver ou à la session d'été.

6.6 Analyses inférentielles : y a-t-il corrélation entre la réception d'un avis psychologiquement sensible de mise en probation et une hausse de la MPC à la session subséquente?

L'analyse définitive a permis d'examiner s'il existe une différence dans la MPC à la session subséquente chez les élèves qui ont reçu l'avis psychologiquement sensible et ceux qui ont reçu d'anciennes versions (ordinaires) de l'avis. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse pour déterminer s'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des MPC à la session subséquente des élèves qui auraient reçu l'avis psychologiquement sensible, et ceux qui auraient reçu d'anciennes versions de l'avis.

Aux fins de cette analyse, les élèves dont la MPC à la session subséquente était égale à 0 ont été retirés, à partir de l'hypothèse selon laquelle ces derniers avaient vraisemblablement abandonné le programme, sans pour autant suivre la procédure en bonne et due forme à ce chapitre. Puisque les MPC à la session subséquente ne font pas l'objet d'une répartition normale, plutôt que de recourir à un test t pour approfondir la différence dans les moyennes, nous avons utilisé un test de Mann-Whitney.

Le tableau 11 montre la MPC moyenne à la session subséquente des élèves qui ont raccroché à la session subséquente après avoir fait l'objet d'une première mise en probation scolaire.

Tableau 11 : MPC moyenne à la session subséquente

	Moyenne (MPC à la session suivante)	Nombre d'observations
Réception de l'avis ordinaire	54,6 %	1 254
Réception de l'avis psychologiquement sensible	60,4 %	373

De prime abord, il existe une différence dans les MPC à la session subséquente lorsque nous comparons ceux qui ont reçu l'avis psychologiquement sensible avec ceux qui ont reçu les anciennes versions de l'avis. La MPC moyenne à la session subséquente chez ceux qui ont reçu l'ancienne version s'établit à 54,6 %, contre 60,4 % chez ceux qui ont raccroché après avoir reçu l'avis psychologiquement sensible. Le recours au test Mann-Whitney a permis de calculer une cote z de -5,38 (significative à $p < 0,001$), ce qui semble indiquer qu'il existe une différence statistiquement significative dans la MPC moyenne à la session subséquente : après comparaison des élèves ayant reçu l'ancienne version avec ceux ayant reçu l'avis psychologiquement sensible, la MPC moyenne à la session subséquente étant supérieure chez les élèves qui avaient reçu l'avis psychologiquement sensible.

6.7 Conclusions générales tirées des analyses des données administratives

En raison de plusieurs circonstances atténuantes entourant la grève au Collège à la session d'automne 2017 (y compris l'échelonnement rajusté de la session et les modifications politiques correspondantes), les analyses effectuées n'ont englobé que les élèves des sessions d'hiver et d'été de 2016 et de 2017. Les résultats portent à croire que, sur le plan descriptif, la probabilité que les élèves se réinscrivent ou obtiennent leur diplôme à la session consécutive à la réception de l'avis (c.-à-d. le *taux de raccrochage*) ne diffère pas entre les élèves qui ont reçu un avis psychologiquement sensible et ceux qui ont reçu une ancienne version (ordinaire) de l'avis.

Après analyse du caractère statistiquement significatif d'un lien éventuel entre la réception de l'avis psychologiquement sensible et les taux de raccrochage, les résultats étaient très semblables. Ni la tabulation recoupée, ni les modèles de régression logistique à deux variables et à plusieurs variables n'ont révélé de lien statistiquement significatif entre la réception du nouvel avis psychologiquement sensible et la réinscription pour l'obtention du diplôme à la session subséquente.

Sur le plan descriptif, les MPC à la session subséquente des élèves qui ont reçu un avis psychologiquement sensible sont supérieures à celles des élèves qui ont reçu une ancienne version (ordinaire) de l'avis. Cet état de choses se manifeste le plus chez les élèves mis en probation et qui auraient reçu l'avis à la session d'été 2017, la MPC moyenne à la session subséquente des élèves mis en probation à la session d'été étant plus élevée que jamais. Le test de Mann-Whitney permettant la fusion de toutes les sessions a révélé que la différence dans les MPC moyennes à la session subséquente entre les élèves qui ont reçu le nouvel avis psychologiquement sensible et ceux qui ont reçu l'ancienne version de l'avis est en réalité statistiquement significative.

