

## L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention

**Simon Larose**

Professeur de psychologie

**Roland Roy**

Conseiller d'orientation

Cégep de Sainte-Foy

Suite à une étude visant à établir le profil des élèves du cégep de Sainte-Foy selon leur taux de réussite à la première session, les auteurs ont mis au point un test permettant d'établir le profil d'antécédents personnels qui explique la réussite des élèves à risque. Ils nous présentent ici cet outil de dépistage. Ils font également part du programme d'intégration aux études collégiales que le cégep de Sainte-Foy a mis en œuvre à l'automne 1989.

### Le TRAC (Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial)\*

#### LE RÔLE DES DIMENSIONS NON-INTELLECTUELLES DANS LA RÉUSSITE DES ÉTUDES COLLÉGIALES

Depuis quelques années, de nombreuses études ont tenté de cerner quels étaient les indicateurs les plus fiables de la réussite des élèves de première session au collégial<sup>1</sup>. Cet intérêt s'est développé parce qu'on a constaté dans le réseau une baisse importante des taux de réussite. Des données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain montrent qu'en 1980, 18 p. cent des élèves inscrits dans un établissement collégial ne réussissaient pas la moitié de leurs cours à la première session. Ce pourcentage est grimé à près de 25 p. cent en 1986 et la tendance actuelle laisse croire qu'il pourrait atteindre 33 p. cent durant la prochaine décennie si rien ne vient modifier la situation.

La recherche menée dans les collèges québécois présente des descriptions élaborées du phénomène de la baisse des taux de réussite. Ses causes, cependant, ne sont pas toujours identifiées et font encore l'objet de nombreuses

spéculations. Pour certains, le niveau de réussite d'un élève dépend en premier lieu des préalables intellectuels acquis avant son entrée au collège<sup>2</sup>. La moyenne pondérée au secondaire se révélant comme l'indicateur le plus fiable de la réussite au collégial<sup>3</sup>, l'apport important de ces préalables est confirmé. Les variables intellectuelles ne suffisent cependant pas à rendre compte de l'ensemble du phénomène. Aussi, le Conseil des collèges ajoute-t-il d'autres facteurs, tels que l'organisation des études au collégial, la situation financière, l'exercice d'un emploi, les enseignants et les enseignantes et le milieu collégial (taille, contacts humains, qualité de vie)<sup>4</sup>. D'autre part, de nombreuses études suggèrent que les dimensions dites non-intellectuelles reliées à l'élève (aspirations scolaires, capacités d'intégration sociale, leadership, perception positive de ses propres compétences, etc.) expliquent autant, sinon mieux, l'atteinte des standards de la réussite<sup>5</sup>. Certains auteurs prétendent que les antécédents non-intellectuels seraient des indicateurs plus fiables que les antécédents intellectuels lorsqu'il s'agit de prédire la réussite des élèves qui obtiendront les plus faibles performances à leur début au collégial<sup>6</sup>.

Maxwell<sup>7</sup> suggère que les élèves à risque qui réussissent ont des capacités d'adaptation plus développées que les élèves à risque qui échouent. Leurs aspirations sont plus précises, leur degré d'engagement plus grand. Ils possèdent de meilleures habiletés interpersonnelles et sont prêts à fournir l'effort nécessaire pour réussir. Ils reçoivent un meilleur

support social de la famille et des pairs et entretiennent moins de pensées négatives à l'égard des expériences passées. D'autre part, ils ont autant de problèmes financiers que ceux qui ne réussissent pas, mais semblent plus habiles à les gérer. Nisbet, Ruble & Schurr<sup>8</sup> ont montré que les habitudes d'étude, la perception du futur milieu d'études et les besoins d'encadrement jouent un rôle déterminant dans la prédiction de la réussite de ces mêmes élèves. La perception qu'ils ont de leur capacité à étudier joue un rôle plus fort dans la réussite que les antécédents scolaires. Abrams & Jernigan<sup>9</sup> ont montré que les indicateurs traditionnels du succès scolaire ne sont pas de bons indicateurs de la réussite pour une population d'élèves dépistés sur la base de leurs résultats scolaires et choisis pour participer à un programme d'intégration scolaire. Dans leur étude, il n'y a pas de relation entre la note moyenne obtenue au secondaire et la note moyenne obtenue en première année au collégial. Les performances aux tests d'aptitudes verbales et numériques ne sont pas reliées au rendement de l'élève. Les variables qui contribuent à expliquer la réussite des élèves à risque sont le support social en matière d'aide à l'apprentissage et les contacts vécus entre l'élève et son tuteur. Pour sa part, Scott<sup>10</sup> démontre que les compétences personnelles de l'élève, la stabilité des buts vocationnels et la connaissance de bonnes méthodes de travail sont aussi des indicateurs de la réussite des élèves à risque.

