

POINTS DE VUE

Sophie Dorais

Conseillère pédagogique
Cégep André-Laurendeau

Je suis entrée dans le réseau collégial par la porte de l'aide à l'apprentissage, comme chargée de recherche au cégep Lionel-Groulx, où j'ai travaillé, pendant deux ans, sur les conditions d'utilisation d'un instrument d'identification des difficultés d'apprentissage (le L.G. 3) et sur les mesures d'aide à l'apprentissage qui devraient suivre cette identification. C'est donc d'abord à travers cette expérience que je me suis « fait une tête » sur l'aide à l'apprentissage au collégial.

Les convictions et conceptions que j'ai acquises ont forcément continué d'orienter mes interventions quand, au bout de deux ans, je me suis retrouvée au poste de conseillère pédagogique au développement des programmes. Pour enfin nommer les choses, je dirai que je conçois ma fonction première comme une fonction d'aide à l'apprentissage; c'est-à-dire que je considère que mon rôle de conseillère pédagogique, aux programmes ou autrement, consiste essentiellement à travailler avec des enseignants et à intervenir auprès de certaines instances (direction des services pédagogiques, commission pédagogique, etc.) dans le but d'améliorer l'enseignement, la formation dispensée, bref, de favoriser les meilleurs apprentissages possibles.

Quand, dans cette perspective, je réfléchis à la façon dont se pose actuellement le problème ou la question de l'aide à l'apprentissage dans le réseau collégial, je réalise à quel point le « discours général » sur la chose suit toujours à peu près la même logique : logique qui me paraît de plus en plus douteuse, sinon

L'aide à l'apprentissage : quelle logique suivre ?

dangereuse, en ce qu'elle tend spontanément et systématiquement à situer l'aide à l'apprentissage en dehors du cours normal de l'enseignement collégial.

Qu'est-ce donc qui distingue l'aide à l'apprentissage de l'enseignement ?

Pour tenter de sortir un peu du cercle où nous confine cette logique ou, si l'on préfère, pour essayer d'aborder autrement l'aide à l'apprentissage, j'ai choisi de me livrer à un modeste exercice de raisonnement. Ce raisonnement se fonde sur deux prémisses simples et se construit sur quelques questions naïves.

Première prémisses : au-delà de tous les raffinements qui pourraient nuancer cette définition, on conviendra qu'enseigner, c'est essentiellement faire apprendre quelque chose à quelqu'un. Et si enseigner consiste à faire apprendre, la question se pose de savoir qu'est-ce donc qui distingue l'enseignement, c'est-à-dire l'activité ordinaire d'enseigner, de l'aide à l'apprentissage ? Quelle est la différence entre « faire apprendre » et « aider à apprendre » ?

Intuitivement, on peut penser que, pour que la distinction tienne, il faut que l'aide à l'apprentissage revête un certain caractère extraordinaire, c'est-à-dire qui dépasse le sens, le cadre ou la portée de l'activité ordinaire d'enseignement. À quoi tient donc ce caractère extraordinaire de l'aide à l'apprentissage ? Et d'abord, que recouvre au juste l'expression « aide à l'apprentissage » ?

De l'expérience du réseau collégial et du discours qu'on y véhicule habituellement sur le sujet, il ressort que l'aide à l'apprentissage désigne des activités, des

approches et autres mesures visant à contrer des difficultés qu'ont certains étudiants à apprendre. Aide à l'apprentissage est en fait un raccourci pour aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage (Le Rapport Turcotte¹, qui s'intitule précisément L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage, emploie indifféremment les deux expressions).

Difficulté d'apprentissage égale difficulté de rendement scolaire

Deuxième prémisses : à moins de croire à une quelconque théorie de la science infuse, on doit bien convenir que tout apprentissage est, en soi, difficile, en ce sens qu'il ne se réalise pas sans effort. En toute logique, on peut présumer que plus la « chose à apprendre » est complexe et abstraite, plus la difficulté sera grande et l'effort à consentir sera important. On peut donc en déduire que l'apprentissage scolaire de niveau collégial est, certes, dans les meilleures conditions et pour la plupart des étudiants, passablement difficile.