Bien que les modèles statistiques laissent entrevoir un défaut de corrélation entre la réinscription et la réception du nouvel avis psychologiquement sensible, la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats, et ce, pour quelques raisons. D'abord, étant donné les circonstances atténuantes à la session d'automne 2017, il n'est pas encore possible de mesurer les retombées éventuelles des nouveaux avis sur les élèves qui ont reçu ceux-ci à la session d'automne, de sorte qu'une importante période du calendrier collégial est manquante dans l'analyse. Il est à souhaiter qu'au fil du temps, de futures analyses puissent être rajustées pour englober une analyse des élèves qui reçoivent l'avis à la session d'automne. De plus, d'importants résultats comme l'obtention ultime d'un titre d'études ne peuvent être encore analysés; malgré la corrélation positive entre la réception d'un avis psychologiquement sensible et les résultats à la session subséquente (ce qui, de façon précise, désigne la MPC à la session subséquente des élèves qui se sont réinscrits), rien ne garantit une corrélation positive avec de tels résultats situés à distance.

Puisque les avis en sont encore aux toutes premières phases de mise en œuvre, les effets de ces avis psychologiquement sensibles de rendement scolaire justifient une attention soutenue sur une période prolongée, tant au Collège Mohawk qu'aux autres collèges.

7. Analyse et conclusion

Les récentes recherches ont révélé que le classement en situation de mise en probation diminue chez l'élève la probabilité qu'il revienne à un bon rendement scolaire, voire qu'il raccroche aux sessions subséquentes. L'une des nombreuses raisons possibles évoquées quant à cet état de choses, c'est le mode de communication de la situation scolaire par l'établissement d'enseignement et, subséquemment, la façon dont l'élève conçoit celle-ci. Il appert également que les élèves qui sont mis en probation et, en ce qui concerne le Collège Mohawk, en situation de retrait obligatoire, ressentent de la honte et de la peur.

Au cours de la phase un de notre étude, nous avons mis en lumière des phénomènes remarquables, tant en ce qui concerne la façon dont les élèves réagissent au classement dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme que leurs réactions aux avis psychologiquement sensibles. De tels phénomènes nous ont aidés à traiter nos deux premières questions de recherche.

7.1 Résumé et constatations

Voici la première question de recherche que nous avons posée :

- Lorsque les notes des élèves sont telles que ces derniers se trouvent dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme, comment se sentent-ils, réagissent-ils et donnent-ils un sens à leur vécu?

Nos constatations semblent indiquer que les réactions des élèves mis en probation scolaire sont le plus souvent négatives, des sentiments plus négatifs se manifestant progressivement chez les élèves dont la situation scolaire est la plus grave. Les élèves en situation scolaire de mise en probation et de retrait obligatoire avaient également moins tendance à relater un sentiment de calme comparativement aux élèves en situation scolaire de réussite assortie de conseils. Par conséquent, les élèves classés dans une situation scolaire inférieure, lorsqu'ils sont comparés à leurs homologues classés dans une situation scolaire supérieure, sont davantage susceptibles de relater des émotions négatives prononcées et moins susceptibles de faire état d'émotions positives. Ce que les élèves ont semblé apprécier le plus à propos des avis psychologiquement sensibles, c'est la reconnaissance du fait que parfois, des facteurs qui échappent à leur volonté soient intervenus dans leur situation scolaire.

Voici la deuxième question de recherche que nous avons posée :

- En quoi les sentiments, comportements et résultats scolaires des élèves sont-ils touchés par différents types d'avis en lien avec le défaut de maintien d'un bon rendement scolaire (les avis ordinaires par rapport aux avis psychologiquement sensibles)?

Le tableau 12 montre en résumé les réactions émotives positives suscitées par les avis psychologiquement sensibles comparativement aux avis ordinaires. Dans l'ensemble, les émotions positives ressenties s'étaient accrues; toutefois, il n'y avait pas de diminution statistiquement significative au niveau des émotions négatives ressenties par les élèves prenant connaissance d'avis psychologiquement sensibles comparativement aux avis ordinaires.

