

Guy Bourque

Professeur de psychologie
Cégep de La Pocatière

Le 28 mai 1985, le Conseil d'administration du cégep de La Pocatière décidait de se fixer comme priorité la réduction des taux d'échec de ses élèves. Cette résolution a été reconduite chaque année depuis et s'est transformée en « amélioration des taux de réussite »*. Mais pourquoi cet intérêt pour l'amélioration des taux de réussite ? D'après Roland Roy *et al.*, « cet intérêt s'est développé parce qu'on a constaté dans le réseau une *baisse importante* des taux de réussite¹ » (souligné par moi). Et Terrill avait écrit, « depuis 1983, les étudiants ont de plus en plus de difficulté à réussir². » Est-ce bien vrai ?

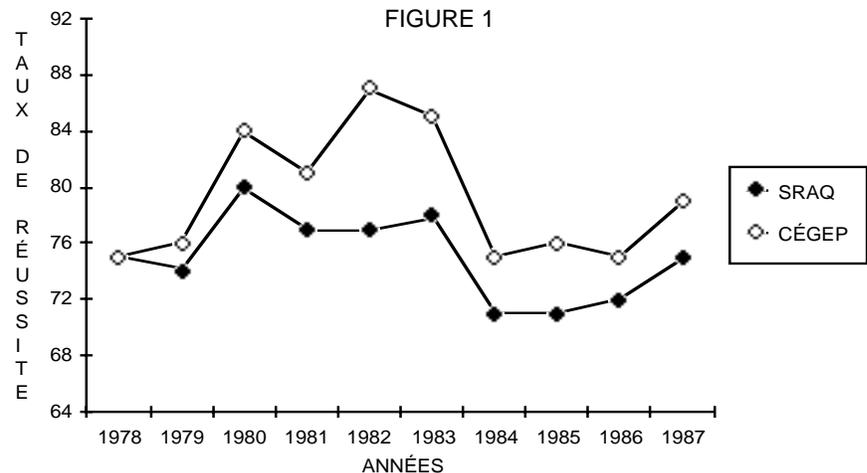
Selon des données publiées par le Centre de Ressources Éducatives³, les taux de réussite au cégep de La Pocatière semblent *assez stables depuis 1983* ; si on fait exception d'une légère baisse en 1986, ils se situent près de 84%.

Mais la situation n'est pas nécessairement la même dans tous les programmes d'études, ni dans les autres cégeps. La figure 1 nous fait voir *les taux de réussite en sciences humaines à la première session* au cégep de La Pocatière et en sciences humaines à la première session dans les cégeps du Service régional d'admission de la région de Québec (SRAQ), depuis 1978.

La situation est nettement moins stable en sciences humaines depuis dix ans.

* Le taux de réussite moyen d'un ensemble d'élèves est calculé en divisant le nombre total de cours réussis par les élèves par le nombre total de cours auxquels ils s'étaient inscrits.

L'aide à la réussite : les effets d'une intervention cognitive-comportementale



Les taux de réussite en sciences humaines à la première session dans tous les cégeps du SRAQ suivent les mêmes tendances qu'au cégep de La Pocatière, mais à un niveau légèrement plus bas. En examinant la figure 1, les pessimistes diront que la situation s'est détériorée, tandis que les autres diront qu'elle est tout simplement revenue « à la normale ».

La question importante est toutefois de savoir si on peut augmenter les taux de réussite. Les recherches dans ce domaine tombent habituellement sous la rubrique de l'aide à l'apprentissage.

Yves Blouin a défini l'aide à l'apprentissage comme « toute intervention sur l'un ou l'autre des facteurs associés de près ou de loin, et d'une manière directe ou indirecte à la réussite scolaire⁴ ». Cette définition fait de chaque intervenant en éducation, qu'il soit professeur, professionnel ou administrateur, un agent d'aide à l'apprentissage. Les facteurs associés à la réussite, au nombre de sept, ont été décrits par le Conseil des collèges (1988)⁵.

Il n'est pas inutile de rappeler ici les nombreuses expériences réalisées dans

le réseau depuis quelques années et qui ont été répertoriées dans *l'Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, publié par Louise Langevin en 1989⁶.

Parmi ces 163 expériences, très peu ont été évaluées systématiquement, et parmi celles qui l'ont été, très peu se sont avérées efficaces. En fait, 27 expériences seulement, soit 17 %, offrent au lecteur certains indices objectifs permettant de croire que l'intervention a été efficace. Comme on peut le constater, le praticien scientifique, tel que décrit par Barlow *et al.*⁷ et Bourque⁸, n'est pas encore monnaie courante en éducation, du moins au niveau collégial.

BUT DE L'INTERVENTION

Suite à l'engagement du Conseil d'administration du cégep de La Pocatière en faveur de l'amélioration des taux de réussite de ses élèves, plusieurs actions ont été entreprises mais sans effets évidents sur les taux de réussite des élèves en *sciences humaines à la première session*. Pourquoi s'intéresser à ces élèves. Premièrement parce que je leur enseigne et deuxièmement parce

qu'il semble exister une corrélation entre la réussite au premier trimestre au collégial et le taux de réussite des étudiants (taux de « diplomation »)⁹.

Comme on peut le constater à la figure 1, les taux de réussite en sciences humaines à la première session ne se sont pas améliorés beaucoup depuis quelques années. C'est à la suite de ce constat que j'ai mis sur pied un projet d'intervention cognitive-comportementale. Pendant toute la durée de cette intervention, d'autres interventions étaient en cours dans le cégep et s'adressaient à tous les élèves (articles dans le bulletin local d'information, lettres circulaires, etc.). Ces interventions étaient menées par les conseillers à l'aide pédagogique individuelle et autres intervenants.

Le but de mon intervention était donc de savoir s'il était possible de diminuer les taux d'échecs et d'abandons en sciences humaines à la première session tout en augmentant le taux de réussite des cours. Cette intervention, je l'ai effectuée comme professeur à plein temps, ayant une charge complète et sans dégrèvement.

Nous parlons ici d'une intervention cognitive-comportementale étant donné que nous avons cherché à modifier des comportements d'étude en modifiant les règles qui contrôlent ces comportements.

L'intervention visait donc à *modifier les habitudes de travail des élèves*, ou plus précisément à répondre à la question suivante : « *Est-ce que le fait d'amener l'élève à planifier ses activités d'apprentissage, à contrôler ses comportements d'études et à recevoir un encouragement pour des comportements d'études appropriés, est efficace pour augmenter le taux de réussite en sciences humaines à la première session ?* » Plusieurs chercheurs, dont Yves Blouin¹⁰, ont souligné que l'un des plus importants facteurs de réussite scolaire restait le travail fourni par l'élève. Si on était capable d'amener chaque élève à mieux travailler et à rester concentré sur la tâche plus longtemps, est-ce que le taux de réussite augmenterait ?

INTERVENTIONS ANTÉRIEURES

Deux expériences antérieures, la première avec une élève ayant de la difficulté à se concentrer et la deuxième avec un groupe d'élèves qui voulaient cesser

de toujours remettre leurs travaux à plus tard, m'incitaient à croire qu'il était peut-être possible d'améliorer le rendement des élèves en modifiant leurs habitudes de travail.

La concentration

Une élève a réussi à améliorer considérablement son temps de concentration par jour en quelques semaines seulement. Après avoir discuté du problème avec elle, je lui ai demandé de noter son temps de concentration à chaque jour à l'aide d'un chronomètre qu'elle devait mettre en marche quand elle commençait à travailler, et fermer chaque fois qu'elle « partait dans la lune ». À la fin de la semaine, elle faisait la moyenne de son temps de concentration par jour. Cette expérience a duré sept semaines, pendant lesquelles son temps de concentration par jour est passé de 42 minutes, la première semaine, à 108 minutes par jour, la septième semaine. Ceci représente une amélioration de 157%. Ce qui est encore plus intéressant, c'est que sa note est passée de 48% pour un premier examen dans un cours de sa concentration, à 96% pour le deuxième.

Le respect d'un horaire

La deuxième expérience a été effectuée avec 33 élèves qui voulaient cesser de toujours remettre leurs travaux à plus tard. Ces élèves avaient eux-mêmes choisi de travailler sur ce problème.

Ces élèves, qui travaillaient sur leur procrastination, devaient commencer par identifier leur niveau de base, c'est-à-dire le nombre d'heures qu'ils consacraient à leurs études à chaque semaine et le pourcentage des objectifs personnels qu'ils parvenaient à réaliser. Ces informations étaient obtenues à l'aide d'une grille horaire que l'élève remplissait chaque jour de la semaine pendant toute la session. Si un élève réalisait 100 % de ses objectifs de la semaine, on ne lui faisait aucune recommandation, même s'il n'avait pas consacré beaucoup d'heures à son travail scolaire.

Par contre, s'il n'avait pas réalisé la majorité de ses objectifs de la semaine, deux types de problèmes pouvaient être décelés. L'étudiant pouvait avoir consacré suffisamment de temps à ses études et dans ce cas il fallait revoir ensemble sa façon d'étudier : avait-il été dérangé par ses amis, par le téléphone, la radio, la télévision ? Dans de telles situations,

on cherchait avec lui, en classe, des façons appropriées de se débarrasser des « voleurs de temps ». La deuxième situation possible était qu'il ne consacrait pas suffisamment de temps à ses études. Dans ce cas il s'agissait d'essayer de le motiver à augmenter le nombre d'heures consacrées aux études à chaque semaine. Pour ce faire, nous utilisons habituellement le principe de Premack qui dit qu'un comportement à probabilité faible (ex. étudier) peut être renforcé par un comportement à probabilité élevée (ex. sortir). Il s'agit d'attendre que le comportement à probabilité faible ait été effectué avant de se permettre de s'engager dans un comportement à probabilité élevée (ex. aller à la brasserie le jeudi soir).

À la fin de nos interventions, 90% des 33 élèves se déclarèrent satisfaits ou très satisfaits des résultats obtenus.

Pour moi, ces deux expériences étaient suffisantes pour suggérer l'implantation d'un programme de gestion du comportement d'étude sur une base générale.

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

Cette intervention s'adressait à tous les élèves inscrits au cours de psychologie générale à l'automne 1989 : une partie des laboratoires de psychologie générale (7-8 heures à raison d'une heure par deux semaines) a été consacrée, durant toute la session, à *la planification, au contrôle et au renforcement des comportements d'étude de chaque élève*.

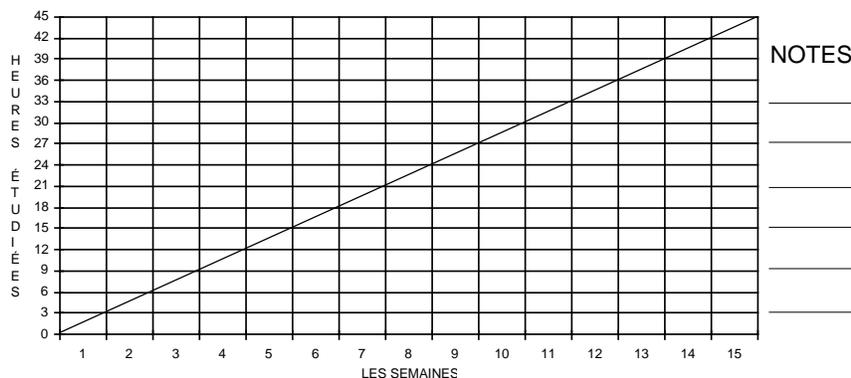
La gestion du temps

La gestion du temps d'étude s'est faite à l'aide de l'*Horaire de travail des élèves* ; il s'agit d'une grille dans laquelle chaque élève inscrit ses cours de la semaine. Dans la colonne de droite, il note les travaux à remettre et la date des examens à venir. Au début de chaque semaine, il est encouragé à inscrire, pour chaque jour, les travaux ou études qu'il entend faire. Jusqu'à 10 objectifs sont prévus pour chaque soir. Dans le bas de la première colonne, il inscrit, sous MATIÈRES, le nom des cours qu'il suit, et chaque fois qu'il étudie une matière, il inscrit dans la colonne appropriée, sous MINUTES, le nombre de minutes consacrées à l'étude de cette matière. À la fin de chaque semaine, l'élève est en mesure de faire le total des heures consacrées à l'étude de chacune de ses matières. Ce total est alors

FIGURE 2
HORAIRE DE TRAVAIL

COURS	LUNDI	MARDI	ETC.	ÉCHÉANCES : Dates et description
8 h 15				
9 h 10				
etc.				
OBJ.				
1				
2				
etc.				
MATIÈRES	Minutes	Minutes		TEMPS TOTAL
1				
2				
etc.				
TOTAL				

FIGURE 3
PROJET D'OBSERVATION PERSONNELLE
MATIÈRE : _____



rapporté dans le graphique du *Projet d'observation personnelle*. C'est ainsi que l'élève peut constater, de semaine en semaine, s'il consacre suffisamment de temps à l'étude de chaque matière, la ligne diagonale indiquant le temps cumulé habituellement recommandé pour chaque matière, soit trois heures par semaine. Un espace est également prévu à la droite de chaque graphique pour y inscrire les notes accumulées au cours de la session.

Afin de noter leur temps d'étude, la plupart des élèves ont utilisé leur montre mais un sous-groupe était muni d'un chronomètre que l'élève pouvait arrêter à chaque fois qu'il quittait sa table de travail

pour aller aux toilettes, répondre au téléphone... On lui demandait également d'arrêter le chronomètre à chaque fois qu'il pensait à autre chose qu'au projet sur lequel il était en train de travailler.

À partir de la deuxième rencontre, et à chaque rencontre subséquente, chaque élève *présentait aux autres élèves du groupe, un transparent* décrivant son temps d'étude par matière depuis le début de la session, ceci, dans le but de valoriser les efforts des élèves et afin que chacun puisse constater le temps que les autres élèves consacraient aux études. Cette façon de faire constitue un moyen d'établir des standards sociaux et de modifier des règles.

Têtes chercheuses

Les contrats

À cette procédure on ajouta l'utilisation de *contrats comportementaux*. Après la présentation des transparents, nous utilisons le temps disponible pour identifier les matières dans lesquelles les élèves étaient le moins satisfaits de leurs résultats scolaires et nous cherchions ensemble des moyens spécifiques que chacun d'eux pourrait utiliser afin d'améliorer son rendement scolaire dans cette matière. Ces moyens étaient alors écrits sur des cartes index, sous forme d'engagements personnels, et signés par l'élève. En tout, 145 contrats furent signés : 44 en mathématiques (30%), 30 en psychologie (21%), 11 en français (8%), 11 en philosophie (8%), 9 en politique (6%), 9 en économique (6%), 15 dans d'autres matières (10%) et 16 qui portaient sur les méthodes de travail en général (11%).

Parfois les contrats étaient très précis, parfois plus généraux. Parfois ils visaient à modifier le résultat à un test (ex. avoir au moins 70% au prochain test en psychologie) et parfois ils touchaient des comportements d'étude dans cette matière (ex. pratiquer mon exposé oral trois fois avec enregistreuse).

En sortant du cours, l'élève me remettait son contrat dûment signé. À la rencontre suivante du groupe, je vérifiais s'il avait respecté son engagement. Si oui, il était félicité et on discutait brièvement avec lui. Si le contrat n'avait pas été respecté, on essayait de savoir pourquoi. Si cela était encore approprié, il repartait avec le même contrat. Sinon, on passait à un autre contrat. La plupart des contrats furent respectés.

LES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES COURS SUIVIS

Le tableau 1 à la page suivante montre que les élèves de psychologie étaient inscrits à 870 cours à l'automne 1988 et à 915 à l'automne 1989. On constate une diminution relative du nombre des heures où ils avaient réellement étudié ; 98% des élèves ont répondu que leurs graphiques étaient assez ou très fidèles.

TABLEAU 1

Année	Inscriptions	Abandons	Échecs	Réussites
A'88 (N = 127)	870	83 [9,5 %]	130 [14,9 %]	657 [75,5 %]
A'89 (N = 135)	915	35 [3,8 %]	138 [15,1 %]	742 [81,1 %]
Augmentation relative de :			1,3 %	7,4 %
Diminution relative de :		60 %		

abandons, dans ce groupe particulier, de l'ordre de 60 %. Les échecs de ce groupe subissaient une augmentation relative de 1,3 %. *L'augmentation relative du taux de réussite était de 7,4 % à l'automne 1989 par rapport à l'automne 1988.* Donc moins d'abandons, plus de réussites et à peu près le même pourcentage d'échecs.

L'idéal étant toujours de voir 100 % des élèves réussir 100 % de leurs cours, on peut se demander quel pourcentage des élèves inscrits au cours de psychologie à l'automne 1988 ont réussi 100 % de leurs cours et combien parmi eux les ont tous réussis à l'automne 1989 suite à l'intervention cognitive-comportementale. À l'automne 1988, 34 élèves sur 127 soit 26,8 % réussissaient 100 % de leurs cours et 57 sur 135 élèves, soit 42,2 %, en faisaient autant à l'automne 1989. Ceci représente une augmentation relative de l'ordre de 57 %.

Évidemment il est difficile de dire exactement à quoi est due cette amélioration des taux de réussite. Si la situation ne s'était pas améliorée, il aurait également été difficile de dire pourquoi. Parfois, un praticien constate que, à la suite d'une intervention quelconque, il n'y a pas d'amélioration dans la situation. Il peut, à tort, conclure que le type d'intervention qu'il a utilisé n'est pas efficace. Avant de tirer une telle conclusion, il est important de vérifier l'intégrité de l'intervention, c'est-à-dire de vérifier jusqu'à quel point les élèves ont été en contact avec l'intervention, ou jusqu'à quel point, ils ont fait ce qui était demandé.

Dans ce cas-ci, on leur demandait de compter leur nombre d'heures d'études et ceci chaque jour et dans chacune de leurs matières. Afin de vérifier l'intégrité de l'intervention cognitive-comportementale utilisée, nous avons demandé aux élèves de dire, de façon anonyme, si leurs graphiques représentaient le nom

RÉSULTATS POUR LE COURS DE PSYCHOLOGIE

Examinons maintenant le cheminement des élèves dans le cours de psychologie, spécifiquement. Dans ce cours, en plus d'avoir à noter leur temps d'étude, les élèves devaient réussir des tests de progrès, ou tests d'évaluation formative, avant d'avoir accès aux tests sommatifs. (Les critiques de Forcier¹¹ ne s'appliquent pas à notre façon d'utiliser l'évaluation formative.) Les différences majeures entre l'automne 1988 et l'automne 1989, dans ce cours, étaient que le critère de maîtrise pour les tests formatifs avait été porté de 80% à 90% et que l'élève qui se présentait à un deuxième test formatif recevait un test de type différent de la première fois, plutôt que de même type. S'il devait se présenter une troisième ou une quatrième fois, il passait un examen oral sur une liste de mots clés préparée à cette fin et dont il avait pris connaissance à l'avance.

D'après nous, ces changements sont majeurs, et devront être pris en considération quand viendra le temps d'interpréter les effets de notre intervention cognitive-comportementale sur le taux de réussite des élèves du cours de psychologie. Toutes les autres composantes du cours de psychologie étaient

identiques à l'automne 1988 et à l'automne 1989, soit le même contenu, les mêmes tests sommatifs et le même examen final. Le tableau 2 montre les résultats obtenus dans le cours de psychologie. En plus de considérer le taux d'abandon, d'échec et de réussite du cours, nous avons retenu, comme indicateur de réussite, le taux de réussite des élèves à chacun des quatre tests sommatifs durant la session, de même qu'à l'examen final qui portait sur toute la matière au programme.

On constate qu'il y a eu une diminution relative des abandons et des échecs, de l'ordre de 38 % et de 42 % respectivement de l'automne 1988 à l'automne 1989.

Il y a également eu *augmentation relative du taux de réussite à chacun des tests, allant de 10 % à 44 % selon le test ; une augmentation relative du taux de réussite de l'examen final de l'ordre de 14 % et une augmentation relative de 29 % du taux de réussite du cours.* Force est de conclure que sur chacun des 8 indicateurs de réussite, les élèves de l'automne 1989 ont mieux réussi, en psychologie, que ceux de l'automne 1988.

LES RÉSULTATS POUR LES HUIT COURS LES PLUS FRÉQUENTÉS

En plus d'analyser les effets de l'intervention cognitive-comportementale sur les taux d'abandon, d'échec et de réussite dans le cours de psychologie, nous avons également analysé les résultats obtenus par ceux de nos élèves qui étaient également inscrits dans un cours de sociologie, de politique, de mathématiques, d'économique, de français, de philosophie et d'éducation physique (tableau 3).

TABLEAU 2

ANNÉE	AB	EC	T1	T2	T3	T4	Examen final	Cours réussis
A'88	11 %	29,9 %	62,4 %	47,5 %	62,3 %	43,6 %	41 %	59,1 %
A'89	6,8 %	17,4 %	73,5 %	68,2 %	68,2 %	60,6 %	46,9 %	76 %
Diminution relative de	38 %	42 %						
Augmentation relative de			18 %	44 %	10 %	39 %	14 %	29 %