Les dimensions personnelles de l'élève qui entre au collégial avec de pauvres

\* Ce test a été mis au point grâce à des subventions de la fondation du cégep de Sainte-Foy et du Programme d'aide à la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le lecteur intéressé à se procurer cet outil ainsi que le guide d'utilisation et le manuel théorique (voir références) pourra le faire en écrivant au cégep de Sainte-Foy, a/s de Roland Roy ou Simon Larose, responsables du TRAC, 2410, chemin Sainte-Foy, Sainte-Foy (Qc) G1V 1T3.

antécédents scolaires semblent jouer sur ses chances de réussir. Pour atteindre les standards de réussite, cet élève devra s'en remettre en bonne partie à ses compétences d'intégration scolaire et sociale. Mais quelles sont précisément ces compétences? Nous croyons qu'elles peuvent se regrouper à l'intérieur de quatre grandes composantes: la composante comportementale (ce que fait l'élève), la composante cognitive (ce que pense l'élève), la composante affective (ce que ressent l'élève) et la composante motivationnelle (ce à quoi aspire l'élève). L'élève entre au cégep avec une expérience précollégiale donnée. Les expériences scolaires (réussite ou échec) et sociales (interactions avec les éducateurs et les autres élèves), ainsi que les valeurs et les normes qui lui ont été transmises par le milieu éducatif viennent nourrir ses aspirations scolaires. La priorité qu'il accordera aux études collégiales représente un premier indicateur de sa réussite. L'élève doit aussi avoir développé certaines attitudes et comportements. Il devra percevoir rapidement les exigences du nouveau milieu éducatif (plus d'effort, de méthode et de responsabilité individuelle); il aura à reconnaître l'importance de bonnes méthodes de travail; il devra se soumettre à des évaluations plus exigeantes qu'au secondaire; il devra s'exercer à une écoute active en classe; seul, il devra prendre l'initiative de rencontrer ses professeurs et de s'assurer de la collaboration d'autres élèves lorsque quelque chose ne va pas.

Tous ces acquis déterminent la façon dont l'élève s'adapte aux études collégiales. Celui qui présente un pauvre dossier scolaire et dont l'expérience précollégiale n'a pas permis d'affermir ces compétences vivra péniblement les premières évaluations. Il anticipera la venue d'un échec, montrera des signes d'anxiété aux examens (composante affective). Ses sentiments seront associés à une mauvaise interprétation de la situation d'évaluation (composante cognitive). Ces réactions inhiberont sa préparation aux examens, son attention et sa participation active en classe et ses relations interpersonnelles avec les professeurs et les autres élèves (composante comportementale). Conséquemment, l'importance accordée aux études collégiales

(composante motivationnelle) sera réduite.

L'expérience répétée de l'échec aura comme effet de renforcer ce processus. Si rien ne vient modifier la situation de l'élève, il continuera à entretenir des interprétations biaisées de la réalité (l'échec est un signe d'un manque de talent) qui renforceront l'anticipation d'un autre échec.

## UNE MESURE DE COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES EN MILIEU COLLÉGIAL

Lors de la session d'hiver 1987, des membres du comité d'intégration aux études collégiales du cégep de Sainte-Foy ont reçu comme mandat d'identifier les besoins de l'élève en difficulté. Une première étude a permis d'établir le profil des élèves de notre cégep selon leur taux de réussite à la première session. Les résultats de cette recherche<sup>11</sup> démontrent, entre autres, que les élèves qui réussissent moins de 68 p. cent de leurs cours présentent des lacunes sur le plan des habiletés d'étude (mauvaise préparation aux examens, faible qualité de l'attention) et sur le plan des compétences sociales (affirmation de soi et entraide peu développées). Ils souffrent d'anxiété aux examens et anticipent dangereusement l'échec. Ils croient que c'est facile pour ceux qui excellent; la réussite semble donc, pour eux, une question de talent. Ils ne perçoivent pas leurs études collégiales comme prioritaires.

Ces résultats ont jeté les bases à de nouvelles stratégies en matière d'aide à

l'apprentissage. Dans le but de mieux identifier la clientèle qui n'aurait pas développé les compétences personnelles nécessaires à son entrée au collège, nous avons mis au point le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)<sup>12</sup>. Une bonne partie de ce questionnaire est constituée d'items (33 questions sur 60) élaborés, à l'origine, par Blouin<sup>13</sup> dans son étude sur la réussite en sciences et adaptés pour permettre leur utilisation auprès des élèves de tous les programmes. Les autres items (27 questions sur 60) proviennent de deux échelles du test de Réactions d'anxiété aux examens<sup>14</sup>. Le TRAC comporte neuf échelles d'adaptation:

- l'anxiété aux examens (RA),
- l'anticipation de l'échec (AE),
- la préparation aux examens (PE),
- le recours à l'aide du professeur (RP),
- la qualité de l'attention (QA),
- l'entraide (E),
- les croyances concernant l'effort, les méthodes de travail et les aptitudes (CF et CM) ainsi que
- la priorité accordée aux études collégiales (PAE).

Ces échelles peuvent se regrouper en quatre grands thèmes: les facteurs d'anxiété, les stratégies d'étude, les croyances scolaires et la motivation. Le tableau 1 de la page suivante présente un portrait de l'interprétation que l'on peut faire des facteurs du TRAC.

Cet instrument a été validé et normalisé pour une population d'élèves qui débute leurs études collégiales. Des normes existent pour les étudiants et les étudiantes des programmes de sciences, sciences humaines, techniques biologiques et techniques humaines.

### Structure factorielle du TRAC

L'instrument présente une structure factorielle très claire. Les corrélations moyennes interéchelles sont de 0,72 pour la composante anxiété, 0,35 pour la composante stratégie d'étude, -0,14 pour la composante croyances scolaires et 1,00 pour la composante motivationnelle (puisque'il n'y a qu'un seul facteur). Les indices de consistance interne varient entre 0,95 et 0,63. Ces données appuient l'existence de quatre grandes composantes, chacune d'elles contenant un nombre d'échelles distinctes. Tous les facteurs corréleront significativement avec le rendement scolaire. Ce sont les facteurs d'anticipation de l'échec (-0,37), de préparation aux examens (0,20) et de priorité accordée aux études (0,11) qui présentent les plus fortes corrélations avec la MPS. Lorsque l'instrument est administré avant le début du trimestre, la préparation aux examens (0,18), l'anticipation de l'échec (-0,14), la priorité accordée aux études (0,14) et la qualité de l'attention (0,11) corréleront significativement avec le taux de réussite obtenu au premier trimestre.

**TABLEAU 1  
INTERPRÉTATION DES FACTEURS DU TRAC**

Facteurs	PROFIL DE RÉUSSITE	PROFIL D'ÉCHEC
<b>LES FACTEURS D'ANXIÉTÉ</b>		
<b>RA</b>	Vous éprouvez peu de manifestations d'anxiété avant, pendant et après les examens.	Avant, pendant et après l'examen, vous éprouvez des réactions physiologiques telles que nervosité, transpiration, augmentation des battements cardiaques et aussi des réactions psychologiques telles que perte d'attention, pensées et sentiments négatifs. Ces signes d'anxiété peuvent vous empêcher de donner un bon rendement à l'examen si le facteur suivant est aussi élevé.
<b>AE</b>	Vous n'anticipez pas l'échec. Vous êtes habituellement confiant de réussir un examen.	Lors des examens, vous entretenez des pensées négatives face à l'avenir (« je n'aurai pas mon DEC », « je n'aurai pas une bonne moyenne ») ou vous pensez aux conséquences négatives de l'échec (« je serai obligé de reprendre le cours »). Vous avez peur de l'échec. Ce discours intérieur et les sentiments qui l'accompagnent nuisent à votre rendement scolaire.
<b>LES STRATÉGIES D'ÉTUDE</b>		
<b>PE</b>	Vous vous préparez aux examens en étudiant habituellement la matière au complet et en vous gardant du temps pour la réviser.	Vous étudiez rarement la matière au complet et vous ne gardez pas de temps pour la réviser avant l'examen. Vous avez le sentiment de ne pas démêler la matière. Cette stratégie nuit à votre rendement scolaire, même si vous demandez l'aide du professeur.
<b>RP</b>	Vous n'hésitez pas à recourir au professeur si vous avez des difficultés à comprendre la matière.	Vous n'osez pas poser des questions en classe. Vous hésitez à demander au professeur de reprendre ses explications si vous n'avez pas saisi. Lorsque vous éprouvez des difficultés, vous préférez ne pas aller voir le professeur. Vous essayez de vous en sortir par vous-même. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.
<b>QA</b>	Vous avez une bonne qualité d'attention. Vous essayez de résoudre un problème difficile avant de regarder la solution ou de passer à un autre. Vous gardez votre attention au travail pendant de longues périodes.	Habituellement, devant un problème difficile, vous regardez la réponse avant de tenter de résoudre l'énoncé ou vous passez immédiatement au problème suivant. Durant les périodes d'étude, vous avez tendance à prendre souvent des pauses ou à penser à autre chose. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.
<b>E</b>	Vous avez une bonne capacité d'entraide. Vous savez obtenir la collaboration des autres élèves pour obtenir une explication ou pour étudier.	Vous hésitez à demander une explication à un autre étudiant. Vous ne réussissez pas facilement à trouver de l'aide pour étudier. Vous n'avez pas un réseau d'étudiants qui pourraient vous dépanner. Vous travaillez seul. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.
<b>LES CROYANCES SCOLAIRES</b>		
<b>CF</b>	Vous ne croyez pas à la facilité. Vous croyez que ceux et celles qui excellent fournissent des efforts et consacrent du temps à leurs études pour réussir.	Vous croyez que ceux et celles qui excellent ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts. Vous croyez qu'il suffit de relire ses notes et de faire un peu d'étude avant l'examen. Cette croyance peut nuire à votre rendement scolaire.
<b>CM</b>	Vous croyez que l'effort et les méthodes de travail sont aussi importants que les aptitudes pour réussir.	Vous croyez que l'effort et les méthodes de travail comptent moins que les aptitudes. Vous croyez que si vous avez les aptitudes vous devriez réussir sans efforts. Cette croyance peut nuire à votre rendement scolaire.
<b>LA MOTIVATION</b>		
<b>PAE</b>	Vous accordez la priorité à vos études. Vous consacrez beaucoup de temps et d'énergie à vos études. Vous êtes prêt à renoncer à vos activités préférées pour obtenir de bons résultats scolaires.	Vous n'êtes pas prêt à bûcher et à renoncer à vos activités préférées (sports, sorties, hobbies, etc.) pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. Cette attitude peut nuire à votre rendement scolaire.

## UN PROFIL D'ANTÉCÉDENTS PERSONNELS QUI EXPLIQUE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES À RISQUE

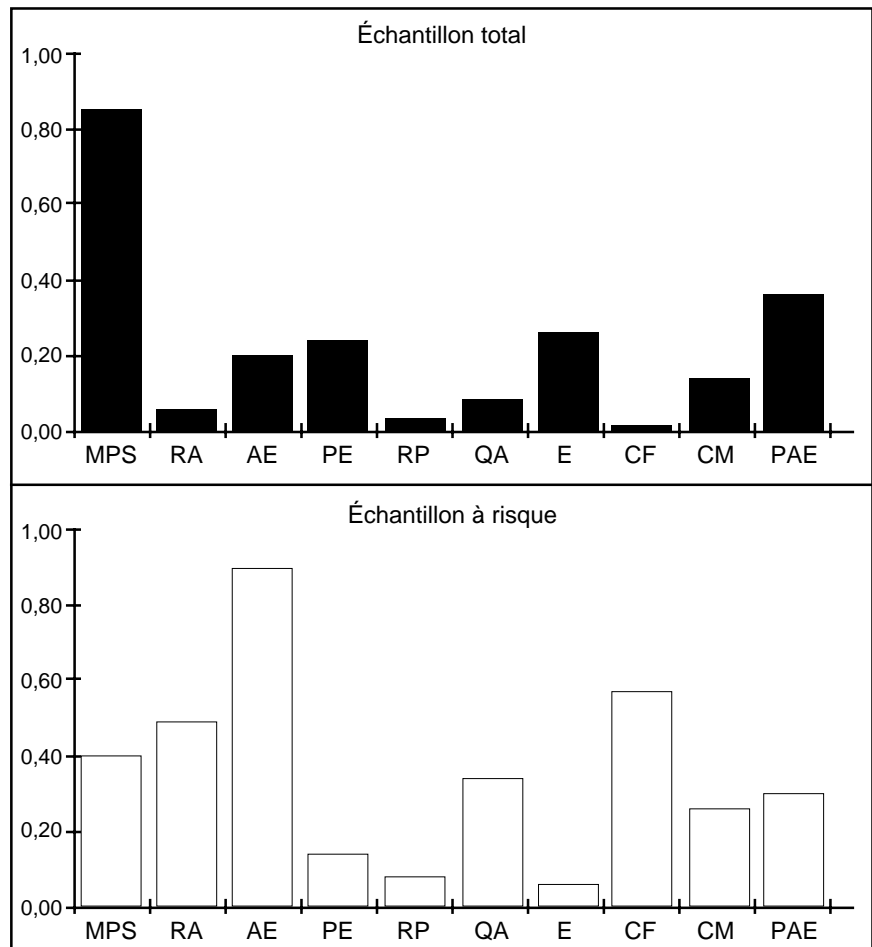
Lorsqu'administré avant que la première session ne débute, le TRAC permet de tracer un profil d'antécédents personnels de l'élève. Nous avons fait ressortir plus tôt le rôle important que semblent jouer ces antécédents sur la réussite des élèves à risque. Tenant compte de ces résultats, nous avons voulu vérifier l'apport relatif des antécédents personnels (TRAC) et scolaires (MPS : moyenne pondérée du secondaire) comme indicateurs de la réussite de l'élève de première session au collégial. La grande majorité des études québécoises et américaines dans ce domaine suggèrent que plus les performances scolaires et intellectuelles de l'élève du secondaire sont élevées, meilleurs sont les résultats de l'élève en première session au collégial. Cette relation semble cependant de moins en moins importante chez les élèves présentant des dossiers faibles. Certaines études laissent croire que, pour cette population, les antécédents personnels ou les dimensions non-intellectuelles seraient de meilleurs indicateurs de la réussite.

Pour mieux évaluer le rôle respectif des antécédents scolaires et personnels, nous avons mis le rendement au TRAC et la MPS en relation avec la force du dossier scolaire au collégial. Cette relation a été étudiée pour l'ensemble de la population des élèves de première session et pour les élèves à risque.

Les résultats montrent que les élèves qui ont les meilleurs taux de réussite ont une MPS supérieure aux autres, anticipent moins l'échec, accordent une plus grande priorité aux études collégiales, se préparent mieux aux examens et ont une attention plus soutenue en classe. L'antécédent scolaire qu'est la MPS est pour eux un indicateur de la réussite beaucoup plus puissant que les antécédents personnels. La figure 1 illustre la relation entre les antécédents personnels et scolaires et la nature de la population étudiée.