Tableau 12 : Hausse relatée par les élèves des émotions positives en lien avec les avis psychologiquement sensibles

Sentiment relaté dans la rétroaction des élèves	
Plein d'espoir	✓ *
Soutenu	✓ *
Motivé	✓ ^
Lié aux ressources	✓ ^
Pris en compte	✓ **

[^] $p < 0,10$; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016

* $p < 0,05$; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016

** $p < 0,01$; les moyennes sont brutes; l'analyse est pondérée en fonction de la situation de réussite des élèves à la session d'automne 2016

Les avis psychologiquement sensibles comportent des retombées positives sur les émotions des élèves. Dans l'examen des avis psychologiquement sensibles, en dépit de sentiments négatifs persistants, les élèves ont dit que cette communication rajustée leur a laissé un sentiment accru d'espoir et de soutien par leur école. Ils avaient le sentiment que l'avis psychologiquement sensible avait pour objet de leur montrer que les membres du personnel et les enseignants se soucient de leur réussite. Voilà une importante constatation, car elle donne à penser que le lien entre l'élève et l'établissement d'enseignement est peut-être moins à risque.

Nous avons également constaté les retombées positives des avis psychologiquement sensibles sur la performance scolaire des élèves. Si aucune retombée statistiquement significative n'a été discernée dans les taux de réinscription, cet élément d'information très précoce et les données descriptives s'y rapportant révèlent l'éventualité de retombées accrues à l'avenir. De plus, nous avons constaté des retombées positives et statistiquement significatives sur la MPC chez les élèves classés dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme et qui ont reçu l'avis psychologiquement sensible, comparativement à leurs homologues qui ont reçu l'avis ordinaire. Bien que nous ne puissions prétendre l'existence de lien de causalité entre les révisions apportées à l'avis et l'accroissement minime à la MPC des élèves à la session subséquente, de telles constatations se prêtent bien à l'affirmation selon laquelle la façon dont nous communiquons auprès des élèves peut comporter des retombées sur leur future performance dans leurs études.

7.2 Répercussions sur les politiques et pratiques des établissements d'enseignement

Il importe de souligner que les sentiments de honte, d'embarras, de tristesse et de peur, lesquels sont fréquemment obtenus par le processus d'avis de rendement scolaire, peuvent comporter des retombées négatives sur la future performance scolaire des élèves et les rapports de ces derniers avec l'établissement d'enseignement. Il suffit de rajuster et de reformuler un message crucial pour témoigner, facilement et de façon financièrement avantageuse, un soutien au bien-être émotif et scolaire de l'élève. Voilà ce que les avis

psychologiquement sensibles permettent justement d'accomplir; ils aident les élèves à se sentir en phase avec les ressources offertes à l'école et ils signifient aux élèves que les membres du personnel et les enseignants se préoccupent de leur réussite scolaire et s'en soucient. Notre étude n'a traité que d'un élément de communication entre l'administration et les élèves, mais nous en sommes venus à réaliser que la formulation de ces conversations de façon psychologiquement sensible peut comporter des retombées positives sur les réactions émotives des élèves, ce qui contribuera à un accroissement de la performance scolaire. Autrement dit, la façon dont nous communiquons avec les élèves revêt de l'importance.

Il est donc dans les meilleurs intérêts de l'élève et de l'établissement d'enseignement de rajuster les communications afin que les élèves puissent percevoir que leurs rapports avec l'établissement d'enseignement demeurent intacts. L'adoption d'un processus itératif qui comporte plusieurs points de rétroaction des élèves se révèle utile et favorise la création d'avis d'une rigueur et d'une *sensibilité* accrues. Cette façon de faire se veut également très respectueuse du vécu des élèves en soi. De cette façon, les messages tiennent compte des émotions et répondent aux besoins des élèves dans le contexte local. Fait à souligner, les élèves du Collège Mohawk qui ont pris part au Sondage en ligne auprès des élèves ont manifesté leur appréciation à cet établissement d'enseignement pour avoir procédé à ce sondage parce que, à leur sens, celui-ci témoignait de l'engagement du Collège Mohawk envers la réussite des élèves sur les plans émotif et scolaire.

En outre, il importe de prendre en compte l'utilité des partenariats : entre bailleurs de fonds, chercheurs, professionnels de la communication, intervenants et administrateurs. L'amélioration de la réussite des élèves ne repose pas strictement sur des interventions isolées ou des solutions miracles : il s'agit plutôt d'un engagement à l'échelle du campus et qui nécessite la participation de chacun. Ce projet constitue un formidable exemple d'un moyen par lequel mobiliser de nombreuses personnes vers l'atteinte du même but en allant dans la même direction.

