

Rapport final de recherche

Explorer le « curriculum caché » des étudiantes et des étudiants de première génération (ÉPG) pour mieux intervenir et soutenir leur réussite

Auteurs :

Julie Mayrand, Professeure et chercheuse principale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise Lemieux, Professeure retraitée, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Réal Bergeron, Professeur émérite, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Marie-Pier Pilon, Conseillère en services à la communauté étudiante en situation d'handicap et à besoins particuliers et aide à la réussite, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Ce projet a été réalisé grâce au support financier du Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides (PESLAU)

31 mai 2025

Table des matières

1.	Mise en contexte	3
2.	Méthodologie	4
3.	Synthèse des résultats	5
3.1	Caractéristiques des étudiantes et des étudiants	5
3.1.1	Motivation, choix de programme et persévérance	5
3.1.2	Diagnostics, capacité d'attention et utilisation des services d'aide.....	6
3.2	Obligations externes.....	6
3.3	Sentiment de compétence	7
3.3.1	Relation avec les enseignantes et enseignants et sentiment de compétence	7
3.3.2	Emploi, conciliation famille-travail-études et sentiment de compétence.....	8
3.3.3	Compétences perçues	8
3.4	Stratégies d'apprentissage et compétences langagières.....	8
3.5	Les entretiens semi-dirigés.....	9
3.6	Analyse de la résolution de problème.....	10
4.	Discussion	15
5.	Conclusion	19

1. Mise en contexte

La cartographie des caractéristiques et des besoins des étudiantes et des étudiants de première génération (désormais ÉPG) dans les Laurentides, et particulièrement celles et ceux du Cégep de Saint-Jérôme (Loignon, 2022), énonce quatre recommandations, dont celle d'accompagner les ÉPG de l'inscription à la diplomation. Cette recommandation est en phase avec celle proposée par le Conseil supérieur de l'éducation (2022). L'auteur de l'étude souligne également l'importance, pour les formatrices et les formateurs, de prendre en compte le « curriculum caché » des ÉPG dans leurs activités de formation, curriculum faisant référence aux connaissances nécessaires à la réussite, mais qui ne sont pas explicitement enseignées (Loignon, 2022). Mais encore faut-il avoir accès à ce curriculum caché des ÉPG. Quelle est la nature de ce curriculum caché des ÉPG? Quels sont leurs acquis, d'une part, et leurs besoins, d'autre part, leur permettant d'éviter le « choc culturel » dont font état plusieurs études sur la question (Bouffard, Grégoire et Vézeau, 2012; Ives et Castillo-Montoya, 2020)?

La littérature scientifique mentionne que le curriculum caché concerne à la fois les apprentissages liés au rapport aux savoirs apprendre (par exemple le « comment apprendre », la compréhension des consignes et leur interprétation) et ceux en lien avec les relations interpersonnelles et professionnelles, surtout lorsque la formation suivie par les ÉPG mise sur un développement de compétences où le raisonnement et le jugement professionnel sont omniprésents (Fournier et Graber, 2019). À ce jour, comme le mentionne Graber (2013), le curriculum caché des étudiantes et des étudiants est peu étudié. Cette chercheuse suisse s'intéresse au curriculum caché des étudiantes et des étudiants, notamment celui des immigrantes et des immigrants inscrits dans des programmes techniques en soins infirmiers, afin de mettre au jour leur curriculum caché ainsi que les enjeux et défis particuliers que posent les pédagogies constructivistes lors de l'enseignement-apprentissage. À l'instar des immigrantes et des immigrants, les ÉPG ont moins accès à la culture implicite d'un programme d'études, de ses conditions et routines de la vie scolaire (Perrenoud, 1995), ce qui nécessite de la part des ressources enseignantes un accompagnement mieux ciblé à leur réalité. Le curriculum caché fait ainsi obstacle à leurs apprentissages (Fournier et Graber, 2019), tant dans leur rapport au savoir (Perrenoud, 1993) que dans les relations interpersonnelles et professionnelles qu'elles et qu'ils entretiennent au sein de leur programme d'études.

La cartographie des caractéristiques et besoins des ÉPG, mis au jour dans la région des Laurentides (Loignon, 2022), témoigne d'un besoin de connaissances auprès de ces ÉPG. En effet, l'étude montre une baisse de diplomation au Cégep de St-Jérôme comparativement à la moyenne provinciale, où le nombre des ÉPG2C (les deux parents

sans diplômes d'études collégiales ou d'équivalent) se situe à 32 %, et le nombre des ÉPG2U (les deux parents n'ont pas fait d'études universitaires) se situe à 58 % (Loignon, 2022).

Dans le présent projet, la mise au jour du curriculum caché des ÉPG fréquentant le Cégep de Saint- Jérôme en techniques d'éducation à l'enfance et en techniques d'éducation spécialisée, ainsi que celles et ceux fréquentant le Collège Lionel-Groulx en techniques d'éducation à l'enfance, est observée.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inspire de l'approche de recherche-action, et plus particulièrement de la communauté stratégique. Dans le contexte de notre recherche, travailler en communauté stratégique implique la création d'une structure de collaboration interorganisationnelle composée d'actrices et d'acteurs issus des différents milieux gravitant autour des institutions collégiales (Cégep de St-Jérôme et Collège Lionel-Groulx) et universitaire (UQAT) et intervenant dans la formation, le recrutement et la rétention des étudiantes et des étudiants, regroupés autour de la recherche de solutions innovantes à la problématique des ÉPG. La recherche s'inscrit également dans une perspective descriptive, caractéristique de l'établissement d'un diagnostic.

Dans un premier temps, un questionnaire, inspiré de l'enquête PROSPÈRE (Université du Québec, 2007), a été développé par l'équipe de recherche et mis en ligne via la plateforme Microsoft Form. Les données recueillies ont été compilées par l'équipe de recherche. Le questionnaire comportait notamment des questions au sujet : 1) de l'éligibilité des participantes et participants (ÉPG); 2) des antécédents scolaires; 3) des intentions et les motivations; 4) de l'adaptation aux études collégiales; 5) des compétences; 6) des obligations externes; 7) des informations complémentaires. Ainsi, 87 personnes étudiantes ont validé leur statut d'ÉPG et répondu au questionnaire d'enquête. Dans un second temps, 12 étudiantes ont consenti à participer à un entretien semi-dirigé afin d'approfondir leurs propos. L'entretien semi-dirigé visait l'approfondissement du questionnaire à l'aide de 5 questions, et la passation d'une activité de résolution de problèmes, le *Profil d'efficacité spontanée et sur demande (PESD)*, outil développé et validé par Audy et Bergeron (1988-1992), dans le but d'analyser les stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes manifestées spontanément par les personnes participantes.

3. Synthèse des résultats

3.1 Caractéristiques des étudiantes et des étudiants

Au total, 87 personnes admissibles ont répondu au questionnaire en ligne. La majorité réside à proximité de leur cégep d'attache (59 %), tandis que 32 % vivent à 25 km ou plus. Les personnes répondantes sont principalement des femmes (80), avec une minorité d'hommes (4) et de personnes non binaires (2); une personne s'est identifiée comme « autre ». Soixante personnes sont inscrites en techniques d'éducation spécialisée et vingt-sept autres sont en techniques d'éducation à l'enfance. Les personnes participantes proviennent du Cégep de St-Jérôme, à St-Jérôme (54), et à Mont-Laurier (15), et du Collège Lionel-Groulx (18). La langue maternelle prédominante est le français (84 sur 87). Parmi elles et eux, 18 personnes effectuent un retour aux études, motivées par des raisons telles que le changement de carrière (6), le retour aux études après une pause (4), un changement de programme (4), ou une décision prise à la suite de problèmes personnels (3). De plus, 23 % des personnes répondantes ont terminé leurs études secondaires à l'éducation des adultes. Enfin, une grande majorité souhaite accéder à une profession pour améliorer ses conditions de vie (93 %) et pour le plaisir d'apprendre (74 %).

3.1.1 Motivation, choix de programme et persévérance

Les personnes étudiantes ayant participé à cette étude sont principalement motivées par leur programme d'études et par l'obtention de leur diplôme, qu'elles et qu'ils poursuivent par satisfaction personnelle et non pour leur entourage. D'ailleurs, 59 % des étudiantes et des étudiants souhaitent poursuivre aux études universitaires. C'est également, pour la majorité, leur premier choix de programme, et elles et ils ne prévoient pas changer de programme ou abandonner. La majorité des étudiantes et des étudiants reçoivent des encouragements de leurs proches.

Dix personnes répondantes estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour poursuivre leurs études. Par ailleurs, aucune de ces personnes ne souhaite changer de programme. Parmi les personnes estimant ne pas avoir les compétences, une étudiante se dit à risque élevé d'abandon de ses études dans les prochains mois, mais envisage tout de même de poursuivre à l'université après deux ans. Elle fait face à des difficultés financières, n'a pas d'enfant, a de nombreux échecs académiques, est tendue à l'approche des examens, et ressent le besoin d'améliorer son organisation et sa gestion du temps. Elle dit avoir un trouble d'apprentissage depuis le primaire et se sent inadaptée au milieu de l'éducation. Trois étudiantes estiment avoir un risque moyen d'abandonner. Deux d'entre elles souhaitent cependant aller à l'université dans plus de deux ans. Six personnes

disent présenter un risque faible ou nul d'abandonner, et toutes désirent poursuivre à l'université.

