

L'organisation de l'aide à l'apprentissage

Louise Langevin

Professeure
Département de Techniques d'éducation
spécialisée
Cégep de Saint-Jérôme

L'aide à l'apprentissage préoccupe grandement le monde de l'enseignement collégial depuis la dernière année. On sait que le dernier rapport du Conseil des collèges a été consacré à une analyse du phénomène des échecs et des abandons au collégial et que la Fédération des cégeps analyse le dossier et collige actuellement les projets et actions des collèges. Un colloque canado-américain intitulé « The First Year Experience », tenu à Toronto en novembre dernier, s'est concentré sur les problèmes liés au passage du secondaire au collégial et à l'université.¹ Un colloque provincial aura lieu en mars au cégep de Sherbrooke pour permettre des échanges entre les intervenants des collèges porteurs du dossier.

L'aide à l'apprentissage s'inscrit au cœur de l'actualité des cégeps et les questions qu'elle pose n'ont pas encore trouvé de réponses définitives : quels sont les facteurs qui jouent dans la réussite ou l'échec des élèves ? Quels modèles d'intervention semblent les plus prometteurs ? Quels principes doivent sous-tendre un plan d'aide ? Comment abaisser le taux effarant de 35 p. cent d'échecs et d'abandons ?² Comment actualiser la formation des enseignants et orienter la recherche en regard de cette préoccupation ? Essayons de faire le point sur ces questions.

Rappel des principaux facteurs liés aux échecs et aux abandons

Le dernier rapport du Conseil des collèges, daté de juin 1988, a magistralement fait le tour de la question en répertoriant plusieurs recherches antérieures,

complètes ou partielles. La revue *Pédagogie collégiale* a présenté quelques articles sur le sujet.³

J'ai moi-même réalisé une synthèse des recherches, à la demande de la direction des services pédagogiques de mon collège.⁴ Les principaux facteurs liés au rendement scolaire, tels que les ont identifiés diverses recherches issues du milieu collégial, peuvent être regroupés sous six dimensions :

- le milieu socio-économique : l'origine sociale, l'attitude des parents vis-à-vis de l'éducation, l'emploi en cours d'étude ;
- l'individu lui-même : sa santé physique et mentale, sa confiance en soi, ses difficultés personnelles, ses objectifs, sa capacité de faire face au stress et sa créativité ;
- l'élève : ses antécédents scolaires, ses habiletés d'études, sa logique, sa motivation, son engagement, ses capacités cognitives et métacognitives, son orientation pertinente ou non, sa maîtrise des langages de base et le temps qu'il consacre à l'étude ;
- le milieu collégial : l'absence d'encadrement et d'appartenance, l'horaire et les programmes surchargés, la durée des sessions, les conditions d'intégration, l'abandon facilité, l'absence de concertation des intervenants et la formation parcellarisée, constituent des objets de critique du milieu collégial ;
- les enseignantes et enseignants : leur manque de disponibilité apparente ou réelle et leurs lacunes sur les plans de la connaissance des mécanismes et des stratégies d'apprentissage ainsi que de l'évaluation formative, comptent parmi les principaux reproches qui leur sont adressés ;

- les réalités socio-culturelles : l'opposition des cultures (culture électronique opposée à la culture littéraire), la vision des études qui sont devenues d'importance secondaire et la consommation omniprésente qui dirige les mentalités, constituent la toile de fond sur laquelle s'inscrit toute la problématique actuelle.

L'objectif du présent article n'étant pas de discuter de la justesse des interprétations qu'on a faites de ces facteurs comme sources des difficultés d'apprentissage, ni de l'importance relative de ces facteurs, convenons alors qu'ils contribuent, chacun à sa façon, à éclairer la scène et qu'ils apportent l'indéniable avantage de sensibiliser les intervenants aux phénomènes observés quotidiennement dans leur classe. Précisons, pour clore le sujet, que tous ces facteurs sont évidemment interreliés et que c'est donc dans cette perspective que tout plan d'intervention doit s'orienter.

Un modèle d'intervention fécond

Si l'on prend pour acquis que les facteurs contribuant à la réussite ou à l'échec scolaire au collégial sont tous interreliés, on doit nécessairement considérer tous les éléments du système quand on envisage d'améliorer la situation. Le modèle systémique, actuellement utilisé dans le domaine des affaires sociales, se révèle précieux pour générer des approches multiples et fécondes. Adopter ce modèle veut dire prendre en considération toutes les dimensions du problème et ne pas espérer une solution miracle. L'étude des facteurs a permis de décrire les éléments du système et d'écartier la solution unique souvent identifiée à un recours direct au « spécialiste ». On sait maintenant que ce n'est pas nécessairement en ajoutant une armée de spécialistes bardés de diplômes qu'on va améliorer l'état d'une population, mais plutôt en travaillant sur toutes les dimensions reliées au problème.

Il faudra se centrer sur l'individu lui-même, ce qu'il est et ce qu'il a comme bagage de connaissances et d'habiletés ; il faudra agir également sur le collège en tirant le meilleur parti possible de ce qu'il peut apporter. Il faudra enfin considérer les intervenants de tous les niveaux, avec leurs forces à revaloriser et leurs lacunes à combler. Quant à la trame de fond sociale, s'il est presque impossible de la modifier, il faut cependant en analyser les caractéristiques pour apprendre à utiliser ses tendances progressistes et éviter de vouloir retourner en arrière. Même si le collège ne dispose que d'un champ d'action relativement restreint, puisqu'il ne peut agir aux niveaux social, économique et culturel, il peut agir sur l'élève, les intervenants et le milieu immédiat. C'est ici qu'il convient de présenter un modèle d'intervention mis de l'avant par certains collèges.

Inspirée des recherches du service de l'aide pédagogique individuelle du cégep Lionel-Groulx, l'équipe du collège Montmorency a repris le modèle des trois niveaux de prévention issu des travaux de l'américain Kaplan.⁵ Ce dernier a introduit une perspective de prévention dans le domaine de l'intervention : car, intervenir avant que les problèmes ne se produisent ou en vue de leur diminution, n'est-ce pas faire de la prévention ? À Montmorency, le modèle a servi à concevoir une série de mesures basées sur l'approche préventive :

- Prévention primaire : toute intervention pour faciliter l'apprentissage de l'ensemble de la population étudiante ;
- Prévention secondaire : toute intervention pour faciliter l'apprentissage d'une population « à risque » ;
- Prévention tertiaire : toute intervention auprès d'une population déjà perturbée en vue d'une amélioration du rendement ou de l'engagement au projet scolaire.

À titre d'exemples, la valorisation des études et la constitution de groupes stables participent évidemment du premier niveau. Le dépistage précoce, les cours d'appoint et la formule de monitorat

appartiennent au deuxième niveau. Les interventions auprès des étudiants soumis à l'article 33 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (RRPC)⁶ relèvent du troisième niveau.

Ce modèle considère l'intervention comme une action concertée s'adressant à tous et qui ne renie pas la responsabilité première de l'enseignant dans l'aide à l'apprentissage.⁷ Cette façon d'envisager l'intervention permet à la fois de bâtir un plan cohérent quand il s'agit de planifier des actions et de faire une lecture uniforme des divers plans d'aide élaborés par les cégeps.

Les interventions relevées dans dix-sept cégeps

Avant qu'un colloque provincial n'ait lieu ou qu'un rapport complet de la Fédération des cégeps ne soit publié, j'ai dû faire l'inventaire (partiel, évidemment) des interventions projetées ou en cours dans quelques collèges, afin d'alimenter les réflexions du comité sur l'aide à l'apprentissage au collège de Saint-Jérôme. Cet inventaire offre un aperçu qui ne se prétend pas exhaustif de ces interventions recueillies durant la période de septembre à novembre 1988 ; les regroupements ont été faits selon le modèle de Kaplan.

Un simple coup d'œil sur cette liste permet de constater que la majorité des mesures se situent au niveau de l'intervention primaire et donc, plus directement préventive, avant que les problèmes ne se produisent. Elles s'adressent à toute la clientèle collégiale. Plusieurs d'entre elles sont en vigueur depuis de nombreuses années. D'autres ne sont que ponctuelles ou sporadiques. Quelques-unes semblent plus prometteuses, plus originales ou plus complexes que d'autres.

Certains collèges ont expérimenté la formule du programme de type propédeutique⁸ et d'autres s'apprentent à le faire. Des centres d'aide à l'apprentissage et des centres d'aide en français se développent en maints endroits. Plusieurs collèges, par contre, par choix ou par nécessité, optent pour une série de mesures dites « légères » qui rejoignent la grande majorité des étudiants.

Chose certaine, toutes ces mesures ne peuvent atteindre leur plein effet que si elles sont bien adaptées au milieu où on les applique et si elles existent dans un ensemble et un continuum, avec le consensus et la concertation de tous les intervenants.

Les conditions de base pour l'efficacité d'un plan d'aide

Plusieurs réflexions ont été émises sur les conditions pour la réussite d'un plan d'aide à l'apprentissage.

Selon Roueche, Baker et Roueche (1984), tel que rapporté par Hélène Lavoie⁹, un programme d'aide se définit comme étant la « réponse aux besoins des élèves qui se caractérise par une allocation de ressources et par l'identification à une structure à l'intérieur de l'institution ». Ces auteurs identifient six facteurs de réussite d'un programme :

- le collège doit formuler par écrit des politiques et des procédures énonçant sa mission à l'égard des élèves en difficulté (l'aide à l'apprentissage doit être reconnue comme une priorité institutionnelle) ;
- il faut identifier les besoins des élèves par les informations contenues dans le dossier scolaire ;
- il faut déterminer des objectifs très précis pour les services qu'on met en place : objectifs formulés en termes opérationnels et mesurables ;
- les services doivent être planifiés soigneusement : personnel, choix des disciplines, types d'interventions, matériel, évaluation des coûts ;
- il faut mettre en place des mécanismes assurant aux différents intervenants la possibilité de parfaire leur formation ;
- il faut évaluer régulièrement l'efficacité des services offerts.

On peut résumer ces facteurs par les mots de décision institutionnelle, connaissance des besoins des élèves,

Interventions de niveau primaire

Information

- aux étudiants sur les exigences du collégial et sur les services offerts, ainsi qu'auprès des élèves du secondaire pour atténuer le « choc du passage »
- aux professeurs sur les élèves (valeurs, motivation, emploi...), sur les échecs et abandons...

Soutien aux élèves

- classes stables, ateliers, initiation à la bibliothèque
- révision institutionnelle des processus d'inscription et d'abandon

Dépistage

- test auto-diagnostique (LG 3) et questionnaires
- moyenne pondérée au secondaire¹⁰
- fiche de signalement des étudiants par les professeurs

Encadrement

- rencontres API-professeurs, professeur-élève avant l'abandon
- période d'étude obligatoire
- activités d'intégration au milieu (sorties de groupe, explorations des ressources sportives, culturelles et sociales)
- revalorisation des activités parascolaires (incitation, encouragement, reconnaissance)
- accréditation des projets étudiants (crédits accordés pour certaines activités pertinentes à des objectifs de cours)
- évaluation formative systématique (après chaque cours ou aux deux semaines)
- encadrement des élèves par le département (période de tutorat par les professeurs)
- rencontres régulières entre les professeurs et les API en vue d'harmoniser le soutien aux étudiants
- tutorat par des professeurs volontaires de tous les nouveaux étudiants d'un collège

Organisation des programmes

- programmes de cours allégés (cas des élèves à risque, des élèves soumis à l'article 33 du RRPC...)
- vision d'ensemble des cours d'un programme (approche-programme...)
- arrimage secondaire-collégial (colloques occasionnels, comité de liaison actif...)

Pédagogie

- contrôle-révision des connaissances acquises au cours précédent
- travaux et tests fréquents avant la date d'abandon
- révision de la session précédente au début d'un nouveau cours
- travaux d'équipe en mathématiques pour favoriser l'entraide plutôt que la compétition
- pré-correction des travaux par le professeur avant la vraie correction
- rencontre individuelle professeur-élève tôt dans la session afin de prévenir l'aggravation des problèmes ou d'organiser une aide appropriée
- *Pédagogie de la maîtrise* (actuellement objet d'expérimentation dans quelques disciplines)¹¹
- « Learning to Learn » (Apprendre à apprendre)¹²

Interventions de niveau secondaire

Information

- aux élèves « à risque » dès leur entrée au collège (élèves présentant des risques d'échecs ou d'abandons selon leur moyenne pondérée au secondaire)

Soutien

- cours de développement vocationnel, cours sur la pensée formelle, sur les techniques d'apprentissage
- cours d'appoint (français, mathématiques, physique...)
- counselling individuel par l'API ou le conseiller d'orientation
- rencontres spéciales en groupe
- centre d'aide à l'apprentissage, centre d'aide en français
- monitorat par les pairs dans certaines matières
- ateliers spécialisés en mathématiques
- centre d'aide individualisé en mathématiques axé sur un diagnostic préalable précis qui permet de remonter à la source des difficultés
- programme complet de soutien, d'accueil ou de mise à niveau de style propédeutique pour les nouveaux étudiants à risque. Le nom du programme varie selon le collège.

Dépistage

- au secondaire selon la moyenne pondérée et les résultats en français et en mathématiques
- pré-test au début des cours

Interventions de niveau tertiaire

- suivi des élèves soumis à l'article 33 du RRPC
- cheminement allégé pour ces cas
- journées spéciales de diagnostic, de réflexion et d'engagement pour ces cas

détermination des objectifs, concertation des intervenants, formation de ces derniers et évaluation constante des mesures appliquées.

L'équipe responsable de l'aide à l'apprentissage du cégep de Limoilou énumère, pour sa part quatre « conditions facilitantes » pour qu'un véritable plan d'action puisse réussir¹³ :

- la conviction que l'aide à l'apprentissage est primordiale pour la mission des cégeps et une coordination ferme de la part de la direction dans ce sens ;
- un examen réaliste des dimensions telles que le choix du moment de l'intervention, la sélection du personnel, et l'échéance de réalisation du plan ;
- la mobilisation des professeurs qui s'engagent et des étudiants qui manifestent le désir d'être aidés ;
- de l'expertise, par la collaboration de personnes compétentes sur le sujet, afin d'éclaircir le dossier.

Hélène Lavoie¹⁴ propose des voies d'actions similaires en précisant que la première démarche à faire est que le professeur identifie les élèves à risque, et qu'une instance identifie les mesures les plus efficaces, initie les travaux à réaliser et trouve des moyens pour concerter les aides pédagogiques et les professeurs. Il faut donc se pencher sur le soutien nécessaire et les besoins de perfectionnement des professeurs et développer l'application de l'évaluation formative. Enfin, il faut selon son rapport, échanger avec le secondaire pour ajuster les deux niveaux, et évaluer par la suite, les effets de ces ajustements.

En somme, selon ces trois différentes sources, la réussite d'un plan ou d'un programme d'aide à l'apprentissage dépend de conditions bien précises. Il y en a six qui me paraissent particulièrement importantes.

Premièrement, il faut analyser soigneusement la situation existant dans le collège pour ne pas appliquer à l'aveuglette des mécanismes qui, ailleurs, dans

d'autres conditions, ont pu avoir un certain succès.

Deuxièmement, il faut identifier clairement les besoins des élèves en matière de soutien à l'apprentissage. L'analyse du profil des étudiants par programme (PSEP, Profil Scolaire des Étudiants par Programme, produit par le Service régional des admissions à Montréal) permet de dépister les élèves mais n'informe pas sur ce qu'ils sont. Il existe aux États-Unis un questionnaire informatisé, le « Astin », qui semble un instrument intéressant pour connaître la clientèle étudiante, mais il n'est pas encore adapté au Québec.

Troisièmement, il faut identifier les besoins des professeurs en matière d'aide pédagogique et de perfectionnement. Le perfectionnement des professeurs constitue actuellement un dossier actif dans les cégeps grâce à des « capsules pédagogiques », comme au cégep de Saint-Jérôme par exemple, et aux cours du programme performa ; cependant, il faudrait élaborer un plan de perfectionnement en fonction de la priorité accordée à l'aide à l'apprentissage.

Quatrièmement, il faut mettre les professeurs « dans le coup » par de l'information, des sondages, des débats et en encourageant les démarches collectives de l'ordre de la pédagogie et de l'encadrement. Il faut sensibiliser les professeurs au fait qu'ils sont les premiers responsables de l'aide à l'apprentissage. Il faut également voir à instaurer des mesures d'une manière « étapiste », afin d'engager graduellement les professeurs et de les amener à se concerter davantage avec les conseillers à l'aide pédagogique individuelle et avec les autres professeurs. À cet égard, les comités sur l'approche-programme constituent un premier pas.

Cinquièmement, il faut agir rapidement en examinant la démarche de planification sous tous ses angles : types d'interventions choisies selon des critères précis, personnel concerné, matériel exigé, coûts éventuels, etc.

Sixièmement, il faut évaluer constamment les expériences et planifier la

recherche en fonction des démarches entreprises. Cette condition est rarement remplie et les évaluations scientifiques des expériences ne sont pas légion (des rapports ont été produits sur l'aide par les pairs, les classes stables, le bulletin de mi-session, le suivi des étudiants soumis à l'article 33 du RRPC, l'encadrement de la première session... mais dans l'ensemble, peu d'expériences sont concluantes). L'état de la recherche axée sur la pédagogie et les programmes demeure problématique dans l'ensemble des collèges, Comment convaincre le milieu que la recherche est primordiale pour la progression de la formation collégiale ?

Besoins d'information et de planification dans la recherche et l'expérimentation

L'histoire des cégeps se trouve actuellement à un tournant décisif, alors qu'on se questionne sur la mission de l'accessibilité liée à la qualité de la formation. L'accessibilité ne doit pas se concevoir uniquement à l'entrée mais également à la sortie du collège ; on ne peut accepter que 35 p. cent des élèves n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales. L'aide à l'apprentissage fait donc partie des plans institutionnels depuis quelque temps. Il est à craindre cependant qu'une telle prise de conscience, sans une planification mesurable et mesurée, n'entraîne un éparpillement tous azimuts des efforts.

Il faudrait faire le point sur la recherche touchant l'aide à l'apprentissage et sur les découvertes qu'elle a suscitées, afin de ne pas refaire constamment les mêmes expériences sans savoir ce qu'elles valent et afin d'évoluer vers une amélioration du système. Les organismes subventionnaires devraient prendre le leadership dans l'orientation de la recherche en présentant une synthèse des derniers travaux et en proposant des sujets précis à explorer afin de faire avancer la recherche et d'alimenter les expériences. Allons-nous continuer, selon l'habitude observée depuis vingt-cinq ans en éducation au Québec, à essayer toutes les formules magiques disponibles, à utiliser les étudiants comme cobayes, à répéter ce qui se fait ailleurs, à

changer de méthodes régulièrement, sans jamais rien évaluer sérieusement ?

L'aide à l'apprentissage au collégial constitue un champ de recherche relativement nouveau et prometteur de découvertes intéressantes, mais l'éthique professionnelle commande qu'on y agisse avec prudence, en concertation, et avec un esprit critique objectif. Pour cela, il faut qu'à l'échelle du milieu collégial et à l'échelle plus petite de chaque collège, il y ait une planification de la recherche et qu'elle ne soit pas laissée à la merci des intérêts individuels. Il faut également que l'information sur ce qui a été fait ailleurs en matière de recherche et d'expériences concrètes soit accessible à tous les intervenants afin d'amener les améliorations dans l'aide à l'apprentissage là où elles doivent s'appliquer, c'est-à-dire, dans la classe. ☒

RÉFÉRENCES

1. DIONNE, B., MASSON, N., BÉLANGER, A., « Le choc du passage du secondaire au collégial, « The First Year Experience » propose des solutions », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, p. 24-26.
2. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Rapport 1987-1988, juin 1988, 100 p.
3. Voir, entre autres, DUCHARME, R., « Le département et l'aide à l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 3, mars 1988, p. 7-11.
4. LANGEVIN Louise, *Les difficultés d'apprentissage au niveau collégial : étude des facteurs qui y sont reliés, et L'aide à l'apprentissage : analyse partielle des interventions et des projets d'intervention dans le domaine collégial*, novembre 1988, Collège de Saint-Jérôme.
5. ST-LOUIS, S., VIGNEAULT, M., *L'aide à l'apprentissage, rapport de nos travaux et réflexions*, Collège Montmorency, Service de l'aide à l'apprentissage, août 1987.
6. Dans *l'Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, en page 35, l'article 33 se lit ainsi : « Un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit, doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante » Un cours non réussi a été abandonné ou échoué.
7. DORAIS, Sophie, « L'aide à l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, p. 6-9.
8. À titre d'exemple, voir DÉSILETS, Jean, « L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage ; un programme à l'avenir prometteur », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 4, mai 1988, p. 19-23.
9. LAVOIE, H., *Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1987, 85 p.
10. TERRILL, Ronald, dans *L'abandon scolaire au collégial* (p. 103-104), décrit le calcul de la MPS en 4 étapes : « On utilise toutes les notes de 4^e et 5^e secondaire sauf celles d'éducation physique, [...] chaque note est pondérée en fonction de l'écart à la moyenne ou du rang centile, [...] on regroupe toutes les notes pondérées d'une même discipline et on divise par le nombre, ce qui donne la moyenne pondérée dans une matière, [...] on répète ce calcul pour chaque discipline, on additionne ces moyennes et on divise par le nombre total des disciplines, ce qui donne la « moyenne pondérée au secondaire » (MPS). »
11. Il se donne présentement des activités PERFORMA sur la *Pédagogie de la maîtrise* mise au point par Bloom aux États-Unis.
12. Le cours *Learning to Learn* est offert dans certains collèges et universités des États-Unis aux nouveaux étudiants et vise à faire acquérir des habiletés cognitives essentielles à l'apprentissage scolaire. Des études expérimentales menées aux « Boston et Roxbury Colleges » ont démontré ses effets positifs sur la persévérance et la réussite scolaire.
13. BREAU, R., VILLENEUVE, Y., VINCENT, M., *L'aide à l'apprentissage, vers un plan d'action concerté*, document de réflexion, collège de Limoilou, 35 p.
14. LAVOIE, Hélène, *op. cit.*