Concrètement, il importe de faire part des constatations à l'échelle des établissements d'enseignement et de travailler à la conscientisation des membres du personnel et des enseignants quant aux effets négatifs d'une communication qui ne tiennent pas compte d'abord de l'élève. Lorsque nous faisons des reproches aux élèves, lorsque nous leur disons ce qui est mieux pour eux, nous risquons de susciter des sentiments d'aliénation et de honte. La conscientisation quant à la mesure dans laquelle le processus de mise en probation peut être perçu comme une punition plutôt que le déclenchement d'un signal d'alarme (le but visé au départ), ce qui joue un rôle fondamental dans la réussite des programmes et processus en la matière.

Peut-être que les établissements d'enseignement souhaiteront envisager l'adoption d'une autre pratique qui consiste en un système de dépistage précoce, où intervenants et élèves ont l'occasion d'intervenir avant la mise en probation de l'élève. Nous n'avons pas étudié un tel système de dépistage précoce dans le cadre du présent projet de recherche, mais plusieurs élèves ont fait mention dans les entrevues et les conversations des groupes de réflexion de l'importance d'être averti d'avance lorsqu'il y a un changement à la situation scolaire afin d'atténuer le choc et la déception qui découlent du classement dans une situation scolaire comme la mise en probation.

Sur le plan des politiques, il est dans l'intérêt supérieur des établissements d'enseignement de s'abstenir d'adopter des stratégies agressives ou centrées sur elles-mêmes pour plutôt privilégier des pratiques et politiques dont la nature même est davantage axée sur les élèves. La prise en compte de la dénomination de chaque situation et du caractère intuitif du rendement scolaire envers les élèves joue un rôle fondamental

dans la réussite de tels programmes. Dans notre démarche, nous devons intentionnellement communiquer la situation de l'élève dans l'établissement d'enseignement et nous devons faire montre de transparence quant aux raisons pour lesquelles l'élève est classé dans une situation en particulier, au processus de retour vers la réussite en bonne et due forme de même qu'aux ressources et services mis en place pour les aider à réussir.

7.3 Pistes de futures recherches

Dans les recherches antérieures [d'après Brady et al. (parution à venir)], la constatation selon laquelle les avis psychologiquement sensibles atténuent les émotions négatives prévues des élèves comparativement aux avis ordinaires est constamment mise de l'avant; toutefois, cette situation ne s'est pas produite dans le cas présent. Au Collège Mohawk, l'avis psychologiquement sensible a semblé accroître les émotions positives des élèves sans pour autant agir sur leurs émotions négatives. Peut-être est-ce le cas parce que l'avis ordinaire au Collège Mohawk ne comportait *déjà* que très peu de mots jugés hypocrites ou condescendants par les élèves. En règle générale, les élèves dans le volet expérimental du Sondage en ligne auprès des élèves entrevoyaient un sentiment de honte relativement faible, peu importe s'ils avaient consulté l'avis ordinaire ou l'avis psychologiquement sensible : de fait, un sentiment de honte moindre que ce qu'ils ont *relaté*. Ce niveau de honte est faible, tant dans l'absolu que par comparaison avec les échantillons recueillis dans d'autres écoles (où le coefficient moyen de honte après consultation des avis ordinaires se fixait normalement à 5 points sur une échelle de 7, comparativement à une moyenne générale de 3,62 au Collège Mohawk).

Néanmoins, les élèves en entrevue et dans les groupes de réflexion ont fortement préféré l'avis psychologiquement sensible à l'avis ordinaire utilisé par le Collège Mohawk, pendant que les analyses administratives donnaient à penser que l'avis psychologiquement sensible a pu entraîner une amélioration des résultats scolaires chez les élèves. Une fois réunis, les éléments d'information en question ici semblent indiquer que les retombées à prévoir sur la diminution des sentiments négatifs des élèves par le truchement de l'avis étaient moindres parce que ces sentiments étaient déjà plutôt faibles, mais que l'avis psychologiquement sensible — même en l'absence d'un recul des émotions négatif — a pu aider les élèves à se sentir davantage pleins d'espoir et appuyés. La conception du caractère variable des avis ordinaires dans les écoles et des réactions des élèves aux différents avis, que ceux-ci soient ordinaires ou psychologiquement sensibles, constitue une importante piste de future recherche.