3.1.2 Diagnostics, capacité d'attention et utilisation des services d'aide

Plusieurs personnes étudiantes ont reçu un ou des diagnostic (57 %). Environ 30 % de la population sondée, n'ayant pas reçu de diagnostic, considère qu'elle devrait consulter pour recevoir un diagnostic d'un professionnel.

Tableau 1 : Diagnostics reçus, prévalence et attention sur les études

Diagnostics reçus	Prévalence des diagnostics	Incapacité à maintenir l'attention sur les études
Troubles d'apprentissage	40 %	35 %
TDAH	20 %	60 %
Troubles de santé mentale	22 %	45 %
Troubles physiques (épilepsie, hypothyroïdie, etc.)	8 %	50 %
Aucun diagnostic	40 %	37 %
Préfère ne pas répondre	2 %	50 %

Il est possible de constater que les difficultés rapportées par les participantes et les participants à maintenir l'attention durant l'étude varie en fonction du diagnostic reçu. En effet, plus de la moitié des personnes ayant un TDAH se disent être incapables de maintenir leur attention sur les études. La proportion de gens diminue lorsque les étudiantes et les étudiants font face à un trouble d'apprentissage ou ne rapporte aucun diagnostic. Les troubles de santé mentale ainsi que les troubles physiques semblent également impacter négativement la capacité à maintenir l'attention.

Les personnes ayant reçu un diagnostic ont utilisé, majoritairement, les services d'aide de leur établissement (62 %).

3.2 Obligations externes

Les obligations externes des étudiantes et des étudiants de cette étude varient considérablement. La majorité n'a pas de responsabilités ou d'inquiétudes familiales qui nuisent à leurs études et la majorité travaille moins de 20 heures par semaine. Parmi les personnes répondantes, 16 ont des enfants d'âge scolaire. La moitié de ces parents occupent un emploi à temps partiel, dont 6 d'entre eux travaillant 16 heures ou plus par

semaine, et 2, encore davantage. Les personnes participantes ayant des enfants sont toutes âgées de 31 ans et plus, tandis que 48 % des participantes et participants ont moins de 20 ans.

Concernant la situation financière de personnes répondantes au questionnaire, 39 personnes estiment que leur situation pourrait compromettre la poursuite de leurs études. Parmi ces personnes, la majorité (77 %) a un emploi et travaille plus de 16 heures par semaine (70 %), trois travaillant plus de 26 heures et 2 ayant trois emplois ou plus.

Parmi les 66 répondantes et répondants qui possèdent un emploi, près de la moitié (42 %) trouvent difficile la conciliation famille-travail-études, citant des raisons telles que la perte de temps d'études et de sommeil, le manque de repos, l'absence de temps libre, la faible énergie et la fatigue accumulée.

3.3 Sentiment de compétence

Cette section examine les diverses obligations externes et défis auxquels les étudiantes et les étudiants de notre étude sont confrontés, en mettant en lumière les impacts sur leurs cours, leur sentiment de compétence, leurs stratégies d'apprentissage et d'études, les difficultés rencontrées dans la conciliation famille-travail-études ainsi que la relation avec leurs ressources enseignantes.

3.3.1 Relation avec les enseignantes et enseignants et sentiment de compétence

Les étudiantes et les étudiants de cette étude entretiennent une perception et une relation positive avec leurs enseignantes et enseignants, appréciant leur implication, leur disponibilité, ainsi que le contenu des cours. Cette relation contribue à un bon sentiment de compétence, lié à leur bonne adaptation et à leur motivation.

Cependant, 14 % des répondantes et répondants se sentent dépassés par la diversité des méthodes d'enseignement, et plus du quart (34,4 %) ont de la difficulté avec la prise de notes. Parmi elles et eux, plus de la moitié (57 %) sont tendus avant les examens, ce qui engendre une difficulté à étudier et, donc, un stress accru.

Enfin, la majorité connaît les services d'aide offerts dans leur cégep. D'ailleurs, plus de la moitié (62 %) des répondantes et des répondants ont utilisé ou utilisent ces services.

3.3.2 Emploi, conciliation famille-travail-études et sentiment de compétence

Tel que mentionné précédemment, les participantes et les participants qui occupent un emploi sont au nombre de 66 sur 87, soit 76 % de l'échantillon ciblé. Parmi elles et eux, 9 considèrent qu'elles et qu'ils n'ont pas les compétences pour poursuivre leur programme d'études et 11 mentionnent ne pas consacrer assez de temps à leurs études (une seule personne mentionne avoir des enfants). De plus, 19 sur ces 66 personnes estiment ne pas avoir développé de bonnes techniques d'études efficaces, principalement en matière d'organisation et de gestion du temps. Toutes ces personnes répondantes travaillent par nécessité, ce qui complique la conciliation famille-travail-études.

3.3.3 Compétences perçues

Au total, 10 répondantes et répondants estiment ne pas avoir les compétences nécessaires afin de réussir leur programme d'études. Parmi ces personnes, 4 ne sont pas à une première inscription dans un cégep, dont 2 personnes qui ne se sont pas inscrites depuis plus de deux ans dans un programme. De plus, 7 d'entre elles et eux ont reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage, de TDAH ou de santé mentale. En revanche, 17 répondantes et répondants sont des retours aux études et considèrent qu'elles et qu'ils ont les compétences nécessaires pour poursuivre leur programme d'études, bien qu'elles ou qu'ils aient besoin d'améliorer leurs méthodes d'études, notamment en matière d'organisation et de gestion du temps. Parmi ces retours aux études, 9 ont des enfants d'âge primaire, et quelques-unes et quelques-uns ont des adolescentes et adolescents.

3.4 Stratégies d'apprentissage et compétences langagières

Près de la moitié (41 %) des personnes répondantes affirment avoir de la difficulté à maintenir leur attention lorsqu'elles étudient. Parmi elles, 33 % considèrent pourtant avoir les compétences pour bien réussir et être bien organisées et plus de la moitié (62 %) disent avoir développé des techniques d'études efficaces, telles que transcrire les notes et expliquer la matière à quelqu'un. Parmi les répondantes et les répondants, 7 % mentionnent ne pas respecter les échéances. La majorité sont dans le début de la vingtaine et mentionnent que l'organisation, au sens large du terme, est un domaine à améliorer. Toutes ces personnes occupent un emploi et n'ont pas d'enfants.

Pour les autres (38 %), ils n'ont pas encore réussi à développer de bonnes techniques. Ces personnes mentionnent principalement avoir de la difficulté à se concentrer et, unanimement, avoir de la difficulté dans leur organisation.

De plus, près de la moitié (43 %) sont tendus à l'approche d'un examen et n'arrivent pas à se concentrer. Parmi eux, 45,9 % disent n'avoir pas développé de bonnes techniques d'études efficaces, notamment en matière d'organisation, de gestion du temps et, spécifiquement, dans le domaine du français écrit. Parmi les 37 personnes répondantes qui se sentent tendues avant un examen, 21 (soit 56,7 %) estiment avoir les compétences nécessaires pour réussir leur programme d'études, mais affirment mal gérer leur stress. Celles et ceux qui sont tendus malgré leur sentiment perçu de compétence éprouvent des peurs telles que l'échec, la peur de manquer de temps, ou l'obtention d'une mauvaise note, ce qui reflète des traits s'apparentant à l'anxiété de performance. Sur ces 37 personnes, 70 % connaissent les services offerts pour les aider, bien que le questionnaire ne précise pas si elles les utilisent. En cas de besoin, près de 95 % des personnes participantes disent se référer à leurs collègues. De plus, 33,3 % admettent repousser les tâches scolaires à la dernière minute, ce qui est souvent lié à la procrastination et au non-respect des échéances. Parmi elles et eux, plus de la moitié (59 %) se sentent tendus avant les examens, ce qui entraîne des difficultés de concentration.

Il faut rappeler que 14 % disent se sentir dépassés par la diversité des méthodes d'enseignement des enseignants. De plus, 30 personnes, soit 34,4 %, ont de la difficulté avec la prise de notes. Enfin, 57 % disent être tendus avant les examens.

Concernant les compétences langagières, 38 % des répondantes et répondant disent avoir de la difficulté à écrire pour bien rendre leurs idées, et la moitié des personnes répondantes estiment avoir besoin d'améliorer leurs habiletés en français écrit.

3.5 Les entretiens semi-dirigés

Les personnes étudiantes ayant été rencontrées lors des entretiens individuels sont fortement motivées par leur programme d'études et par l'obtention de leur diplôme. Quelques-unes mentionnent avoir entrepris leurs études afin de sortir du cycle de pauvreté de leur famille et d'avoir un meilleur avenir. Elles désirent également être heureuses, posséder un bon emploi et former une famille.

L'adaptation aux études collégiales a été difficile pour la majorité d'entre elles (82 %). En effet, cette transition a mis en évidence la nécessité d'étudier davantage. De plus, une organisation du temps était primordiale, étant donné la grande quantité de travaux à remettre. D'ailleurs, l'organisation apparaît comme une très grande difficulté à l'entrée au cégep (42 %), notamment en ce qui a trait aux difficultés à bien gérer leur horaire, surtout en ce qui concerne les sphères scolaires, familiales, professionnelles et sociales. De plus, comme plusieurs études le mentionnent, la procrastination est aussi une problématique récurrente chez plusieurs. Une grande période de stress, à l'entrée au collégial, a aussi été

mentionnée, et plusieurs ont également vécu des échecs scolaires et de la démotivation. Enfin, des difficultés d'apprentissage et des problèmes de santé mentale ont également été répertoriés comme embûches importantes.

Afin de pallier les difficultés reliées à l'adaptation aux études, plus de la moitié des personnes étudiantes (67 %) ont fréquenté le local dédié à leur programme technique d'enseignement, afin de favoriser leur sentiment d'appartenance; elles ont rencontré leur *API* (aide pédagogique individuelle), dans le but d'obtenir une aide personnalisée dans leur métier d'étudiante, ou encore ont profité du *Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants* (SAIDE). Plus particulièrement, quelques-unes ont amélioré leur organisation (42 %), notamment en utilisant des outils de planification, tels qu'un agenda, un calendrier afin d'établir un horaire précis pour leurs études et leur emploi et des papillons adhésifs. L'une d'entre elles a également adopté des stratégies telles que la division des tâches fastidieuses en plus petites tâches, tandis que deux autres étudiantes nomment avoir diminué leur procrastination. Une médication pour les problèmes de santé mentale est aussi utilisée par deux étudiantes.

Les personnes étudiantes mentionnent plusieurs facteurs pouvant contribuer à leur persévérance aux études, notamment l'intérêt pour leur domaine d'études, leur motivation, les encouragements de leurs proches, la disponibilité des enseignantes et enseignants, les aménagements d'horaire et la bonne gestion du temps, les sessions d'études entre collègues, les groupes de soutien à l'école ainsi que les services offerts par l'établissement d'enseignement. Cependant, plusieurs facteurs sont nuisibles à leur persévérance, tels qu'une situation financière précaire, qui provoque une baisse de motivation et de concentration, un trop grand nombre d'heures de travail, une consommation de substances psychoactives, un manque d'intérêt, des difficultés d'apprentissage, du stress, des difficultés familiales et la longueur des études.

Enfin, les personnes étudiantes vivent leur situation d'ÉPG de manière positive en général. Ainsi, le défi des études post-secondaires est stressant mais satisfaisant. Les ÉPG se regroupent fréquemment ensemble, ce qui exacerbe leur sentiment d'appartenance. Les répondantes ressentent de la fierté et sont heureuses de démontrer à leur famille qu'elles peuvent réussir. De plus, plus les étudiantes reçoivent des encouragements provenant de la famille, plus cette transition est facilitante. D'ailleurs, les étudiantes qui n'ont pas le soutien familial sont davantage stressées et se sentent seules et incomprises.

3.6 Analyse de la résolution de problème

L'activité de résolution de problèmes, La visite de Paul et Marie, consistait à effectuer l'observation d'un dessin et à répondre à un certain nombre de consignes précises liées à

ce dessin. À la suite des réponses fournies, l'évaluateur pouvait identifier les stratégies efficaces de résolution de problèmes qui étaient manifestées spontanément par les personnes participantes. Il est crucial de mentionner que l'efficacité spontanée est celle que la personne manifeste de son gré, car les stratégies qui attestent cette spontanéité sont souvent intégrées dans des habitudes chez elle. De son côté, l'efficacité sur demande manifestée par la personne indique que celle-ci peut répondre à des comportements adéquats, mais qui doivent être initiés par un médiateur, jusqu'à ce que ceux-ci s'inscrivent dans un répertoire de gestes spontanés.

L'analyse qui suit (tableau 2) présente les résultats de l'activité de résolution de problèmes en lien avec les stratégies manifestées spontanément par les personnes répondantes. Des constats sont faits et des recommandations, énoncées.

Tableau 2 : Nombre total d'occurrences manifestées par les 12 personnes participantes à l'activité de résolution de problèmes en lien avec les cotations et au regard des catégories de stratégies analysées (observation = I; élaboration de la solution = E; expression de la réponse = O)

Stratégies ¹						
Cotes	1	2	3	4	5	6
E-1		X	X	XXXXXXXXXX		
E-2			XXXXX	XXX	XXXX	
E-11	XXX	X	XXXXX		XX	X
E-13				XXXXXX	X	XXXXX
E-14		XXX		XXX	XXX	XXX
Total :	3	5	11	22	10	9
O-2	XXX	XXX	X	XX	XX	X
O-5*		XX		X	XXX	X
O-9*	XX		X	XX	XXX	XX
O-10	X	XXX	XXX	XXXXX		
O-12*	XX	X	X			XXXXXXX
Total :	8	9	6	10	8	11
I-2	X	X	X	XXXX		XXXXX
I-3		X	XX	XXXXXX	XXX	
I-4	X	X	XXXXXXXXX		X	X
I-5*	XXX	XX		X	XXX	
I-6		XX	XX	XXXXXXXXX	X	
I-7			X	XXX	XXXXX	XXX
I-8					XXXXX	XXXXXXXXX
I-9		X		XX	XXXXXXXXXXX	
I-10			XX	XX	XXXXXXXXX	
I-13	X	XX	XXXX	X	XX	XX
I-14		XX		XXXXX	XXXXX	
I-15		XXX	XXX	XXX	XXX	
I-16		X	X	XX	XX	XXXXXX
I-18			XX	XXXX	XXXXX	X
Total :	6	16	26	40	53	25

¹ Voir l'annexe 1 pour une description complète des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes.
Source : Audy, P. et Bergeron, R. (1988-1992). *Profil d'efficacité spontanée et sur demande (PESD)*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Grand total :	17	30	43	72	71	45

Légende :

Cote 1 : efficacité exceptionnelle manifestée

Cote 2 : très bonne efficacité manifestée

Cote 3 : bonne efficacité manifestée

Cote 4 : difficulté mineure

Cote 5 : difficulté majeure

Cote 6 : absence d'efficacité manifestée

* non toujours possible d'évaluer la stratégie, faute d'informations.

Les constats :

- Au bilan, le pourcentage du nombre total d'occurrences (n = 278) manifestées par les douze personnes participantes à l'activité de résolution de problèmes en lien avec la cotation et au regard des catégories de stratégies analysées s'établit ainsi :

Tableau 3 : Occurrences des stratégies en lien avec la cotation

Cotes	1	2	3	4	5	6
	6,1 %	10,8 %	15,5 %	25,9 %	25,5 %	16,18 %
	16,9 %		41,4 %		41,7 %	

On constate qu'une faible majorité de personnes participantes à l'activité de résolution de problèmes possède une très bonne efficacité, voire une efficacité d'exception.

67,58 % d'entre elles ont une difficulté (mineure ou majeure) à utiliser, en mode spontané, leurs stratégies (cotes 4, 5 et 6 -voir la légende). Cela se manifeste notamment dans les stratégies d'élaboration de la réponse -E (68,3 %, soit 41 occurrences sur un total de 60) et dans les stratégies d'observation -I (71,08 %, soit 118 occurrences sur un total de 166).

- Trois personnes participantes sur 12 ont réussi la résolution de problèmes avec une très bonne efficacité (légende).

- Seules deux personnes ont réussi à anticiper le problème à résoudre avec une très bonne ou une bonne efficacité.
- Plus de la moitié des participantes, soit 7 sur 12, n'arrivent pas à bien définir avec précision le problème à résoudre. Toutefois, en cours de résolution, elles ont relu l'énoncé et l'ont majoritairement intégré (9 sur 12), mais elles n'arrivent pas (12 sur 12) à combiner cette information avec le préambule (court paragraphe) qu'elles ont à leur disposition pour résoudre le problème. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'elles n'ont pas conservé en mémoire tous les éléments essentiels du préambule leur permettant de résoudre le problème. Trois d'entre elles arriveront pourtant à résoudre le problème (voir le constat 2). Leur capacité à mieux observer les données du dessin « La visite de Paul et Marie » fait en sorte qu'elles arrivent à résoudre le problème avec une très bonne efficacité.
- Selon les données disponibles, 7 personnes participantes sur 10 ont de la difficulté à établir la certitude avant de produire leur réponse à la résolution de problème (O-9). Par ailleurs, toujours selon les données disponibles, la majorité ne révisent pas leur réponse (O-12) (cote 6).

Recommandations :

1. Il ne fait pas de doute qu'une médiation autour de certaines stratégies clés s'impose pour la majorité des personnes participantes, à commencer par les stratégies d'observation :
 - L'observation précise et complète des données (I-2) - 9 personnes participantes sur 12, soit 75 %, manifestent des cotes de 4, 5 et 6, soit une difficulté mineure, majeure ou une absence d'efficacité;
 - Le regroupement des données (I-6) - 8 personnes participantes sur 12, se situent en 4 et 5, soit 66,6 %;
 - La décomposition des données en sous-ensembles (I-9) - la majorité des personnes participantes n'ont pas manifesté cette stratégie;
 - L'organisation des données entre elles (I-18) - 10 personnes participantes sur 12, soit 83,3 %, présentent une difficulté mineure ou majeure, ou encore ne manifestent spontanément aucune efficacité.
 - Enfin, la comparaison des données entre elles (I-3) - 9 personnes participantes sur 12, soit 75%, manifestent des cotes de 4 et 5.

2. Le contrôle de l'impulsivité, lors de l'expression de la réponse (O-5), est également une stratégie déficitaire pour une majorité de personnes participantes à l'activité de résolution de problèmes.

4. Discussion

Les résultats de cette étude dressent un portrait nuancé des étudiantes et des étudiants en techniques d'éducation spécialisée et en techniques d'éducation à l'enfance dans trois centres collégiaux. La prédominance des femmes (80 sur 87) ainsi que la proportion importante de personnes effectuant un retour aux études (21 %) témoignent d'une diversité d'expériences et de parcours scolaires. Cette diversité est le terreau avec lequel elles et ils plongent dans leur 1^{re} année, et qui influencera leur cheminement collégial et, éventuellement, universitaire. Dans ce contexte, la proposition de Larose et coll. (2018) d'ajuster la notion du "choc de la transition" [secondaire - collégial], nous apparaît intéressante (Dubuc et coll. 2023). La nuance apportée est de mettre de l'avant « que la transition est un processus dynamique dans lequel le « choc » n'est pas systématique » (Dubuc et coll. 2023, p. 4). Larose et coll. (2018) rapportent différentes études (Tinto (1997 ; 2010; Richardson et coll., 2012 ; Robbins et coll., 2004) qui « soutiennent que les expériences passées et les caractéristiques personnelles à l'entrée ont un impact sur l'adaptation de l'étudiant à son nouveau contexte scolaire » et que les problèmes vécus au secondaire « se révèlent aussi être des déterminants significatifs dans l'adaptation au collégial, dans la persévérance aux études et, ultimement, dans l'obtention du diplôme » (Dubuc et coll. 2023, p. 4).

À cela s'ajoute une autre dynamique importante, particulièrement saillante dans les programmes techniques : la transition entre le milieu de travail et les études collégiales. En effet, plusieurs personnes étudiantes amorcent ou reprennent leurs études après une expérience professionnelle plus ou moins longue. Cette transition pose des défis spécifiques : restructuration des routines, ajustement aux exigences académiques, réactivation de stratégies d'apprentissage peu sollicitées dans le monde du travail et réorganisation identitaire dans un rôle d'étudiante et d'étudiant souvent perçu comme régressif. Ce retour vers le système scolaire exige donc une adaptation cognitive, émotionnelle et logistique d'autant plus exigeante qu'elle se fait parfois en parallèle d'obligations familiales ou professionnelles déjà bien ancrées.

De plus, « l'adaptation au contexte collégial semble davantage [être] une période exigeante et déstabilisante, en comparaison avec le contexte universitaire » (Dubuc et coll., 2023, p. 2). La différence viendrait, entre autres, du fait que cela est « une période stimulante en termes de nouvelles expériences, d'opportunités et de prise d'indépendance » (De Clercq, 2017, dans Dubuc et coll. 2023, p.3). Étant donné cette

transition, cela occasionne un vrai saut dans la vie d'adulte. Ces jeunes adultes sont alors confrontés à différents défis, tout en ayant moins d'encadrement. Ainsi, en intégrant les défis propres à la transition secondaire-collégial – notamment pour les jeunes récemment diplômés – à ceux de la transition travail-études – souvent vécue par les adultes en reprise de formation – on constate que l'entrée au collégial n'est pas une étape homogène, mais bien un point de convergence de trajectoires multiples, chacune porteuse d'enjeux d'adaptation particuliers. Cette pluralité de transitions appelle des dispositifs de soutien différenciés et adaptés aux profils variés des personnes étudiantes. Bien que la motivation intrinsèque pour améliorer leurs conditions de vie et le plaisir d'apprendre représente un moteur puissant, elle pourrait être fragilisée par cette adaptation autant aux contraintes externes, telles que les difficultés financières et les obligations professionnelles, qu'à leurs besoins en matière de savoir-apprendre (concentration, gestion du temps, prise de notes, stress, etc.).

D'ailleurs, en ce qui a trait à la motivation et à la persévérance, Loignon (2022) mentionne que les ÉPG reçoivent moins de support parental au cours de leurs études. Dans notre recherche, 77 % reçoivent des encouragements, en majorité de la part de leur famille. Ce support n'est pas nécessairement en lien avec le curriculum caché, mais il influence positivement leur motivation et leur persévérance. Selon les données récoltées dans cette étude, la persévérance des étudiantes et des étudiants repose sur des motivations solides liées à leur choix de programme, qu'elles et qu'ils poursuivent principalement pour elles-mêmes et eux-mêmes. Selon la théorie de l'autodétermination, telle que présentée par Forest et ses collaborateurs (2022), une tâche qui est considérée comme importante pour un individu peut générer de la motivation, et ce, même si ce qui doit être accompli n'est pas considéré comme amusant. Cette forme de motivation, dite "identifiée", est la motivation par le sens. Par exemple, une personne étudiante pourrait ne pas aimer rédiger un travail ou préparer une présentation orale, mais serait en mesure de les exécuter puisqu'elle considère ses études et son programme comme étant significatifs à ses yeux. Bien que cette forme de motivation fasse partie de la catégorie dite extrinsèque, elle se loge du côté d'un contrôle autonome, soit plus autodéterminée. Ainsi, les étudiantes et les étudiants qui arrivent à donner du sens aux travaux à réaliser malgré l'absence d'un contexte amusant seront possiblement plus persévérants et engagés dans leurs études.

Ce type de motivation, défini par le sens accordé à la tâche à accomplir, pourrait être étroitement lié à l'eudémonisme, qui préconise la réalisation de soi pour se sentir heureux (Forest et al. 2022). En effet, selon cette théorie, le sentiment de vouloir s'actualiser en tant qu'humain en apprenant et en se développant avec ses forces et ses défis pousserait la personne à persévérer malgré les difficultés rencontrées. Ce serait au travers de ces expériences de persévérance que la personne en arriverait à se définir comme étant heureuse. Autrement dit, lorsque la personne étudiante est en mesure de reconnaître le

sens et la valeur de ses études, elle arriverait à persévérer et, ultimement, être confortable et heureuse dans son parcours.

Quant à elle, une motivation dite coercitive ou purement extrinsèque (non ou moins autodéterminée) pourrait s'avérer suffisante pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de se mettre en action à court terme. Effectivement, une personne motivée à poursuivre son programme dans le seul but d'obtenir une récompense, par exemple, une bonne note, ou qui serait motivée par la peur de se faire exclure ne serait pas viable à long terme, car cette situation demanderait trop d'efforts versus les résultats obtenus. Ainsi, la personne qui démontrerait des efforts dans ses études, mais qui n'obtiendrait pas les résultats souhaités, pourrait en arriver à abandonner son programme, et ce, d'autant plus si son sentiment de compétence est déjà fragilisé. Cet abandon pourrait alors s'expliquer par une augmentation du stress vécu par la personne étudiante, pouvant ainsi mener à un épuisement.

D'ailleurs, des facteurs comme le manque de compétences perçues, de concentration et une gestion du temps déficiente, ainsi que le stress et l'anxiété de performance demeurent des obstacles notables. Bien que peu d'étudiantes et d'étudiants envisagent un abandon à court terme, il est toutefois préoccupant que certaines personnes s'estiment inadaptées à leur milieu ou mentionnent des risques élevés d'abandon en raison de facteurs financiers ou organisationnels.

Dans un autre ordre d'idées, Loignon (2022) mentionne que la population ÉPG contient davantage d'étudiantes et d'étudiants aux prises avec un trouble non diagnostiqué et qui n'ont pas accès à des mesures adaptées. Dans notre étude, 57 % des participantes et des participants ont un trouble diagnostiqué (76 % ont reçu ce diagnostic avant le collégial), 40 % n'ont aucun diagnostic, mais 28,5 % déclare devoir consulter pour en obtenir un. Le fait que 57 % des étudiantes et des étudiants aient reçu un diagnostic (trouble d'apprentissage, TDAH ou trouble de santé mentale) soulève des enjeux cruciaux en matière d'accompagnement. Si une proportion importante utilise les services d'aide disponibles (62 %), il reste préoccupant que certaines étudiantes et étudiants, malgré leur connaissance de ces services, ne les utilisent pas. Les difficultés de concentration, rapportées par 41 % des personnes participantes, ainsi que les problèmes organisationnels, mentionnés par toutes et tous, témoignent des besoins importants d'accompagnement pédagogique en cette matière. De plus, les différentes occupations et défis des étudiantes et des étudiants semblent rendre difficiles, en plus de leurs cours et travaux, de prendre du temps pour demander de l'aide, surtout, si ces personnes pensent que ce sont elles le problème (sentiment d'efficacité personnelle bas).

Les obligations externes relevées dans cette étude peuvent être considérées comme un frein potentiel à la réussite. L'étude de Loignon (2022) mentionne que les ÉPG dépendent davantage du travail rémunéré durant la session, qui est la principale source de financement chez 41 % des ÉPG. Dans notre étude, 67 % disent avoir l'obligation de

travailler, et 45,9 % ne sont pas satisfaites et satisfaits de leur situation financière. De plus, près de 45 % des personnes participantes craignent que leur situation financière nuise à la poursuite de leurs études, une réalité exacerbée pour celles et ceux qui cumulent des emplois à temps partiel ou à temps plein. La conciliation famille-travail-études, souvent nécessaire par obligation financière, affecte le temps consacré aux études et amplifie les problèmes de fatigue et de stress. Les parents-étudiantes et étudiants, bien qu'en minorité, illustrent un défi supplémentaire qui nécessite des mesures d'adaptation comme des horaires flexibles et un soutien accru. Loignon (2022) mentionne également que, comme les ÉPG ont davantage l'obligation de travailler, cela pourrait affecter leur motivation. Selon nos données, nous pouvons supposer que c'est effectivement le cas.

En ce qui concerne les compétences perçues et les stratégies d'apprentissage, les difficultés d'organisation et de gestion du temps ressortent comme un enjeu central, touchant aussi bien les étudiantes et les étudiants ayant des diagnostics que celles et ceux sans trouble particulier. Plus du tiers des personnes répondantes (38 %) admettent ne pas avoir développé de bonnes techniques d'études, ce qui complique leur capacité à réussir académiquement. L'anxiété de performance, rapportée par 43 % des personnes répondantes, souligne l'importance d'interventions ciblées pour favoriser des stratégies de gestion du stress et pour développer un sentiment de compétence durable. Cette gestion du stress, en particulier à l'approche des examens, reste un défi majeur. La procrastination est également un obstacle récurrent qui nécessite des interventions ciblées. Il aurait été intéressant d'observer le sentiment de compétence des répondantes et des répondants de cette étude en fonction de l'année de leur parcours collégial, mais le questionnaire ne permettait pas d'effectuer cette comparaison.

Les difficultés liées à la prise de notes (34,4 %) et à la diversité des méthodes d'enseignement révèlent un besoin d'harmonisation pédagogique et d'accompagnement. Les étudiantes et les étudiants qui peinent à gérer leurs notes ou à suivre les différentes approches d'enseignement rapportent une hausse du stress, notamment à l'approche des examens. Ces éléments soulignent l'importance d'un enseignement adapté, centré sur des approches méthodologiques claires et accessibles.

Avec ce besoin d'occuper un emploi et les lacunes liées à l'utilisation des stratégies d'études et de gestion du temps, la situation des étudiantes et des étudiants pourrait rapidement se solder par un déficit de leur sentiment d'efficacité personnelle, ne se croyant pas à la hauteur des attentes des études post-secondaires, alors que ce sont des stratégies qu'elles et qu'ils ne semblent pas avoir développées.

L'offre de services d'accompagnement pédagogique, en matière de stratégies d'apprentissage, de gestion du stress et de soutien en français écrit, demeure donc essentielle. Cependant, compte tenu des charges dans les horaires des étudiantes et des étudiants, de l'adaptation à leur vie de jeune adulte, et du manque de marge de manœuvre afin de consulter la panoplie de services offerts, les établissements

gagneraient certainement à intégrer, à même l'offre de cours des programmes, des notions et des stratégies permettant d'effectuer de la prévention et de l'accompagnement, tout en apprivoisant cette nouvelle expérience de vie. Il pourrait s'agir d'ateliers concernant la gestion du stress, les stratégies d'apprentissage adaptées, les défis générés par les études collégiales, etc. Il nous apparaît précieux de mettre l'accent sur des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes qui favorisent l'autorégulation, la planification et le développement de compétences métacognitives. Les personnes étudiantes doivent être encouragées à identifier leurs propres forces et défis afin de développer des méthodes d'apprentissage personnalisées et efficaces.

5. Conclusion

Les résultats obtenus mettent en lumière plusieurs aspects cruciaux du parcours académique des étudiantes et des étudiants de cette étude, ainsi que les défis auxquels elles et ils sont confrontés. La majorité des personnes répondantes sont motivées et engagées dans leur programme d'études, ce qui est un indicateur positif de leur persévérance et de leur détermination à réussir leurs études. Cependant, certains obstacles demeurent, notamment en ce qui concerne la gestion de l'attention, la gestion du stress, les compétences organisationnelles et la conciliation famille-travail-études. De plus, les difficultés financières et les responsabilités familiales s'ajoutent aux éléments avec lesquels jongler pour arriver à poursuivre leurs études. Les diagnostics de troubles d'apprentissage et de santé mentale soulignent également la nécessité d'un soutien continu et adapté, et ce, dans une période marquée par des transitions importantes : passage de l'adolescence à l'âge adulte, retour aux études après un certain temps sur le marché du travail ou dans la vie familiale, ou encore premier contact avec l'autonomie scolaire.

Un constat préoccupant ressort également : les étudiantes et les étudiants ne sont pas toujours conscients de leurs propres lacunes ou difficultés et ont tendance à attribuer leurs échecs à leur personne plutôt qu'à des stratégies d'apprentissage inadéquates. Ce biais d'attribution renforce le sentiment d'inefficacité personnelle, nuit au développement d'une conscience métacognitive et freine l'adoption de stratégies plus efficaces. Or, dans un contexte de transition, ces failles dans la perception de soi et dans la compréhension de ses propres modes d'apprentissage peuvent devenir un facteur aggravant, d'autant plus que les repères changent rapidement et que les attentes liées aux études s'intensifient.

La réussite des étudiantes et des étudiants, dans ces étapes de leur vie, repose largement sur leur capacité à adopter des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes adaptées, à réguler leurs émotions, leurs efforts et à persévérer malgré les difficultés, bref, à développer leur métacognition et une conscience métacognitive. La persévérance étudiante ne repose pas uniquement sur des efforts individuels, mais sur une collectivité où les établissements, les enseignantes et les enseignants ainsi que les divers services d'aide doivent collaborer pour offrir des solutions concrètes et cohérentes, et ces solutions sont nombreuses et disponibles.

L'angle proposé par cette recherche, afin d'améliorer une réussite d'un plus grand nombre, serait la mise en place de mesures intégrées aux programmes d'études. Cette intégration de notions et de stratégies permettrait, entre autres, d'éviter les difficultés liées à l'aide et à l'accompagnement. Cette difficulté semble découler non seulement d'un manque de disponibilités des étudiantes et des étudiants à l'extérieur des heures de cours, mais aussi d'une méconnaissance des enjeux propres à cette période de transition et de leurs propres besoins. Avec l'expertise déjà développée dans les différents établissements, l'élaboration d'un tel dispositif, ciblant le développement de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, la régulation des émotions, l'effort soutenu, l'autorégulation et la conscience métacognitive, serait assurément bénéfique, tant pour les jeunes adultes que pour les adultes en reprise d'études.

Les recommandations formulées ci-après visent à représenter des leviers concrets pour soutenir la réussite et le bien-être des étudiantes et des étudiants dans les établissements collégiaux. Ainsi, afin d'améliorer la réussite scolaire des personnes étudiantes, il est essentiel de renforcer les services de soutien disponibles, notamment en matière de gestion du stress et de développement de stratégies d'apprentissage efficaces. Les établissements d'enseignement devraient également envisager des programmes de mentorat pour aider les étudiantes et les étudiants à mieux concilier leurs responsabilités académiques et personnelles. Enfin, il est crucial de sensibiliser les personnes étudiantes aux ressources disponibles et de les encourager à les utiliser activement.

Bien qu'une gamme de services d'accompagnement soit déployée dans les diverses institutions collégiales, nous souhaitons mettre l'accent sur les éléments suivants et réitérer leur importance dans l'accompagnement des étudiantes et des étudiants :

1. Soutien organisationnel et pédagogique : offrir des ateliers sur les diverses stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes à l'intérieur des cours des programmes d'études, notamment sur l'organisation et la gestion du temps ainsi que sur la gestion du stress, en ciblant particulièrement les étudiantes et les étudiants ayant des difficultés d'attention et d'organisation.
2. Accompagnement individualisé des étudiantes et des étudiants ayant reçu un diagnostic pour répondre à leurs besoins particuliers. Cet accompagnement

- pourrait s'inscrire dans un processus de rencontres régulières avec des conseillères et des conseillers en services adaptés pour évaluer leurs progrès, ajuster les plans d'étude, si nécessaire, et offrir des mesures d'accommodement adaptatives en lien avec le développement de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes.
3. Prise en compte du contexte familial et professionnel des étudiantes et des étudiants parents-travailleurs : il importe d'accueillir avec sensibilité et bienveillance les réalités familiales et professionnelles de ces groupes d'étudiantes et d'étudiants en offrant des mesures de soutien ponctuelles et exceptionnelles pour les accommoder.
 4. Création de groupes de soutien entre pairs visant à favoriser le partage d'expériences et de stratégies, notamment auprès des étudiantes et des étudiants parents-travailleurs et des ÉPG, dans le but de mieux concilier la réalité famille-travail-études et, ainsi, accroître leur sentiment d'appartenance.
 5. Valorisation des relations enseignants-étudiants : le maintien de relations positives avec les ressources enseignantes constitue un rôle clé dans le développement du sentiment de compétence et de la motivation.
 6. Harmonisation des approches pédagogiques : elle pourrait inclure l'uniformisation des formats de cours et de notes et une plus grande transparence dans les attentes et les critères d'évaluation (consignes et disponibilité des devis de travaux et examens). Ces données sont essentielles pour une organisation optimale de la gestion du temps et une meilleure régulation affective par la personne étudiante.
 7. Amélioration des compétences en français écrit : offrir des ateliers spécifiques visant à renforcer les habiletés rédactionnelles et langagières en mettant l'accent sur la structuration des idées, la révision et la correction des textes. Des services de tutorat en français constituent une forme d'aide privilégiée pour les étudiantes et les étudiants en difficulté.