Les coefficients standardisés, présentés sur l'axe des Y sont des indices statistiques qui permettent de juger du pouvoir des variables à discriminer les élèves

Figure 1 Importance des antécédents scolaires et personnels en fonction de la population étudiée



les plus forts des élèves les plus faibles. Ces statistiques sont obtenues à partir d'analyses multivariées. Dans l'échantillon total (tous les nouveaux élèves admis à l'automne 1988 au cégep de Sainte-Foy), la MPS est de loin le meilleur indicateur de la réussite. La priorité accordée aux études collégiales, l'entraide, la préparation aux examens et l'anticipation de l'échec sont, dans l'ordre, les antécédents personnels qui expliquent le mieux la différence entre les groupes d'élèves forts et les groupes d'élèves faibles. Les élèves forts ont de meilleurs antécédents scolaires, accordent une plus grande priorité à leurs études, se préparent mieux aux examens et anticipent moins l'échec. Par contre, ils s'entraident moins que les élèves faibles.

D'autre part, l'étude de ces relations auprès d'une population à risque (les élèves qui réussissent moins de 68 p. cent de leurs cours à la première session) montre que certains antécédents personnels deviennent des indicateurs de la réussite **plus fiables** que les antécédents scolaires. Dans l'échantillon des élèves à risque, l'anticipation de l'échec, la croyance à la facilité et les réactions d'anxiété aux examens ont un pouvoir discriminant beaucoup plus important que la MPS (voir figure 1). Les élèves forts anticipent moins l'échec que les élèves faibles, croient moins qu'il est facile pour certains de réussir, ont de moins fortes réactions d'anxiété aux examens et ont une moyenne pondérée supérieure aux élèves faibles..

Ces résultats appuient la thèse que les compétences personnelles de gestion des élèves à risque (affectives, cognitives et

sociales) sont plus importantes que leur potentiel proprement scolaire pour réussir en première session au collégial. Particulièrement, une gestion cognitive (ne pas anticiper l'échec, être conscient de l'importance de l'effort dans la réussite) et affective (contrôler ses réactions d'anxiété aux examens) permet à l'élève qui présente un pauvre dossier scolaire à son arrivée au collège d'atteindre quand même les standards de réussite tels que définis dans nos collèges.

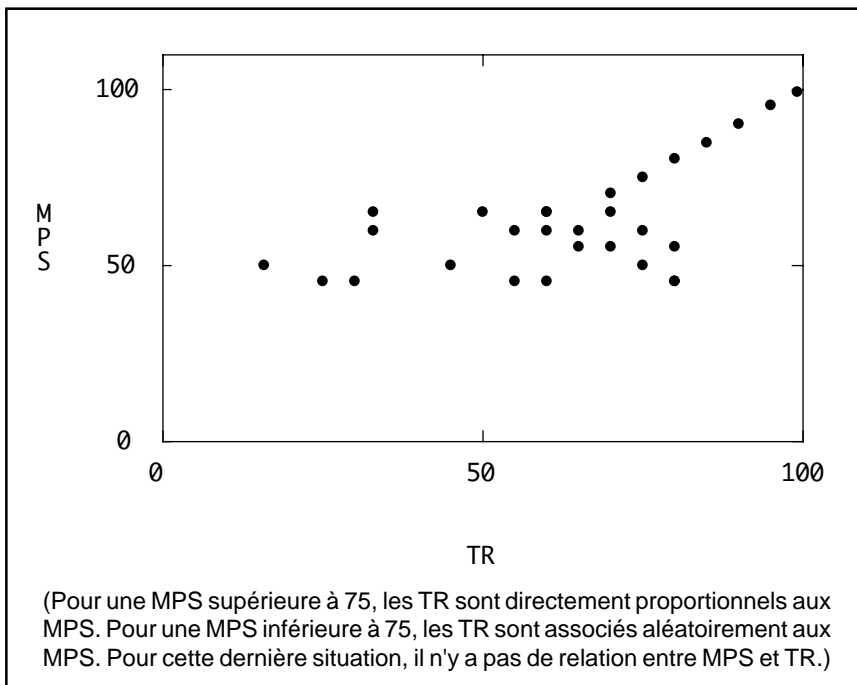
Ces résultats entraînent des implications importantes, tant dans la façon d'identifier les élèves qui nécessitent un encadrement à leur entrée au collège, que dans le choix des mesures d'aide à l'apprentissage. Si un établissement désire identifier la clientèle à risque, il doit être conscient de la perte de précision de la MPS pour les élèves qui présentent des dossiers faibles. La figure 2 (illustration théorique) décrit bien la nature de la relation entre cet indicateur et le TR (taux de réussite) en première session.

Chez les élèves qui obtiennent une moyenne pondérée élevée, il y a une relation directe avec leur taux de réussite au cégep. Chez les élèves qui obtiennent une moyenne pondérée faible, la relation est plus diffuse et beaucoup moins directe. À cet effet, nous avons observé que, chez les élèves forts, les corrélations entre MPS et TR sont généralement beaucoup plus fortes que chez les élèves faibles. Il est clair que la MPS ne permet pas de rendre compte des différences individuelles des élèves qui présenteront des dossiers faibles à leur première session au collégial. En d'autres mots, la MPS seule ne permet pas d'identifier les élèves à risque qui ont des chances de réussir et ceux qui sont susceptibles d'échouer. Tout dépistage devrait, à ce compte, comporter deux objectifs primordiaux:

1- identifier globalement la population à risque à partir des MPS ;

2- identifier les élèves à risque les plus en danger à partir d'inventaires d'antécédents personnels.

Figure 2 Illustration théorique de la relation entre la moyenne pondérée au secondaire (MPS) et le taux de réussite (TR) en première session.



Pour répondre au second objectif, le TRAC représente un outil à exploiter.

La démonstration que les antécédents non-intellectuels expliquent mieux la réussite des élèves à risque que les antécédents scolaires donne des assises aux orientations à privilégier auprès de cette clientèle. Nous croyons que l'élève admis dans un collège mais dont le dossier scolaire est faible profitera surtout d'un encadrement qui vise à développer chez lui ses compétences de base. Avant de chercher à stimuler son développement intellectuel, il faut s'assurer qu'il entre au collège par intérêt. La priorité accordée aux études est un

élément crucial qui détermine le recours à la mise en action de ses compétences. Il est important de vérifier si l'élève adopte un répertoire de comportements d'étude adéquat, s'il adhère à un système de croyances réalistes, s'il interagit efficacement avec ses pairs et ses professeurs et s'il gère ses états d'anxiété. Les programmes d'intégration ou de transition offerts aux élèves à risque devraient privilégier le développement de ces compétences de base. Il est impératif de reconnaître la place importante qu'occupent les composantes dites non-intellectuelles dans la réussite des élèves à risque.

## Le PIC (Programme d'Intégration aux études Collégiales)

*Un nouvel encadrement offert aux élèves à risque au cégep de Sainte-Foy*

Pour aider l'élève à réussir, il apparaît essentiel de privilégier les interventions qui visent à la fois l'amélioration des conditions socio-affectives reliées à la réussite, à la fois le développement, chez l'élève, d'habitudes de base essentielles lui permettant de s'organiser en tant qu'apprenant actif. C'est dans cette perspective que nous avons élaboré une session d'intégration aux études collégiales.

Ce ne sont pas tous les élèves qui nécessitent une aide particulière. Les principales étapes, en matière d'aide à l'apprentissage, sont de dépister la clientèle à risque, de lui offrir un encadrement adapté à ses besoins et d'évaluer l'atteinte des objectifs qui ont été définis avant que l'encadrement ne soit offert aux élèves.

Dans la démarche que nous avons suivie, les élèves sont dépistés avant leur entrée au collège. La moyenne pondérée au secondaire (MPS) et les résultats au Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), adapté et validé pour l'ensemble de la population collégiale, servent d'indicateurs. Le dépistage se fait dans chaque programme. Une fois identifiés, ces élèves sont informés des objectifs de la session d'intégration et invités à y participer. Ceux qui acceptent d'y adhérer nous autorisent à modifier leur grille-horaire du premier trimestre. À l'automne 1989, nous avons invité 350 élèves, provenant surtout du secteur général, qui présentaient des profils à risque. Quatre-vingt-treize élèves ont répondu favorablement à cette invitation. La répartition des élèves par programme se présente comme suit : 33 en sciences, 15 en sciences humaines avec mathématiques, 24 en sciences humaines sans mathématiques, 5 en sciences administratives, 14 en techniques administratives et 2 en arts et lettres. La proportion de garçons est légèrement plus élevée (55 p. cent).

### LES COURS

Trois cours complémentaires sont imposés aux élèves. Le premier porte sur les habiletés sociales de communication interpersonnelles, d'affirmation de soi et d'entraide. Il vise le développement ou le renforcement d'habiletés sociales de base permettant à l'élève de mieux se connaître, d'interagir efficacement avec les autres, d'utiliser ses ressources personnelles de façon créatrice et d'exercer des conduites autonomes tout au long de son cheminement scolaire. Le second porte sur le développement de carrière. Il a pour objectifs d'amener l'élève à mieux se connaître en tant qu'apprenant (identité, intérêts, valeurs et motivation), à trouver un sens à son cheminement scolaire, à s'initier à une démarche d'orientation de carrière, à s'informer des professions qui s'offrent à lui et à prendre des décisions concernant son orientation. Le troisième cours porte sur les techniques d'apprentissage. Il permet à l'élève de gérer efficacement sa vie d'étudiant, d'établir un environnement de travail propice à l'étude et d'utiliser des outils propres à améliorer ses performances intellectuelles. L'objectif général de ces cours est de permettre aux élèves d'acquérir les habiletés de base favorisant leur intégration scolaire et sociale. Nous pensons que, mieux outillés, ils réussiront mieux leurs études.

Outre ces cours complémentaires, les élèves suivent un cours de philosophie et un cours de français et ils bénéficient d'un cours d'éducation physique axé sur le développement d'une gestion efficace du stress. Lors de l'analyse des facteurs liés au rendement scolaire, nous avons constaté que l'anticipation de l'échec, qui est une dimension cognitive de l'anxiété, dominait comme facteur explicatif de l'échec au premier trimestre. À la validation du TRAC comme outil de dépistage, nous avons obtenu sensiblement ces mêmes résultats. Il est donc important, non seulement d'intervenir sur la composante physique de l'anxiété,

mais également sur la composante cognitive. Ce cours d'éducation physique amènera les élèves à prendre conscience des moments de stress et des pensées qui nuisent à leur concentration et à pratiquer des techniques leur permettant de contrôler leurs états anxieux. Ainsi, ils pourront mieux affronter les situations évaluatives rencontrées tout au long de leur cheminement collégial.