Les analyses des données administratives ne sont pas causales, mais ce sont celles qui semblent indiquer dans un premier temps que l'avis psychologiquement sensible peut déboucher sur une performance scolaire améliorée. Dans les études antérieures, les effets scolaires étaient essentiellement axés sur le maintien aux études. Par conséquent, nous avons hâte de recueillir d'autres données administratives à la prochaine phase du projet afin de concevoir si les autres données continuent de cadrer avec le caractère avantageux de l'avis psychologiquement sensible et, si tel est le cas, au sujet de quels résultats.

Selon le rapport de Colleges Ontario (2017) rédigé par la firme Deloitte, environ 35 % des élèves inscrits au collège sont considérés comme des « [...] [élèves] non traditionnels à risque de ne pas terminer leurs études postsecondaires » [Colleges Ontario (2017), p. 1]. Dans les futures phases de notre étude, nous entrevoyons un approfondissement des données relatives aux autres groupes d'élèves à risque, comme les élèves handicapés, les élèves autochtones et les élèves racialisés. Cet approfondissement des données sera en sus des caractéristiques déjà approfondies au cours de la phase un du projet (c.-à-d. l'âge, le sexe et la situation

de première génération). L'approfondissement de telles données pourra lever le voile sur la réalité comme quoi les effets des messages des établissements d'enseignement sont davantage ressentis chez ces groupes d'élèves. Pendant que continuent de croître les attentes envers les collègues quant à un appui aux élèves à risque de même que les coûts s'y rapportant [Colleges Ontario (2017)], la recherche à l'appui des effets positifs des avis psychologiquement sensibles chez ces groupes d'élèves en particulier pourra déboucher sur une stratégie à faible coût mais aux retombées élevées.

7.4 À l'avenir

Maintenant que le peaufinage de la phase un du projet est terminé et que les avis psychologiquement sensibles sont définitivement mis au point, dans la phase deux de notre étude, nous mettrons à l'essai les avis psychologiquement sensibles auprès d'une population élargie d'élèves. Tandis que la phase un avait pour objet de sonder les élèves qui étaient déjà classés dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme, la phase deux sera axée sur la sélection de 300 élèves du Collège Mohawk dans l'ensemble de la population d'élèves. À l'exemple des essais expérimentaux menés à la phase un de l'étude, notre essai expérimental à la phase deux englobera la mise en comparaison des réactions des élèves après la lecture de l'avis ordinaire avec leurs réactions après la lecture de l'avis psychologiquement sensible en version peaufinée. Nous demanderons aux élèves de s'imaginer qu'ils ont connu une session scolaire difficile et qu'ils sont classés dans une situation scolaire autre que la réussite en bonne et due forme. Les élèves seront aléatoirement choisis pour consulter l'avis ordinaire ou l'avis psychologiquement sensible, puis nous leur demanderons comment ils se sentiraient et réagiraient.

La phase deux de notre étude comportera également un test de comparaison des élèves de plusieurs établissements d'enseignement. Afin de concevoir en quoi de tels effets puissent varier dans différents types d'écoles — et, par conséquent, en quoi les effets peuvent se généraliser entre les établissements d'enseignement — nous procéderons à cette même étude à deux autres établissements d'enseignement. Les universités participantes à l'étude feront l'objet d'un échantillon de convenance à partir d'établissements d'enseignement où l'équipe de projet dispose de collaborations existantes. Les élèves seront sélectionnés à partir de la population générale d'élèves qui fréquentent ces établissements d'enseignement puis ils rempliront le questionnaire de l'étude en ligne. Ils consulteront l'avis ordinaire du Collège Mohawk ou l'avis psychologiquement sensible conçu pour le Collège Mohawk, après quoi ils relateront le sentiment qu'ils éprouveraient s'ils devaient recevoir l'avis en question. Ce processus se révélera efficace pour nous fournir de l'information quant à la probabilité que les résultats constatés au Collège Mohawk se généralisent à d'autres établissements d'enseignement. Nous espérons que cette future phase de notre projet débouchera sur des constatations qui rendra notre recherche pertinente pour le plus grand nombre et constituera en outre un apport au corpus de recherche en pleine expansion sur la situation scolaire et les retombées des avis psychologiquement sensibles.