Au-delà de ces recommandations, il importe à la fois : 1- de prendre en considération que le développement d'une conscience métacognitive autorégulée constitue la pierre angulaire du processus d'accompagnement et de soutien des étudiantes et des étudiants de première génération; et 2- de réaffirmer l'importance d'inclure le développement de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes à l'intérieur même de la formation des étudiantes et des étudiants.

Bibliographie

Audy, P. et Bergeron, R. (1988-1992). *Profil d'efficacité spontanée et sur demande (PESD)*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Bouffard, T., Grégoire, J. et Vézeau, C. (2012). *La motivation scolaire : Interventions et pratiques pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2022). *Soutenir la réussite des étudiantes et des étudiants de première génération*. Conseil supérieur de l'éducation.

Dubuc, M., Lagacé-Leblanc, J. et Massé, L. (2023). La transition vers les études postsecondaires : point de vue d'étudiante·s collégien·ne·s et universitaires ayant un TDAH. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(3). <https://doi.org/10.7202/1114355ar>

Forest, J., Van den Broeck, A., Van Coillie, H. et B. Mueller, M. (2022). *Libérer la motivation avec la théorie de l'autodétermination*. Éditions Édito.

Fournier, M. et Graber, M. (2019). *Le curriculum caché dans l'enseignement supérieur : Perspectives et enjeux pédagogiques*. Éditions du CRP.

Graber, M. (2013). *Curriculum caché et pédagogies constructivistes : Étude auprès d'étudiantes immigrantes en soins infirmiers*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 45-61.

Ives, J. et Castillo-Montoya, M. (2020). *Navigating the hidden curriculum: Strategies for first-generation students in higher education*. *Journal of College Student Development*, 61(3), 317-332.

Loignon, C. (2022). *Cartographie des caractéristiques et des besoins des étudiantes et des étudiants de première génération dans les Laurentides*. Rapport de recherche, Université du Québec en Outaouais.

Perrenoud, P. (1993). *La construction du savoir dans la classe*. ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences : de quoi s'agit-il en fait?*. ESF éditeur.

Université du Québec (2007). *Démarche PROSPERE pour les baccalauréats* [Rapport de recherche]. Université du Québec.

Annexe 1

La description des diverses stratégies observées dans le PESD

Observation précise et complète des données (I-2)

Cette composante sera d'autant plus efficace que l'observateur se servira de ses différents sens pour en recueillir des données claires et détaillées. En effet, une perception vague et incomplète des données de base entraînera forcément des difficultés dans la résolution du problème. Ainsi, celui qui ne remarque pas certains détails quant à la couleur, la forme, le nombre ou l'orientation des figures-modèles pourra facilement se tromper lorsqu'il s'agira, par exemple, de déterminer une bonne réponse parmi un éventail de figures ne présentant que peu ou pas de différences avec le modèle présenté.

Comparaison des données (I-3)

Cette composante fonctionnelle qui consiste à comparer spontanément un objet ou une situation avec d'autres objets ou situations perçus actuellement ou, le plus souvent, antérieurement, est, selon Feuerstein (1980), celle qui permet à l'individu de transcender ce qui est directement observable pour établir les relations entre les objets ou les événements. L'établissement de ces relations sont la base des inférences logiques qui conduisent à la pensée abstraite et au raisonnement hypothético-déductif.

L'auteur ne prétend pas que cette composante est absente chez les individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.). En effet, ces individus vont amorcer et réussir le processus de comparaison lorsqu'ils seront incités à le faire. Par contre, ils n'auront pas tendance à le faire spontanément, ce qui les prive d'une foule d'expériences de structuration et de construction de la réalité plus abstraite des choses.

Notons finalement que le comportement de comparaison découle d'un besoin. En effet, celui qui a faim va spontanément comparer la taille de deux gâteaux avant de choisir. Le médiateur doit donc amener l'individu à généraliser ce comportement aux tâches plus abstraites de raisonnement. Il peut créer une habitude de comparaison spontanée en présentant des tâches où le comportement de comparaison devient une clef du succès (besoin de réussite). Plusieurs exercices du programme A.P.I. visent précisément à créer une telle habitude.

Sélection des données pertinentes (I-4)

Contrairement à la composante E-4 (sélection des éléments pertinents au problème), la sélection des données pertinentes doit s'exercer avant même la prise de conscience du problème.

Ainsi, dans le dessin *La visite de Paul et Marie*, les observateurs peu efficaces s'arrêtent parfois à des détails tels que les souliers ou la bague de Jean. D'autres remarquent que les cheveux des deux personnages représentés sur les cadres sont de la même couleur que ceux des deux personnages assis sur le divan, mais ne s'arrêtent pas à une donnée pertinente telle que la physiologie des visages des deux personnages sur les cadres en regard du visage des personnages 5 et 6 (Alice et Michel).

Une bonne sélection des données pertinentes ne peut que faciliter l'anticipation du problème (E-1), de même que sa définition (E-2) ultérieure. Cette composante est essentielle à la phase de l'input, puisqu'elle contribue à l'efficacité de l'ensemble des autres composantes de cette phase. Notons également que cette composante se nourrit en retour de l'efficacité des autres composantes. En effet, il serait difficile de procéder à une sélection des données pertinentes si, par exemple, l'exploration des données (I-5) était impulsive et non systématique, ou encore, si le sujet ne procédait pas à une comparaison entre les données (I-3).

Planification de l'exploration des données (I-5)

L'exploration systématique et planifiée des données permet de ne rien manquer d'important tout en évitant des répétitions inutiles. Une déficience à ce niveau ne peut qu'entraver le processus de résolution de problème. Cette déficience découle souvent d'un manque de contrôle de l'impulsivité qui doit être distinguée de la spontanéité, de l'intuition ou du réflexe.

L'impulsivité, contrairement aux trois autres aspects, a toujours une connotation négative et justifie une intervention éducative ou rééducative. L'impulsivité cognitive implique une tendance à réagir sans avoir considéré tous les détails essentiels à une prise de décision adéquate et mérite d'être distinguée d'une impulsivité découlant d'un tempérament accéléré ou d'une hyper-réactivité physiologique.

Feuerstein (1979) souligne que le comportement d'exploration désordonné est fréquent chez les individus défavorisés sur le plan culturel. En effet, confrontés à une série d'indices à observer, ils font montre d'une exploration tellement désorganisée qu'ils n'arrivent pas à dégager les caractéristiques susceptibles de les orienter vers la solution du problème.

Feuerstein illustre ce phénomène en décrivant la façon dont certains individus procèdent pour encadrer des formes dans les espaces appropriés. En effet, ces derniers utilisent une stratégie par essais et erreurs en omettant le plus souvent d'explorer systématiquement les contours des formes en question.

Catégorisation des données (I-6)

L'importance de cette composante au niveau de la phase de l'input a été clairement démontrée dans notre recherche¹. L'organisation des informations par catégories naturelles et hiérarchisées serait de plus un facteur déterminant dans la rétention à long terme.

*La catégorisation des données (I-6) consiste essentiellement à regrouper des éléments appartenant à une même classe en utilisant une appellation conceptuelle désignant cette classe. Dans le cadre de notre approche pour évaluer l'efficacité cognitive à partir du dessin *La visite de Paul et Marie*, nous n'avons considéré que les catégorisations occupant un niveau élevé dans la hiérarchie des concepts désignant les catégories (hommes, femmes, personnes, meubles, nourriture, etc.). L'habitude fonctionnelle de catégoriser spontanément s'avère déterminante en regard de la réussite académique, et plus particulièrement, en mathématiques.*

Perception des liens existants entre les données (I-7)

Une difficulté au niveau de l'exercice de cette composante débouche sur ce que Feuerstein (1980) nomme une perception **épisodique** de la réalité où les événements et les objets sont perçus de façon isolée et sans lien temporel ou de cause à effet. Cette composante occupe une **place centrale** parmi l'ensemble des composantes fonctionnelles dont elle constitue la trame fondamentale. L'auteur souligne que la perception des liens existants entre les événements et les choses suscite une **jonction** entre le **cognitif** et l'**affectif**. En effet, celui qui a une perception épisodique de la réalité présente forcément une **attitude passive** face à cette réalité. Comme il ne perçoit pas les liens de **cause à effet** qui président au **changement** et à l'évolution de la réalité, cet individu ne peut donner un sens à ce qu'il est et à ce qui l'entoure. Cette absence de **signification** débouche: a) sur une passivité et un **manque de motivation** à changer quoi que ce soit ou à se bâtir un avenir ou b) sur de l'hyperactivité où les gestes, les comportements et les événements se succèdent sans liens et où le sujet ne faisant pas de liens ne profite pas de l'expérience pour ajuster son comportement et répète les mêmes erreurs. Il en résulte également un **manque d'intérêt à organiser, ordonner ou comparer** les événements entre eux avec toutes les **conséquences** que cela comporte dans un processus de résolution de problèmes. Inversement, faire des liens va faire sortir de la confusion ou de l'hyperactivité et de la passivité pour passer à l'action avec espoir de succès¹.