TABLEAU 3

COURS		A'88	A'89	Diminution relative	Augmentation relative
<i>Éducation physique</i>	Inscriptions	114	123		
	Abandons	3,5 %	0,8 %	77 %	
	Échecs	4,4 %	6,5 %		5 %
	Réussites	92 %	92,7 %		0,8 %
<i>Mathématiques</i>	Inscriptions	78	91		
	Abandons	42,3 %	12,1 %	71 %	
	Échecs	23,1 %	37,4 %		62 %
	Réussites	34,6 %	50 %		45 %
<i>Philosophie</i>	Inscriptions	118	129		
	Abandons	2,5 %	1,6 %	36 %	
	Échecs	16,9 %	19,4 %		15 %
	Réussites	80,5 %	79,1 %	1,7 %	
<i>Économique</i>	Inscriptions	34	45		
	Abandons	8,8 %	0 %	100 %	
	Échecs	11,8 %	8,9 %	25 %	
	Réussites	79,4 %	91,1 %		15 %
<i>Politique</i>	Inscriptions	36	36		
	Abandons	19,4 %	11,1 %	43 %	
	Échecs	33,3 %	25 %	25 %	
	Réussites	47 %	63 %		34 %
<i>Sociologie</i>	Inscriptions	39	43		
	Abandons	10,3 %	0 %	100 %	
	Échecs	20,5 %	14 %	32 %	
	Réussites	69,2 %	86 %		24 %
<i>Français</i>	Inscriptions	105	124		
	Abandons	2,9 %	0,8 %	72 %	
	Échecs	11,4 %	8,9 %	22 %	
	Réussites	85,7 %	90,3 %		5 %
<i>Psychologie</i>	Inscriptions	127	135		
	Abandons	11 %	6,8 %	38 %	
	Échecs	29,9 %	17,4 %	42 %	
	Réussites	59,1 %	76 %		29 %

Comme nous pouvons le constater il y a eu *augmentation relative des taux de réussite dans 6 des 8 cours. Ces augmentations relatives varient de 5 % en français à 45 % en mathématiques en passant par 15 % en économique, 24 % en sociologie, 29 % en psychologie et 34 % en politique.*

De l'automne 1988 à l'automne 1989, les taux d'abandon ont diminué dans chacun des 8 cours.

Enfin, les taux d'échec ont également diminué dans 5 de ces 8 matières, soit en économique, en politique, en sociologie, en français et en psychologie.

GRUPE DU CHRONOMÈTRE

Il nous reste maintenant à examiner le comportement du groupe du chronomètre.

Il s'agit d'un sous-groupe de 16 élèves à qui nous avons demandé de noter leur temps d'étude à l'aide d'un chronomètre afin de savoir si le fait de noter le temps d'étude de cette façon, plutôt qu'avec une montre, avait des effets bénéfiques sur

TABLEAU 4

GRUPE	AB	EC	T1	T2	T3	T4	Examen final	Cours réussis
102 en entier N = 132)	6,8 %	17,4 %	73,5 %	68,2 %	68,2 %	60,6 %	46,9 %	76 %
Du chronomètre (N = 16)	12,5 %	6,3 %	75 %	75 %	63 %	69 %	63 %	81,3 %
Variation relative	+84 %	-53 %	+2 %	+10 %	-8 %	+14 %	+34 %	+7 %

Têtes chercheuses

les différents indicateurs de réussite ? Nous avons déjà obtenu de bons résultats avec cette procédure. L'avantage du chronomètre sur la montre est sa précision. Il est plus facile d'arrêter un chronomètre quand on est distrait et de le repartir quand on se remet au travail. Encore ici, il est important de connaître l'intégrité du traitement. 15,4 % des élèves de ce sous-groupe ont dit, anonymement, n'avoir « jamais utilisé » le chronomètre ; 30,7 % ont dit l'avoir utilisé « parfois », 7,7 % disent l'avoir utilisé « assez souvent » et 46,2 % avouent l'avoir utilisé « presque toujours ». Compte tenu que la moitié du groupe l'a utilisé assez souvent ou presque toujours, nous considérons que 50 % de ces élèves ont été en contact avec l'expérience. Le tableau 4 indique l'effet d'avoir noté le temps d'étude avec un chronomètre plutôt qu'avec une montre, sur 8 indicateurs de réussite scolaire.