Bibliographie

- Balduf, M. (2009), « Underachievement among college students », dans *Journal of Advanced Academics*, vol. 20 n° 2, p. 274–294. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000204>
- Baumeister, R. F. et M. R. Leary (1995), « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation », dans *Psychological Bulletin*, vol. 117 n° 3, p. 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Brady, S. T., Walton, G. M., & the College Transition Collaborative, (parution à venir), Message intended is not message received: Institutional messages and the miscommunication of stigma.
- Brady, S. T., Walton, G. M., Fotuhi, O., Gomez, E. M., Cohen, G. L. et R. Urstein (parution à venir), A scarlet letter? Revising institutional messages about academic probation can mitigate students' feelings of shame and stigma.
- Colleges Ontario (2017), *Assurer la réussite continue des étudiants* (rapport de la firme Deloitte). Extrait de: https://collegesontario.org/policy-positions/Colleges%20Ontario_At%20risk%20Student%20Report_2017_French%20Translation-Deloitte%20Edits_2017-11-06.pdf
- Corrigan, P. W. (2004), « How stigma interferes with mental health care », dans *American Psychologist*, vol. 59 n° 7, p. 614–625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
- Crocker, J., Voelkl, K., Testa, M. et B. Major (1991), « Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 60 n° 2, p. 218–228. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.218>
- d'Addio, A. C. (2007), *Intergenerational transmission of disadvantage: mobility or immobility across generations?* (Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations n° 52) (p. 1–113), Les Éditions de l'OCDE. Extrait de doi:10.1787/217730505550
- Earl, W. R. (1988), « Intrusive advising of freshmen in academic difficulty » dans *NACADA Journal*, vol. 8 n° 2, p. 27–33.
- Fletcher, J. M. et M. Tokmouline (2010), *The effects of academic probation on college success: Lending students a hand or kicking them while they are down?* (Document de travail THEOP). Extrait de http://theop.princeton.edu/reports/wp/fletchertokmouline_2010.pdf.
- Goffmann, E. (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. et N. S. Guerra, (2007), « A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation », dans *Journal of Advanced Academics*, vol. 18 n° 3, p. 454–476. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-500>.
- Isaak, M. I., Graves, K. M. et B. O. Mayers (2006), « Academic, motivational, and emotional problems identified by college students in academic jeopardy », dans *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 8 n° 2, p. 171–183. <https://doi.org/10.2190/4LPY-Y21T-BY3Q-Q9VM>.
- Kelley, K. N. (1996), « Causes, reactions, and consequences of academic probation: A theoretical model », dans *NACADA Journal*, vol. 16 n° 1, p. 28–34. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-16.1.28>.

- Lindo, J. M., Sanders, N. J. et P. Oreopoulos (2010), « Ability, gender, and performance standards: Evidence from academic probation », dans *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2 n° 2, p. 95-117.
- Major, B., Feinstein, J. et J. Crocker (1994), « Attributional ambiguity of affirmative action », dans *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 15 n°s 1-2, p. 113-141.
<https://doi.org/10.1080/01973533.1994.9646075>.
- National Center for Education Statistics (2012), *Baccalaureate and beyond longitudinal study (B&B: 08/09) [Data file]*, Washington (District of Columbia), U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences. Extrait de : <http://nces.ed.gov/surveys/b&b>.
- Oklahoma State Regents (2000), *Academic probation and suspension: Impact study of retention policy*, (document n° HE 033 774 du ERIC), Oklahoma State Regents for Higher Education.
- Pekrun, R. (2017), « Achievement emotions », dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (éd.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2^e éd), New York (New York), Guilford Press.
- Ross, L. et R. E. Nisbett (1991), *The person and the situation: Perspectives of social psychology*, New York (New York), McGraw-Hill.
- Silverman, S. et A. M. Juhasz (1993), « A developmental interpretation of help rejection », dans *Journal of Developmental Education*, vol. 7 n° 2, p. 24-31.
- UC Berkeley Office of Planning & Analysis (2013), *Continuing the conversation: The profile of new UC Berkeley undergraduates on academic probation*, Berkeley (Californie), Université de la Californie à Berkeley. Extrait de <http://opa.berkeley.edu/sites/default/files/ProbationRateBrief.pdf>.
- Walton, G. M. et S. T. Brady (2017), « The many questions of belonging », dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (éd.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2^e éd.), New York (New York), Guilford Press.
- Walton, G. M. et G. L. Cohen (2011), « A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students », dans *Science*, vol. 331 n° 6023, p. 1447-1451.
- Walton, G. M. et T. D. Wilson (en cours d'examen), *Wise interventions: Psychological remedies for social and personal problems*.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario