

Enseigner ... apprendre

L'aide au élèves en difficulté d'apprentissage : un programme à l'avenir prometteur

Jean Désilets et Daniel Roy

Professeurs de philosophie
Cégep de Rimouski*

Selon la définition généralement acceptée, l'élève en difficulté d'apprentissage est celui qui est en situation d'échec majeur, c'est-à-dire celui qui abandonne ou échoue la moitié et plus des cours auxquels il est inscrit à un semestre donné. Or, tous les rapports et les études publiés¹ depuis dix ans sur le phénomène des échecs et des abandons au cégep nous indiquent qu'un élève sur cinq est en difficulté telle qu'il risque d'abandonner rapidement ses études. Il y a quelque temps, dans un discours, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science précisait² qu'entre 1979 et 1984 on avait remarqué un taux moyen d'abandon de 20 % entre la première et la deuxième année, pour les élèves des programmes de l'enseignement général. Dans les programmes de l'enseignement professionnel, 25 % des élèves inscrits quittent avant la deuxième année pour des motifs d'abandon de cours et d'échec. De plus, la proportion d'élèves en difficulté risque d'augmenter, car on prévoit, pour la prochaine décennie, que 80 % des emplois exigeront, comme niveau d'entrée, des études post-secondaires. Ne pouvant se permettre d'ignorer cette situation, une équipe d'enseignants et de professionnels de l'aide à l'apprentissage du cégep de Rimouski s'est penchée sur ce problème et propose, depuis maintenant deux ans, une solution préventive pour contrer le phénomène des échecs et des abandons.

L'ÉTAT DE LA QUESTION

Une revue de la documentation permet d'identifier les principaux facteurs associés au phénomène des échecs et des abandons. Certains facteurs sont d'ordre socio-économique alors que d'autres relèvent de caractéristiques personnelles de l'élève comme, par exemple, l'obtention de faibles résultats scolaires ou la présence de certaines difficultés reliées à l'apprentissage (manque de préparation scolaire, comportements scolaires inadéquats, etc.). De graves lacunes au niveau des habiletés fondamentales nécessaires à la poursuite des études collégiales sont observées chez certains élèves et nous permettent d'expliquer une partie des échecs et des abandons. Pour d'autres élèves, le manque de motivation et l'attitude face aux études sont des facteurs d'échec importants. Les relations entre élèves et enseignants, le manque d'encadrement, la structure des programmes, « l'ambiance » du collège sont des caractéristiques du milieu collégial qu'il ne faut pas non plus négliger.

L'enquête de madame Hélène Lavoie³, effectuée en 1987 auprès de tous les collèges, a permis d'avoir une vue d'ensemble des différentes interventions tentées pour endiguer le phénomène des échecs et des abandons. Nous apprenons ainsi que plus de 80 % des collèges recourent à des moyens de dépistage pour identifier les élèves susceptibles d'échouer des cours ou d'abandonner leurs études et que ce dépistage s'effectue généralement après l'entrée des élèves au cégep. À certains endroits, on a mis sur pied des ateliers pour tous ceux qui sont faibles en français. Ailleurs, on tient des sessions pour affermir la confiance en soi et diminuer le stress et l'anxiété reliés aux études et aux examens. Dans d'autres établissements, on fait des interventions pour faire acquérir une méthode de travail intellectuel, pour développer la motivation aux études, pour faire entreprendre une démarche d'orientation, etc. Certains collèges travaillent

sur le contrôle des absences et tentent d'élaborer un système de tutorat par les enseignants ou par les pairs. Enfin, on offre partout des cours de récupération pour les élèves éprouvant des faiblesses particulières dans une discipline, comme les mathématiques, la chimie ou la physique.

L'APPROCHE FAVORISÉE

L'analyse des différentes interventions appliquées dans les collèges a permis de constater que les diverses approches, quoique louables, étaient trop tardives ou trop parcellaires pour être vraiment efficaces. C'est pourquoi le modèle d'intervention privilégié par notre équipe favorise les trois aspects suivants : le dépistage des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage avant leur entrée au cégep, un programme de quatre cours crédités, offert dès le premier semestre et mettant l'accent sur une approche globale des difficultés d'apprentissage et, enfin, un fonctionnement modulaire des professeurs et des professionnels qui interviennent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans les prochaines pages, nous décrirons ces trois dimensions essentielles de notre approche.

LE DÉPISTAGE PRÉCOCE

La première conclusion qu'on peut tirer, suite à une revue de la documentation sur l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage au niveau collégial, c'est que le diagnostic, le constat d'échec, arrive trop tard dans le cheminement de l'élève. On doit alors entreprendre des mesures correctives dont les résultats connus sont peu encourageants. L'approche que nous préconisons est plutôt préventive (un programme offert dès le premier semestre) et nécessite, pour sa réalisation, un dépistage hâtif.

* Les auteurs du présent article sont membre d'une équipe de recherche qui comprend aussi : Jean Bellemare, Brigitte Bernier, Pierre Bigras, Joseph-Marie Briand, Jacques Chouinard, Lucie Dubé, Denis Leblond, Jean-Denis Moffet et Nicol Rouleau.

a- La construction du système de dépistage

Une étude de correspondance entre les dossiers scolaires d'élèves du secondaire et la « performance » de ceux-ci lors de leur passage au cégep a permis d'établir le profil scolaire de l'élève potentiellement en difficulté d'apprentissage par l'identification de certains cours et de certains « seuils » significatifs au niveau secondaire. Pour faciliter notre étude, nous avons cherché des critères qui permettent d'identifier facilement la plupart des élèves en difficulté d'apprentissage. Ainsi, nous avons comparé le comportement scolaire d'élèves « faibles » et d'élèves « forts ». Ceci nous a permis d'identifier les variables scolaires se rattachant à chacun de nos deux groupes d'élèves. Les critères ou variables identifiés sont ensuite placés sur une fiche de sélection qui est, en fait, une grille d'analyse opérationnelle permettant de repérer nos sujets dans les demandes d'admission du premier mars.

b- Les étapes du dépistage

Le processus du dépistage, qui nécessite au moins une phase de vérification, s'effectue en trois étapes complémentaires. Premièrement, une fiche de sélection (composée à partir des critères retenus dans l'élaboration du système de dépistage) est complétée pour chaque nouvelle inscription au cégep de Rimouski. Ensuite, à partir de l'analyse des fiches, des listes d'élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage sont établies pour chacune des polyvalentes qui alimentent notre collège. Ces listes seront envoyées aux intervenants (conseiller en orientation, professeur en information scolaire, enseignant-conseil, etc.) du secondaire qui ont accepté de confirmer ou d'infirmer nos choix. Enfin, deux professionnels de l'aide à l'apprentissage (le conseiller en orientation et l'aide pédagogique) ajouteront un dernier élément de dépistage en confrontant le dossier scolaire de l'élève et son choix de concentration. Lorsque la sélection des candidats est complétée, les élèves, identifiés et préalablement informés des buts et des objectifs du programme d'aide, doivent décider s'ils sont suffisamment motivés pour s'inscrire au programme d'aide.

LE PROGRAMME D'AIDE

a- Les cours du programme

L'analyse des différents facteurs intervenant dans le phénomène des échecs et des abandons nous a fait réaliser l'importance de l'interaction entre les caractéristiques appartenant à l'élève et celles qui sont inhérentes à l'institution. Une intervention efficace doit donc tenir compte de ces différents facteurs de difficultés dans la réussite des cours collégiaux. Le test LG-3⁴, bien connu dans le réseau collégial, a déjà identifié ces grands facteurs de difficulté : affirmation de soi, attention et concentration, stress et anxiété, orientation, motivation aux études, invention et création, méthodes de travail intellectuel, planification et organisation du temps, structuration et formulation des idées, et enfin, logique et raisonnement. Puisque ces dimensions, essentielles à la réussite des cours collégiaux, sont interreliées et interdépendantes, nous avons privilégié une approche globale en élaborant une intervention qui développe simultanément ces différentes dimensions.

Nous avons conséquemment préparé des contenus de cours en ayant comme référence les dimensions fondamentales du test LG-3 et certaines expériences déjà réalisées dans les collèges. Les cours du programme sont ceux de français, de philosophie (la logique et le raisonnement), de psychologie de l'apprentissage et un cours complémentaire institutionnel « Motivation, affirmation de soi et créativité », soit deux cours obligatoires et deux cours complémentaires.

b- Les conditions particulières

Les quatre cours du programme s'adressent à des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage. Dans ce contexte, il est essentiel de réduire le nombre d'élèves par groupe pour assurer un suivi personnalisé efficace. De plus, madame Hélène Giguère⁵ a déjà démontré que la constitution de groupes stables améliorerait de façon significative le sentiment d'appartenance à la classe, lequel se traduit, premièrement, par un intérêt à se rapprocher et à travailler avec les autres élèves de la classe, deuxièmement, par le désir de mieux connaître les

autres en se créant des liens d'amitié, troisièmement, par la capacité à exprimer davantage ses idées aux autres, et, enfin, par le développement d'une solidarité et d'une entraide en classe. Ces nombreux avantages que nous considérons comme des « atouts pédagogiques » nous ont amenés à créer des groupes stables de vingt élèves.

Chaque enseignant rencontre quatre groupes d'élèves et les professeurs de quatre cours ont les mêmes groupes d'élèves. Ces mesures particulières nous permettent de réunir les enseignants, une journée par semaine, pour effectuer un suivi systématique du travail de chaque élève. Considérant la nécessité d'une augmentation de la disponibilité pour les nombreuses rencontres au bureau et les multiples réunions pour assurer le suivi, nous évaluons que quatre groupes de vingt élèves en difficulté par professeur constituent une tâche pleine pour un enseignant.

Pour soutenir la motivation des élèves en difficulté à s'inscrire volontairement à ce programme d'aide ou de transition, les quatre cours sont crédités. D'ailleurs, les contenus des cours sont les mêmes que pour les groupes réguliers, seules l'approche pédagogique et les conditions particulières diffèrent.

En plus des quatre cours du programme d'aide, nous ajoutons à l'horaire de l'élève un ou deux cours de concentration, un cours d'éducation physique et un cours d'appoint, si nécessaire. L'objectif visé est d'inscrire l'élève à environ vingt-et-une heures de cours, pour éviter que sa charge de travail soit trop considérable ou, à l'inverse, trop allégée.

c- L'approche pédagogique

L'approche pédagogique se veut globale, en ce sens qu'elle cherche à développer plusieurs aspects de la formation fondamentale par l'entremise des habiletés cognitives, et qu'elle porte plus particulièrement sur les dimensions essentielles à la réussite des cours collégiaux. Quoique dans un cadre institutionnellement centré sur le cognitif, nous ne devons et, d'ailleurs, nous ne pouvons que fonctionner avec la personnalité entière de l'élève en difficulté, c'est-à-dire

l'ensemble des dimensions humaines qui en font une personne unique et un être complexe. L'apprentissage intellectuel est, entre autres, fonction du climat affectif dans lequel il s'effectue. Ce dernier est, à son tour, relié à la motivation à apprendre, laquelle est déjà partiellement tributaire des attitudes de l'élève dont les perceptions jouent un rôle capital dans le vécu de la situation globale d'apprentissage. C'est pourquoi l'approche pédagogique témoigne d'une préoccupation majeure, à la fois pour les dimensions cognitive et affective du processus d'apprentissage chez l'élève en difficulté.

– La dimension cognitive

L'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles habiletés cognitives ne peuvent s'effectuer que par l'intervention du sujet lui-même dans son propre développement. Ainsi, toute connaissance à acquérir se doit d'être réinventée par l'élève ou tout au moins reconstruite, et non pas seulement transmise par le professeur. Pour apprendre, il faut comprendre ; pour comprendre, il faut agir, expérimenter, interagir avec l'environnement. Nous mettons donc l'accent davantage sur la compréhension des notions utilisées, plutôt que sur la mémorisation de celles-ci. L'habileté à comprendre et à expliquer a rarement été valorisée chez les élèves du secondaire et celle-ci ne peut s'acquérir de façon magique et spontanée, lors de leur entrée au collège. L'apprentissage par compréhension est beaucoup plus significatif pour l'élève, car il permet d'incorporer des notions ou des concepts nouveaux à la structure cognitive de l'individu. Il se fait non par des liens arbitraires, mais par des liens logiques d'inclusion, d'induction et de déduction. Les concepts et les théories mémorisés ont un faible impact sur le développement de la pensée de l'élève et contribuent très peu au transfert de connaissances et d'habiletés cognitives.

L'exigence faite à l'élève de reconstruire le savoir amène une modification du rôle de l'enseignant. Ce que l'on enseigne, ce ne sont pas tant des concepts que le cheminement qui doit être suivi pour rendre accessibles ces mêmes concepts. En d'autres mots, enseigner, c'est informer

l'élève de l'existence d'une organisation de connaissances dont il faut lui laisser découvrir les règles par lui-même. Lorsque le professeur présente à l'élève des situations significatives qui l'amènent à explorer, à manipuler, à découvrir, à poser des questions, à discuter, à articuler sa pensée, bref, à poser des actions et à en voir immédiatement le résultat, on développe une certaine autonomie de l'élève dans son acte d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est donc de faciliter une démarche inductive qui stimule le processus de connaissance de l'élève en instaurant un échange dynamique avec l'objet de la connaissance. Toute forme de savoir étant organisée, il importe que les informations présentées aux élèves, les connaissances à faire découvrir ainsi que les habiletés cognitives à développer soient hiérarchisées en tenant compte de leur niveau d'abstraction respectif. La tâche de l'enseignant consiste essentiellement à organiser la séquence des informations et les tâches d'apprentissage, de façon telle que les élèves organisent à leur tour ces informations autour d'éléments essentiels.

Il nous apparaît fondamental de coordonner l'ensemble des contenus des quatre cours pour créer un impact sur l'acquisition d'habiletés et de connaissances. Le décloisonnement des contenus de cours permet à l'élève d'établir des liens intrinsèques et extrinsèques entre chacun des quatre cours. Chaque cours vise à développer, à travers ses contenus, une ou plusieurs dimensions identifiées par le test LG-3. Mais les quatre cours développent en commun des habiletés cognitives nécessaires à la réussite scolaire. C'est pourquoi l'harmonisation des contenus et la mise en place de l'approche pédagogique commune favorisent l'actualisation et l'accélération de transferts d'attitudes, d'habiletés cognitives et de connaissances d'un cours à l'autre, renforçant, de cette façon, l'apprentissage global de l'élève.

– La dimension affective

La mise en place d'un milieu de vie scolaire favorable à l'apprentissage et la valorisation de l'acte d'apprendre sont des conditions nécessaires pour rendre l'élève confiant, actif et engagé dans sa démarche d'apprentissage. L'établisse-

ment d'un climat de confiance entre les élèves et le professeur facilite non seulement des changements de comportements, mais aussi des apprentissages significatifs et, surtout, l'augmentation de la motivation à apprendre. Le fait de regrouper les élèves en difficulté, dès leur entrée au cégep, pour leur offrir ce programme d'aide permet de créer un milieu de vie et d'appartenance spécifiquement adapté aux difficultés qu'ils vivent.

Être à l'écoute, comme intervenant, des difficultés éprouvées par l'élève, appelle un contact étroit avec celui-ci. Par ailleurs, l'intervention efficace au niveau des difficultés scolaires nécessite une démarche pédagogique orientée vers un support individualisé qui tient compte des besoins réels de l'élève. Pour assurer ce suivi personnalisé, nous avons adopté un type d'encadrement « serré » en privilégiant certains moyens comme, par exemple, les rencontres personnelles régulières avec l'élève, le suivi tutorial, les rencontres multidisciplinaires, la concertation des professeurs et des professionnels de l'aide à l'apprentissage et, enfin, l'élaboration d'un dossier personnel de l'élève. Ces différents moyens ont pour buts d'identifier, avec l'élève, ses principales difficultés, d'explorer leurs causes possibles et de faire participer celui-ci à la recherche de solutions pour améliorer sa situation globale d'apprentissage. Cette démarche permet de développer la prise de conscience et la prise en charge de soi à l'égard de son cheminement scolaire.

Les élèves qui éprouvent de plus grandes difficultés se voient attribuer un tuteur, parmi les enseignants du programme d'aide, qui les accompagne et les conseille dans leur processus d'apprentissage. De plus, les échanges hebdomadaires entre les professeurs du programme permettent une analyse plus approfondie de la démarche d'apprentissage de chacun des élèves, ainsi qu'un meilleur diagnostic de leurs comportements sur le plan scolaire. Il devient alors possible, pour les professeurs, d'élaborer une stratégie commune d'intervention et d'assurer une aide globale plus efficace.

Cette approche pédagogique globale focalise donc l'attention sur la nécessité

de faire un suivi personnalisé auprès de l'élève en difficulté, de créer un climat propice à l'apprentissage, d'harmoniser les contenus de cours, de faire acquérir et de transférer des habiletés cognitives fondamentales et, enfin, de procéder à une évaluation qui vise à développer un sentiment de compétence chez l'élève.

LA CONCERTATION ENTRE LES PROFESSEURS ET LES PROFESSIONNELS DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

a- Le travail de collaboration

Les intervenants, professeurs et professionnels, travaillent conjointement à la réalisation de quelques étapes du programme d'aide à l'apprentissage. Premièrement, ils sont associés dans le travail d'information à effectuer (tournée des principales polyvalentes de la région), tant pour les élèves (et leurs parents) que pour les professeurs et professionnels du secondaire. Ensuite, on les retrouve ensemble lors de l'inscription des nouveaux élèves. En effet, les élèves bénéficiant du programme d'aide ont droit à un accueil personnalisé où la remise de l'horaire s'effectue dans un climat très chaleureux. Enfin, l'encadrement des élèves est une responsabilité partagée par les professeurs et les professionnels du Service d'aide à l'apprentissage (participation aux rencontres hebdomadaires, suivi de l'élève, etc.).

b- L'intervention des professionnels de l'aide à l'apprentissage

De façon particulière, les professionnels du Service d'aide à l'apprentissage (aide pédagogique individuel, conseiller en orientation) assument entièrement, dans le programme d'aide, certaines tâches caractéristiques de leur fonction. On pense ici, par exemple, à leur intervention dans le dépistage des « élèves à risque ». Ainsi, lorsque les fiches de sélection des élèves sont remplies, c'est à eux qu'incombe la délicate tâche d'identifier « nos sujets » en regard des différentes caractéristiques du programme d'études où ils sont inscrits. Les professionnels de l'aide à l'apprentissage sont aussi responsables du suivi des dossiers scolaires des élèves admis au programme, et

ce, pour toute la durée de leur passage au cégep. Ainsi, c'est particulièrement l'aide pédagogique individuel, affecté aux élèves du programme d'aide, qui coordonne les activités reliées au suivi scolaire des élèves (inscription à chaque semestre, changement d'orientation, information scolaire et professionnelle, compilation des résultats, etc.). Enfin, le Service d'aide à l'apprentissage prépare les ateliers offerts aux élèves pour renforcer certaines habiletés nécessaires à un bon fonctionnement scolaire (la prise de notes, l'organisation du temps, le contrôle du stress aux examens, les techniques d'étude, la préparation des examens, etc.) et pour susciter certaines prises de conscience ou une meilleure connaissance de soi (la démarche d'orientation, la motivation, etc.).