On peut constater que les abandons étaient de 84 % plus élevés dans le groupe du chronomètre qu'ils ne l'étaient dans le groupe de psychologie dans son entier. Cependant, 6 des 7 autres indicateurs de réussite sont favorables au groupe du chronomètre. Les échecs sont de 53 % moins élevés ici et le taux de succès sur trois des quatre tests est plus élevé dans le groupe du chronomètre. C'est pour le taux de réussite à l'examen final que la différence est la plus marquée. On remarque une augmentation relative de 34 % en faveur du groupe du chronomètre. Même le taux de réussite du cours est plus élevé, de 7 %, dans le groupe du chronomètre. À première vue, il semblerait que le fait de noter son temps d'étude à l'aide d'un chronomètre peut avoir des effets positifs sur certains indicateurs de réussite d'un cours.

AVEZ-VOUS APPRIS BEAUCOUP ?

Il existe plusieurs façons d'évaluer l'efficacité d'un programme d'enseignement. On peut vérifier si les élèves ont atteint les objectifs du programme ; on peut demander aux universités et aux employeurs s'ils sont satisfaits de la formation des élèves qui proviennent de nos programmes d'enseignement, il me semble aussi important de demander aux élèves eux-mêmes s'ils sont satisfaits de l'enseignement qu'ils ont reçu. À l'automne 1988 et à l'automne 1989, j'ai demandé aux élèves inscrits au cours de psychologie de répondre à la question suivante : « J'ai l'impression d'avoir appris... (1-2-3-4-5-6-7) ». Le « 1 » représentait très peu et le « 7 » énormément. 69 % des élèves de l'automne 1988 ont répondu par 5, 6 ou 7 alors que 82 % des élèves de l'automne 1989 en faisaient autant. Les élèves de l'automne 1989 considèrent donc avoir plus appris en psychologie générale que ceux de l'automne 1988.

CONCLUSION

Nous nous attendions un peu à ce que le taux de réussite en psychologie générale augmente, en partie parce que l'auteur était responsable de ce cours et qu'il y a toujours l'effet pygmalion qui joue. Deuxièmement, nous avons augmenté le critère de maîtrise de 80 % à 90 %, et troisièmement les tests de progrès, qui servaient à l'évaluation formative, étaient différents d'une fois à l'autre. Toutes ces raisons, ajoutées à l'intervention cognitive-comportementale, auraient été susceptibles d'avoir un effet positif sur les différents indicateurs de réussite retenus dans cette recherche, soit les taux de succès, d'échecs et d'abandons du cours.

Mais comment expliquer l'effet considérable observé dans les cinq autres cours les plus fréquentés par les élèves du groupe, soit sociologie, politique, mathématiques, économique et français ? Les professeurs de ces matières, à ma connaissance, n'utilisent pas de critères de maîtrise. Il est évidemment possible qu'un professeur ou l'autre ait modifié ses exigences de cours, ait utilisé une autre façon d'enseigner, ou ait utilisé un autre type d'examen à l'automne 1989 par rapport à ce qu'il faisait à l'automne 1988. Mais est-ce que ces changements auraient eu lieu dans les cinq matières en question et en même temps ? L'intervention cognitive-comportementale utilisée dans cette expérience est probablement responsable d'une partie, au moins, de ces améliorations. ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. ROY, Roland et LAROSE, Simon, « Le TRAC (Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial) », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990.
2. TERRILL, Ronald, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 122 p., cité dans : Conseil des Collèges, *La réussite les échecs et les abandons au collégial*, 1988, p. 17.
3. Centre de Ressources Éducatives, *Statistiques de l'évolution du rendement scolaire, automne 1983 à hiver 1989*, Cégep de La Pocatière, La Pocatière, P.Q., 1989.
4. BLOUIN, Yves, « L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation », dans *L'aide à l'apprentissage — un pas de plus vers l'action*, Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage tenu au collège de Sher-

brooke les 2-3 mars 1989, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Sherbrooke, 1989.

5. Conseil des Collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Gouvernement du Québec, 1988.
6. LANGEVIN, Louise, *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Sherbrooke, 1989.
7. BARLOW, D.H. et al., *The Scientist Practitioner*, New York, Pergamon Press, 1984.
8. BOURQUE, Guy, « Le praticien scientifique », dans *La Revue du Cégep de La Pocatière*, La Pocatière, 1990.
9. Voir note 5.
10. BLOUIN, Yves, *Éduquer à la réussite en mathématiques. Fondements théoriques et résultats d'une recherche et Éduquer à la réussite en mathématiques. Guide d'intervention en classe*, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau, 105 p. et annexes et 85 p., 1987.
11. FORCIER, Paul, « Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990.