### L'ENCADREMENT

Le tutorat maître-élève est un autre élément fondamental de la session d'intégration. Actuellement, ce type d'encadrement n'existe pas de façon systématique dans la tâche de l'enseignant. Les six professeurs qui sont engagés dans la session d'intégration sont tuteurs de quatorze élèves. Leur rôle est celui de généralistes. Ils agissent comme aides pédagogiques, conseillers d'orientation, psychologues et professeurs. Tout au long du trimestre, les élèves doivent rencontrer obligatoirement leur tuteur toutes les deux semaines. Lors de ces rencontres, le tuteur échange avec l'élève en s'informant plus particulièrement de son cheminement personnel et de son intégration à la vie collégiale. Il doit évaluer le bien-être de l'élève sur les plans affectif (ses sentiments à l'égard de son intégration), cognitif (ses méthodes pour étudier, se préparer aux examens, s'organiser) et social (ses interactions avec les autres élèves et les professeurs). Il doit proposer des moyens d'intervention auprès de ceux qui en expriment le besoin. De plus, le tuteur suit le dossier scolaire de l'élève.

La concertation entre les intervenants existe dans plusieurs domaines : il y a entente systématique sur les règles d'encadrement telles la présence aux cours et l'évaluation du français. Ces ententes apparaissent dans le plan d'étude de tous les enseignants ; il y a concertation sur le contenu spécifique de chaque plan d'étude ; il y a concertation sur les dossiers individuels des

élèves. Un professeur peut rencontrer le tuteur responsable d'un élève et prendre connaissance de son cheminement. Durant la session d'intégration, tous les professeurs engagés dans ce projet sont prêts par leur département respectif. Nous formons donc un département multidisciplinaire *ad hoc*. Cette structure accentue la concertation et procure un support pour chaque intervenant. Pour affermir l'assurance des intervenants auprès de la clientèle à risque, nous avons organisé certaines rencontres pédagogiques portant sur le rôle de l'intervenant auprès des élèves à risque. Avec le psychologue, un conseiller en orientation, un intervenant expérimenté avec cette clientèle et un aide pédagogique, les professeurs ont mis au point des moyens d'intervention sur les plans affectif, cognitif, social et comportemental.

Comparativement aux élèves qui suivent le cheminement traditionnel, les élèves du programme d'intégration sont dans des groupes stables à effectif réduit pour tous leurs cours (25 élèves par groupe). Nous croyons que cette réorganisation représente un élément d'encadrement qui peut faciliter l'émergence de compétences sociales telles l'entraide et l'affirmation en classe. De plus, elle affecte directement le sentiment d'appartenance de l'élève, élément crucial de son développement socio-affectif. Ces mesures sont d'autant plus importantes qu'elles permettent aux enseignants de mieux connaître leurs groupes d'élèves et d'avoir les ressources nécessaires pour intervenir efficacement.

L'attitude de l'enseignant à l'égard de la clientèle à risque, sa motivation à intervenir en fonction des objectifs du programme, sa capacité de mener des entrevues individuelles et d'établir des contacts chaleureux avec les élèves, sa capacité de travailler en équipe multidisciplinaire, sa rigueur et son goût de se perfectionner sont toutes des caractéristiques qui s'intègrent à l'intervention globale que nous proposons. Elles peuvent avoir, à elles seules, des effets importants sur la motivation de l'élève à entreprendre une démarche d'intégration. En rencontres pédagogiques, une sensibilisation des messages éducatifs à tenir auprès des élèves et une prise de conscience d'objectifs pédagogiques

associés aux compétences personnelles de l'élève permettent aux intervenants de développer une attitude propre à faciliter l'intégration et le développement des compétences de base nécessaires à l'élève qui veut réussir. Des outils tels le guide d'intervention en classe<sup>15</sup> et la section 5 du guide d'utilisation du TRAC ont été étudiés pour asseoir la mise en place de compétences d'interventions chez les enseignants.

## L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

La session d'intégration aux études collégiales devrait faciliter le développement des compétences de base nécessaires à la réussite et permettre à l'élève d'améliorer son rendement scolaire. Nous considérons que l'intégration sociale, qui se vit par les contacts formels et informels entre l'élève, ses pairs et tous les éducateurs du milieu collégial, présente une valeur éducative aussi importante que l'enseignement proprement intellectuel. Cette mesure d'aide à l'apprentissage, dont l'originalité est d'accorder une place importante au contexte socio-affectif de l'apprentissage fait présentement l'objet d'une évaluation<sup>16</sup>. Un devis de recherche prétest/post-test avec groupe témoin est utilisé pour répondre adéquatement aux hypothèses de recherche. Les variables dépendantes à l'étude sont : les habitudes d'étude, les habiletés sociales, les croyances scolaires, les réactions d'anxiété aux examens, la priorité accordée aux études collégiales, la connaissance de soi et du monde du travail, l'engagement dans le monde des études, la fréquence, la satisfaction et la nature des relations sociales, la compétence personnelle et le rendement scolaire. Un sondage auprès des élèves des deux groupes permettra de mesurer la perception d'efficacité des différents paramètres d'intervention : les nouveaux cours, les cours obligatoires, les modifications organisationnelles (grandeur et stabilité des groupes), la démarche de tutorat, la concertation entre les professeurs, les caractéristiques des intervenants et le rendement scolaire. Une partie du sondage portera sur les raisons qui ont incité les élèves à être volontaires ou non-volontaires à la session d'intégration. Les résultats de ce sondage seront mis en relation avec les gains en compétences personnelles et en rendement scolaire obtenus par