RÉSULTATS

À la session d'automne 1986, nous avons expérimenté notre programme d'aide dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par la Direction générale de l'enseignement collégial. Le programme a officiellement été implanté au Collège de Rimouski à la session d'automne 1987. La première mesure que nous avons effectuée concerne les effets du programme d'aide en termes psychométriques. À l'aide des tests IPAT-G⁶ et 16 P.F.⁷, nous avons cherché à mesurer s'il y avait « progression » entre le début et la fin du semestre, en ce qui concerne le développement des habiletés fondamentales identifiées comme nécessaires à la réussite des études collégiales. On a pu établir qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la première passation des tests et la deuxième pour la majorité des variables mesurées. L'analyse des résultats psychométriques indique des changements importants propres aux groupes qui ont suivi le programme pédagogique. Il est permis de croire au maintien et même à « l'accroissement » de ces résultats, surtout lorsque ceux-ci sont confrontés à d'autres données.

Notre objectif initial était de permettre à 50 % de nos élèves de réussir au moins la moitié de leurs cours. Nous avons dépassé notre objectif d'environ 10 % et maintenu un écart de 8 % (à l'avantage des expérimentés) avec les témoins.

Cependant, comme notre programme d'aide vise à développer des habiletés fondamentales, nous avons émis l'hypothèse que l'écart entre la réussite des expérimentés et celle des témoins se creuserait davantage de semestre en semestre. Où en sommes-nous un an et demi plus tard ?

L'analyse du dernier relevé de notes (comprenant trois semestres) des expérimentés et des témoins permet de constater que les élèves ayant suivi le programme d'aide à la session d'automne 86 ont un pourcentage de persévérance (poursuite des études au cégep de Rimouski) d'environ 70 % et réussissent 73 % des cours auxquels ils sont inscrits. Pour ce qui est des élèves qui n'ont pas suivi le programme d'aide mais qui avaient été dépistés comme potentiellement en difficulté d'apprentissage (les témoins), le pourcentage de persévérance est d'environ 55 % et la réussite des cours de 55 %. Ces résultats provisoires, où l'analyse n'est pas complétée (par exemple, la réussite comparée au secteur général et au secteur professionnel), permettent déjà d'observer que les élèves ayant bénéficié du programme d'aide persistent plus dans les études et réussissent mieux leurs cours. De plus, des observations complémentaires mettent en évidence le fait que ces élèves n'abandonnent presque plus de cours, comparativement au taux d'abandon très élevé des témoins. La persistance et le développement des « effets positifs » du programme d'aide nous semblent donc confirmés à moyen terme. Pour le long terme, il nous faudra vérifier le taux de diplomation des uns et des autres.

PROSPECTIVES

En juin prochain, la rédaction des guides pédagogiques sera terminée, tant pour l'approche commune que pour les quatre cours concernés (le rapport sur le système de dépistage et le rapport statistique d'expérimentation sont déjà complétés). Les travaux de recherche, d'expérimentation et d'implantation se poursuivront, quant à eux, dans différentes directions. Ainsi, les transformations à la grille de cours du secondaire nous obligent à ajuster nos critères de détection des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage. D'ailleurs, les

changements (actuels et à venir) à la grille des cours du secondaire sont d'une telle ampleur qu'ils nous font mettre en question la rapidité d'exécution de notre mode de dépistage (même en pensant que le système de dépistage pourrait être prochainement informatisé). Dans cette perspective, nous allons explorer, à partir de septembre prochain, la possibilité de repérer nos sujets à partir d'un test de vérification des « habiletés fondamentales », indépendamment du dossier scolaire de l'élève. Les problèmes liés aux contenus des cours du secondaire ainsi qu'au rendement réel de l'élève pourraient ainsi être écartés.