Établissement des relations virtuelles entre les données (I-8)

Si certains individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) n'arrivent pas à projeter une relation virtuelle qu'ils ont pourtant dégagée précédemment, d'autres n'arrivent même pas à établir de telles relations. Ainsi, confronté à des objets ou des situations pouvant comporter un certain nombre de relations possibles, celui qui présente une difficulté à ce niveau ne parvient pas à imaginer que ces objets ou situations peuvent s'inclure, présenter des symétries, constituer une sériation ou une progression numérique, etc. L'établissement d'inférences devient une tâche très complexe pour l'individu qui présente une difficulté au niveau de cette composante. Dans *La visite de Paul et Marie*, cet individu se contentera de décrire ce qu'il voit sans y ajouter la moindre hypothèse quant à ce qui pourrait se passer par la suite. Ainsi, le personnage 7 sera décrit comme en train de se lever sans émettre d'hypothèses sur la raison pour laquelle il se lève. De même, il n'arrive pas à faire des inférences à partir du récit d'un événement ou d'un texte. Il répond alors: "Comment pourrais-je le savoir si ce n'est pas encore arrivé?" ou "Je ne peux le deviner puisque je n'y étais pas."

Perception des ensembles et sous-ensembles (I-9)

1. Description

Autant il est utile de regrouper les éléments au sein d'une catégorie commune (I-6), autant il importe de pouvoir en dégager les sous-ensembles. Cette difficulté au niveau de l'identification des ensembles et sous-ensembles interfère directement dans les tâches où l'individu doit regrouper un certain nombre d'éléments dont l'assemblage facilite la reconstitution de l'ensemble. Dans *La visite de Paul et Marie*, la perception des ensembles peut être facilement déduite par le nombre de catégorisations spontanées (I-6). En effet, les catégories (adultes, couples, enfants, meubles, etc.) impliquent nécessairement la formation d'un ensemble. Par contre, la perception des sous-ensembles est plus difficile à cerner dans les réponses spontanées des sujets. Certains d'entre eux ont néanmoins fait montre d'une perception des sous-ensembles par des expressions telles que: "Il y a trois enfants dont deux filles.", ou encore, "Il y a quatre adultes (I-6) dont (I-9) deux hommes et deux femmes."

Abstraction des données (I-10)

Comme le souligne Feuerstein (1980), l'individu qui présente des retards de performance est souvent dépendant du concret et de l'observable. Il n'arrive pas à traduire dans son propre langage un objet ou un événement, pas plus qu'il n'arrive à s'en faire une représentation en leur absence. Cette déficience fonctionnelle se traduit également par une difficulté à évoquer ce qui est absent du champ sensoriel immédiat. Lorsqu'il s'agit de faire des associations libres de mots ou d'images, celui qui présente des difficultés sur ce plan se contentera de faire des associations en utilisant des objets ou des images qu'il a sous les yeux.

L'auteur note avec justesse que les pédagogues ont tendance à surexploiter cette tendance qu'ont les retardés de performance à préférer le concret, aggravant ainsi les lacunes au niveau de leur capacité à faire des représentations mentales plus abstraites. Il note également que la difficulté à réaliser des abstractions entrave la fonction de planification. En effet, l'établissement d'un plan implique forcément une série d'étapes à réaliser portant sur un futur hypothétique. Les individus collés à la réalité immédiate et observable n'arrivent pas à planifier et à prévoir les événements et leurs conséquences. Ils demeurent donc préoccupés par l'ici et le maintenant, ce qui explique, en partie, leur difficulté au niveau du délai de gratification et de l'établissement des buts à moyen et long terme.

Le programme A.P.I. a été précisément conçu à partir d'exercices qui forcent à développer la capacité d'abstraction. Un principe fondamental de ce programme concerne le maintien d'un niveau optimal d'abstraction dans le choix des contenus en fonction des caractéristiques des participants.

Quantification des données (I-13)

Comme le souligne Feuerstein (1980), cette tendance à énumérer et à compter les événements ou les objets se retrouve chez de très jeunes enfants. Pourtant, les individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) à ce niveau auront de la difficulté à répondre spontanément à des questions concernant le nombre d'enfants dans leur famille, le nombre d'élèves dans la classe ou le nombre de pièces dans leur maison. Le plus souvent, il leur faudra entreprendre un comptage pour parvenir à une réponse.

Cette tendance naturelle à énumérer et à compter est une composante fonctionnelle importante à développer en dépit du fait que la nature d'un bon nombre de problèmes ne nécessite pas l'utilisation d'une telle stratégie.

Qualification des données (I-14)

Cette composante fonctionnelle de l'efficienne cognitive n'est pas identifiée dans la taxonomie de Feuerstein ni dans celle de Sternberg. Pourtant, la recherche que nous avons menée auprès des 107 étudiants de Secondaire I montre qu'il s'agit là d'une composante spécifique. De plus, cette composante ne présente aucune corrélation significative avec les autres composantes analysées dans cette recherche (Audy, 1988), ce qui tend à démontrer qu'il s'agit là d'une composante indépendante des autres.

Organisation spatiale des données (I-15)

Une déficience au niveau de cette composante de l'input se traduit par une difficulté à utiliser adéquatement les concepts spatiaux et surtout les repères spatiaux autres que son propre corps. Cette déficience amènera le sujet à se placer dans la même position qu'un passant pour lui indiquer une direction à suivre. Le sujet sent le besoin d'utiliser son corps comme point de repère et aura tendance à indiquer la direction par des gestes plutôt que d'utiliser des concepts spatiaux tels que gauche, droite, nord, sud, etc. S'embourbant dans ses explications, il lui arrive de préférer accompagner le passant.

Organisation temporelle des données (I-16)

L'organisation du temps est sans doute encore plus difficile à maîtriser que l'organisation spatiale. En effet, le temps n'existe qu'en fonction d'une relation d'intervalle entre deux objets ou deux événements. Si je dessine deux objets identiques côte à côte, je peux assez bien concevoir que l'un est à la gauche de l'autre sans prendre conscience que l'un est plus jeune ou antérieur à l'autre, selon l'ordre de succession des dessins.

Dans notre culture, la maîtrise des repères temporels abstraits occupe une place importante. Un manque d'efficacité sur ce plan entrave fréquemment le processus de résolution de problème, comme par exemple, la planification des étapes de résolution. De plus, beaucoup de problèmes impliquent une maîtrise des concepts et des repères temporels (problèmes de vitesse, de calcul du salaire ou de l'âge, de même que tous les problèmes de logique où la dimension temporelle est impliquée).

Comme Feuerstein (1980) le souligne, un manque d'orientation temporelle n'est pas toujours relié à une difficulté à maîtriser les concepts verbaux temporels. Cependant, il arrive fréquemment chez les individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) que les concepts reliés au temps soient vagues ou inexacts (avant, après, alors, auparavant, puis, prochainement, etc.), ce qui nuit à l'identification précise d'une particularité d'un objet ou d'une situation.

Organisation des données (I-18)

Souvent, la saisie d'un problème repose sur une interaction entre plusieurs éléments. Or, beaucoup d'individus manquant d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) n'arrivent pas à considérer deux ou plusieurs sources d'information en même temps. Cette difficulté se traduit par une tendance à percevoir les données comme des éléments distincts et sans lien entre eux plutôt que comme un tout organisé. Le programme A.P.I. insiste sur la prise de conscience et la recherche des liens et des interactions pour contrer cette tendance à la fragmentation.

Feuerstein (1980) souligne avec justesse qu'il n'est pas possible, en fait, de percevoir un problème s'il n'y a pas une mise en relation de données incompatibles provenant de deux ou plusieurs sources différentes. Le déséquilibre ou le problème n'est perçu qu'en fonction d'une incongruité entre une situation donnée et celle attendue (par exemple, une différence entre le salaire effectivement reçu et celui attendu en fonction du travail fait; un vol dans une maison fermée à clef et sans indices d'effraction, etc.).

Anticipation sur la nature du problème (E-1)

A l'instar de Dewey, Feuerstein (1980) considère que la pensée réfléchie n'apparaît pas spontanément, mais doit être déclenchée par la perception d'un déséquilibre entre une situation perçue et une situation attendue. Cette incongruité fait naître un doute, une interrogation ou une curiosité qui déclenche un processus de motivation intrinsèque engendrant alors une série d'actions planifiées visant à aplanir l'incongruité perçue. Le déclenchement du processus de résolution de problème découle donc d'une perception de l'existence d'une incongruité ou d'un déséquilibre. Cette perception dépend à son tour de l'efficacité de plusieurs autres composantes. En effet, la plupart des composantes de l'input en constituent des préalables importants. Ainsi, une perception vague et incomplète, une exploration partielle des données ou une organisation compartimentée des informations de base expliquent souvent la difficulté éprouvée au niveau de la perception de l'existence d'un problème.

Feuerstein souligne également qu'il ne faut pas négliger des facteurs comme l'absence de maîtrise du vocabulaire (I-11) lorsqu'il s'agit d'un problème oral ou écrit et l'absence d'intérêt face à l'école et au travail académique en général. Enfin, il convient de souligner l'impact des expériences antérieures dans la perception actuelle d'un problème (E-3). Ainsi, un enfant qui n'a jamais été sensibilisé au phénomène de l'évaporation pourrait ne pas percevoir comme un problème le fait que le niveau de l'eau d'un récipient ne baisse pas même si l'eau bout depuis un long moment.