les élèves du groupe expérimental. L'étude de ces relations ne nous permettra pas d'identifier des liens de cause à effet (puisque'il s'agit d'une perception de la part du répondant). Par contre, si les intervenants et les élèves perçoivent les mêmes variables comme facteurs explicatifs du développement personnel et scolaire, nous pourrions croire que cette entente nous rapproche de ce qui s'est réellement passé dans la réalité et ainsi proposer des recommandations qui soient plus utiles pour les établissements du réseau collégial. ■

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. BEAUCHAMP, Y., *Vers un meilleur passage secondaire-cégep*, Ville Lasalle, collège André-Laurendeau, 1988, 137 p.  
  
BLOUIN, Y., *Éduquer à la réussite en mathématique*, Sillery, cégep François-Xavier-Garneau, 1987.  
  
CONSEIL DES COLLÈGES, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.  
  
FALARDEAU, I., LAROSE, S. et ROY, R., *Test de réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 1989.  
  
FRÉCHETTE, L., *Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic*, Montréal, cégep Ahuntsic, 1987, 218 plus 5 p.  
  
LAVOIE, H., *Les échecs et les abandons au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, 1987.  
  
ROUNDS, J., « Attrition and Retention of Community College Students : Problems and Promising Practices », *ERIC*, 1984, 28 p.  
  
TERRILL, R., *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1988.  
  
TORKIA-LAGACÉ, M., *La pensée formelle chez les étudiants de collège 1 : objectifs ou réalité ?* Québec, collège de Limoilou, 1981, 164 p.
2. AITKEN, N. D., « College Student Performance, Satisfaction and Retention », *Journal of Higher Education*, vol. 53 (1), 1982, p. 32-50.

- HESS, J. H., GRAFTON, C. L. & MICHAEL, W. B., « The Predictive Validity of Cognitive and Affective Measures in a Small Religiously Oriented Liberal Arts College », *Educational and Psychological Measurement*, 43, 1983, p. 865-872.
- WATKINS, D., « Learning Processes and Background Characteristics as Predictors of Tertiary Grades », *Educational and Psychological Measurement*, 46, 1986, p. 199-203.
- WEBB, M. W., « Freshman Years Retention at Three Campuses of a Large Urban Community College District : 1983-1986 », *Community/Junior College Quarterly*, 12 (3), 1988, p. 213-242.
3. TERRILL, R., note 1, *op. cit.*
4. CONSEIL DES COLLÈGES, note 1, *op. cit.*
5. ABRAMS, H. G. & JERNIGAN, L. P., « Academic Support Services and Success of High-risk College Students », *American Educational Research Journal*, 21, 1984, p. 261-274.
- MAXWELL, M., *Improving Student Learning Skills*, San Francisco, Josey-Bass Publishers, 1981, chap. 7, p. 196-222.
- NISBET, J., RUBLE, V. E. et SCHURR, K. T., « Predictors of Academic Success with High-risk College Students », *Journal of College Student Personnel*, may 1982, p. 227-235.
- SCOTT, K. J., « Goal Instability : Implications for Academic Performance among Students in Learning Skills Courses », *Journal of College Student Personnel*, march 1985, p. 129-133.
- WHITE, T. J. & SEDLACEK, W. E., « Non-cognitive Predictors : Grade and Retention of Specially-admitted Students », *The Journal of College Admissions*, 3, 1986, p. 20-23.
6. *Id.*
7. MAXWELL, M., note 5, *opt. cit.*
8. NISBET, J. *et al.*, note 5, *op. cit.*
9. ABRAMS, H. G. *et al.*, note 5, *op. cit.*
10. SCOTT, K. J., note 5, *op. cit.*
11. FALARDEAU, I., LAROSE, S. et ROY, R., *Intégration aux études collégiales: analyse des facteurs liés au rendement scolaire*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 1988.
12. LAROSE, S. et ROY, R., *Manuel théorique et guide d'utilisation du TRAC*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 1989.
13. BLOUIN, Y., *Réussir en sciences*, cégep François-Xavier Garneau, Sillery, 1986, 135 p. plus annexes
14. SALAMÉ, R. F., « Test Anxiety : Its Determinants, Manifestations and Consequences », in H. M. van der Ploeg, R. Schawmzer and C. D. Spielberger (eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, (3), 1984, p. 83-119. Lisse/Hillsdale, New-Jersey, Swets and Zeitlinger/Erlbaum.
15. *Id.*
16. Cette évaluation est subventionnée par la fondation du cégep de Sainte-Foy et par le Programme d'aide à la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).