Une autre dimension, qui pourrait être privilégiée l'an prochain, concerne l'information et le support aux autres professeurs qui interviennent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en dehors du programme. En effet, les premiers jalons d'une recherche seront bientôt posés par les professionnels de l'aide à l'apprentissage et certains professeurs-intervenants du projet, à propos de la structuration « d'activités de formation » à offrir aux autres professeurs enseignant aux élèves en difficulté d'apprentissage. Il s'agirait, en fait, de répondre de façon plus formelle aux nombreuses sollicitations qui nous sont faites depuis quelques années par nos collègues des cours de spécialité ou de concentration.

D'ici peu, le programme d'aide à l'apprentissage pourrait s'enrichir d'un cinquième cours. En effet, le développement de la motivation (pierre angulaire de tout apprentissage) et de l'affirmation de soi, abordés particulièrement dans un des cours du programme, pourraient être complétés et soutenus à l'aide d'activités physiques de type coopératif, encadrées par une approche pédagogique par projet. De plus, il est prévu, de la part des professeurs du programme, une participation occasionnelle aux activités physiques, afin de diversifier et d'augmenter la qualité de la relation affective avec les élèves.

Enfin, un nouveau champ d'exploration s'ouvre à nous auprès de la clientèle adulte. En effet, lors de la tournée d'information que nous avons effectuée dans les polyvalentes de notre région, plusieurs

formateurs d'adultes, déjà informés de l'existence de notre projet par la diffusion de « S.O.S. Décrocheurs » (vidéo-cassette de trente minutes, coproduite avec Radio-Canada en 1987 et diffusée sur ses ondes en deux occasions), nous ont signalé le caractère attrayant d'un tel programme pour plusieurs adultes désireux poursuivre leur formation au cégep. Ceux-ci semblent intéressés par trois caractéristiques du programme d'aide à l'apprentissage : le développement d'habiletés fondamentales, les groupes plus petits et surtout l'encadrement serré et personnalisé. Il n'est donc pas impossible qu'en septembre prochain, certains groupes soient entièrement composés d'adultes motivés à entreprendre des études collégiales.

Signalons en terminant que, l'an prochain, un certain nombre de projets de recherche effectués par des professeurs mis en disponibilité seront en périphérie du nôtre. De plus en plus, au cégep de Rimouski, on pourra alors dire que le programme d'aide à l'apprentissage devient le résultat d'un effort collectif visant l'excellence. ☒

RÉFÉRENCES

1. CEGIR Inc., *Abandon scolaire et services éducatifs aux « drop-outs »*, Secteur planification, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Éducation, Québec, mars 1980. LAMONDE, J., « La réussite scolaire au collégial », Recherche et développement, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, *Bulletin statistique*, vol. 9, n° 7, Québec, 1984. TURCOTTE, A., et autres, *Rapport du comité sur l'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*, Fédération des cégeps, 1984.
2. Discours devant la Commission parlementaire sur la défense des crédits, 23 avril 1986.
3. LAVOIE, H., *Les échecs et les abandons au collégial*, Document d'analyse, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, novembre 1987.
4. RHÉAUME, D. et S. OUELLETTE, *Questionnaire LG-3, la mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressenties par des étudiants du collégial*, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1981.
5. GIGUÈRE, H., *Les classes stables au cégep : portrait des pratiques des collèges et sentiment d'appartenance des étudiants et étudiantes*, Conseil des collèges, 1985.
6. CATTELL, R. B. et A. T. S. CATTELL, Institute for Personality and Ability Testing, Champaign, Ill. (La version française est éditée par l'Institut de recherches psychologiques, Montréal).
7. CATTELL, R. B. et H. W. EBU. Même référence.