Définition précise du problème (E-2)

Il va de soi que cette composante est intimement liée à la perception de l'existence du problème (anticipation sur la nature du problème). Cependant, il peut arriver qu'un problème soit perçu d'une façon vague et imprécise. En effet, qui n'a pas ressenti à un moment ou l'autre cette étrange impression que quelque chose ne va pas sans pouvoir identifier précisément ce dont il s'agit. C'est souvent par une réflexion plus poussée et une concentration accrue qu'il est alors possible de définir le problème. En fait, différentes composantes doivent entrer en action pour faciliter une définition claire du problème. Ainsi, l'exploration systématique (I-5), ou encore, la mise en relation de certaines données (I-18) contribueront à mieux cerner le problème. Des fonctions telles que l'élaboration (E-15) et la vérification d'hypothèses (E-17) pourront s'avérer utiles dans certains cas où la définition du problème est en soi un problème complexe. Notons qu'en général ces deux dernières composantes sont surtout utiles pour résoudre un problème (phase d'élaboration), même si elles servent à faciliter la phase d'input et d'output. Cette interpénétration des composantes aux différentes phases du processus de résolution de problème tend à confirmer le caractère artificiel de cette subdivision, comme nous l'avons souligné en introduction.

Intériorisation de la définition du problème (E-11)

Les individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) ont souvent de la difficulté à traduire le problème dans un langage interne qui conserve l'essence de la définition du problème. Une déficience à ce niveau découle souvent d'une difficulté à procéder à des abstractions (I-10), d'une anticipation pauvre de l'existence du problème (E-1), ou encore, d'une définition imprécise du problème (E-2). Les individus dont l'intériorisation est déficiente donnent des réponses étonnantes lorsqu'on leur demande après quelques minutes de formuler la question ou le problème qu'ils viennent pourtant tout juste de lire et de répéter. Ils leur arrivent de formuler un tout autre problème que celui qui est demandé.

Élargissement du champ mental (E-13)

Selon Feuerstein (1980), les individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) présentent fréquemment une étroitesse de leur champ mental. En effet, ils ne parviennent pas à traiter simultanément plusieurs unités d'information en les intégrant mentalement dans un tout organisé. Ces informations sont traitées les unes à la suite des autres sans relation entre elles. Ce processus compartimenté suscite des oublis d'informations enregistrées auparavant au fur et à mesure que de nouvelles sont mémorisées.

Feuerstein considère que ces difficultés sur le plan du champ mental découlent d'une attitude passive de l'individu face au processus de traitement de l'information. Il se considère comme dépendant de son environnement plutôt que comme agent actif et générateur d'informations. Cette attitude ajoutée à une faiblesse au niveau des stratégies pour combiner et intégrer les informations selon un tout organisé débouchent rapidement sur un champ mental restreint, peu efficace dans le traitement des informations abstraites et complexes.

Recours à la preuve logique (E-14)

Beaucoup d'individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) ne ressentent pas le besoin de recourir à la preuve logique pour évaluer une situation ou appuyer leurs idées ou conclusions. Plusieurs composantes cognitives déficientes contribuent à divers degrés à une telle situation. En effet, une difficulté à comparer spontanément (I-3) une perception épisodique de la réalité (I-7), une organisation compartimentée des données (I-18), de même qu'une difficulté à élaborer et vérifier les hypothèses (E-15 et E-17) ne peuvent qu'ajouter à la difficulté qu'un individu peut avoir quant au recours à la preuve logique.

Feuerstein (1980) souligne qu'il ne s'agit pas d'une incapacité à manier les opérations logiques, puisque ces individus font montre d'une bonne capacité sur ce plan en certaines occasions. Il s'agit davantage d'une attitude plus ou moins insouciant ("So what?") ou inconsciente. Pour illustrer ce dernier point, l'auteur rappelle certaines habitudes de communication qui amènent ces individus à ne répondre que "parce que" sans complément d'information lorsqu'une interrogation de type "pourquoi" leur est adressée.

L'individu qui présente des difficultés à recourir de façon habituelle à l'évidence logique adoptera une attitude de pensée magique. Ainsi, il finira par être persuadé que celui qui crie fort a toujours raison, ou encore, qu'une personne gentille est forcément honnête.

Précision de la réponse (O-2)

Comme le souligne Feuerstein (1980), un certain nombre d'individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) ne ressentent pas le besoin de répondre à un problème de façon précise et concise. Cette difficulté existe chez des individus même lorsque le problème a été bien analysé et que la solution a été adéquatement élaborée. Dans un test comme le Bender-Gestalt, celui qui ne ressent pas le besoin de reproduire les formes avec précision et exactitude aura tendance à laisser tomber certaines parties du dessin même après les avoir comptées correctement. Lorsqu'on lui demande spécifiquement de porter attention au modèle pour ne rien oublier, il reproduit alors le modèle avec précision et exactitude. Ceci démontre qu'il ne s'agit pas d'une difficulté perceptivo-motrice, d'un problème de mémoire ou d'une difficulté au niveau du transport visuel (O-11).

Planification de la réponse (contrôle de l'impulsivité) (O-5)

Feuerstein (1980) souligne que le manque de contrôle de l'impulsivité à la phase de l'output se traduit par des réponses d'autant plus déconcertantes que le médiateur aussi bien que le sujet savent que la réponse est connue. Le répondant s'empresse aussitôt de modifier sa réponse qu'il sait bien inexacte. Cependant, sous l'effet cumulé de l'anxiété, il lui arrive de remplacer sa première réponse par une réponse tout aussi incongrue. Ce processus amène parfois l'entourage à douter des capacités intellectuelles de celui qui présente ce type de comportement.

Le programme A.P.I. met beaucoup d'insistance pour corriger les comportements d'impulsivité. "Une minute, on réfléchit" devient un mot d'ordre omniprésent tout au long du programme. Le médiateur fait lui-même montre d'un bon contrôle sur ce plan et rappelle fréquemment l'importance de réfléchir avant d'agir. Lorsque la réponse l'exige, le médiateur incite le sujet à planifier sa réponse avant de l'exprimer.

Établissement de la certitude (O-9)

Trop souvent, les individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) ont tendance à répondre selon un mode par essais et erreurs. Cette stratégie peut s'avérer utile pour celui qui possède déjà un bon niveau d'efficacité fonctionnelle. Dans le cas contraire, le recours systématique à cette stratégie ne peut conduire qu'à des échecs répétés avec les conséquences soulignées plus haut. En effet, les problèmes de raisonnement hypothético-déductif exigent une bonne maîtrise de l'ensemble des composantes fonctionnelles. Des difficultés à l'une ou l'autre de ces composantes peut compromettre l'ensemble du processus de résolution de problème étant donné qu'elles sont reliées à divers degrés entre elles. En conséquence, la probabilité est faible de trouver par essais et erreurs une réponse à des problèmes de raisonnement. Même dans l'éventualité où une telle réponse puisse ainsi être trouvée, la justification de la réponse s'avère alors impossible ou, au mieux, farfelue comme certaines justifications des enfants pré-opérateurs qui tentent d'expliquer une réponse en apparence opératoire.

Feuerstein souligne également que l'apprentissage par essais et erreurs, même lorsqu'il est efficace, ne favorise pas la déduction des principes et leur généralisation aux situations nouvelles. Or, ces deux derniers aspects constituent des objectifs importants du programme A.P.I.

Maîtrise des instruments de communication (O-10)

Certains individus ayant manqué d'expériences d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) donnent des réponses erronées non pas à cause d'un manque de précision ou d'une incapacité à élaborer les opérations mentales nécessaires, mais parce qu'ils ne maîtrisent pas les instruments qui leur permettraient de communiquer une réponse adéquate. Ces instruments vont de l'utilisation du langage gestuel, oral ou écrit jusqu'à l'utilisation des codes, des symboles ou des concepts. Le programme A.P.I. apporte une attention particulière à l'élaboration de concepts précis et à l'utilisation d'un vocabulaire qui évite les confusions au niveau de la communication.

Révision de la réponse (O-12)

Cette composante intervient à la toute fin du processus de résolution de problème. Il s'agit évidemment d'un pendant spécifique de la méta-composante MC-7. S'apprêtant à remettre ses réponses à un examen, le sujet efficient aura le réflexe de jeter un dernier regard à la copie pour vérifier s'il n'a pas oublié un détail important. De même aura-t-il tendance à réfléchir avant de répondre à une question ou à une demande verbale pouvant avoir des implications importantes pour lui-même ou pour l'interlocuteur. Il convient de noter que la composante O-12 (révision de la réponse) se distingue par son objet la méta-composante MC-7 (rétroaction, bilan et révision du plan). En effet, la première porte sur l'expression d'une réponse à un problème précis (par exemple la question 4 de l'examen) alors que la seconde concerne le déroulement de la tâche dans son ensemble (par exemple, il peut s'agir d'une réflexion concernant l'examen dans son ensemble). Dans ce dernier cas, le sujet pourra évaluer son comportement général face à la préparation et la passation de l'examen.