On peut déduire également que ce qui distingue l'étudiant en difficulté d'apprentissage de l'étudiant ordinaire ou de l'étudiant tout court, c'est que le premier rencontre, dans son apprentissage, des difficultés qui dépassent la « difficulté ordinaire d'apprendre », que ces difficultés revêtent, ici encore, un certain caractère extraordinaire. Serait-ce le caractère extraordinaire des difficultés d'apprentissage qui explique le caractère extraordinaire de l'aide à l'apprentissage ?

Comment ces « difficultés extraordinaires d'apprentissage » se manifestent-elles ? Autrement dit, à quoi reconnaît-on ou établit-on qu'un étudiant est en difficulté d'apprentissage ? En se

référant à nouveau au Rapport Turcotte, on trouve qu'un étudiant en difficulté d'apprentissage, c'est : « Tout étudiant connaissant des difficultés qui entraînent ou qui sont susceptibles d'entraîner des échecs dans ses études ».²

Divers intervenants du réseau à qui cette définition a été soumise auraient souhaité la préciser ou la nuancer; soit dans le sens plus restrictif où l'étudiant en difficulté serait plus précisément le décrocheur – actuel ou potentiel – ou l'étudiant en situation d'échec majeur (c'est-à-dire celui qui ne réussit pas la moitié des cours auxquels il est inscrit, auquel réfère l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial ; soit dans le sens plus large où l'on considérerait comme étant en difficulté d'apprentissage « tout étudiant dont la réussite scolaire est inférieure au potentiel ».

Ce qui retient surtout l'attention dans cette partie du Rapport Turcotte c'est, d'une part, que l'on ait explicitement choisi de définir l'étudiant en difficulté d'apprentissage à partir des effets de ses difficultés ; c'est, d'autre part, que l'on ne considère ces effets que sous l'angle du rendement scolaire, d'une performance mesurée, quantifiée et consignée dans un document officiel.

Donc, si les difficultés d'apprentissage des étudiants de cégep se mesurent au nombre de leurs échecs et de leurs abandons, on doit comprendre que l'objectif premier de l'aide à l'apprentissage consiste précisément à réduire le nombre de ces échecs et abandons.

Le lot ordinaire de la moitié des cégépiens

On pourrait certes concevoir un autre type de définition qui puisse rendre compte de difficultés d'une autre nature comme, par exemple, les graves problèmes d'orientation que rencontrent certains étudiants obtenant, par ailleurs, d'excellents résultats scolaires. La définition retenue par le comité Turcotte a toutefois le double mérite de refléter les préoccupations du réseau en la matière – ce qui nous intéresse, c'est qu'ILS réussissent – et de fournir des repères pour cerner l'ampleur du phénomène.

En ce sens, les intervenants consultés par le comité Turcotte ont aussi essayé de quantifier, au moins approximativement, ce qu'on pourrait considérer

comme la part de la clientèle collégiale se trouvant en difficulté d'apprentissage :

« Un étudiant sur cinq réussit moins de la moitié des cours auxquels il est inscrit à une session donnée. Un étudiant sur deux connaît au moins un échec ou un abandon de cours à chaque session. [...] un étudiant sur deux a un niveau de réussite inférieur à son potentiel ».³

C'est donc de la moitié des étudiants qui s'inscrivent à l'enseignement régulier dans les cégeps qu'il est question lorsque l'on parle de clientèle en difficulté d'apprentissage. Au simple plan quantitatif, il est certes difficile de considérer la situation de ces étudiants comme extraordinaire. Les chiffres indiquent plutôt que les difficultés d'apprentissage n'ont rien d'exceptionnel et sont même le lot ordinaire d'une part assez considérable des étudiants de cégep.

La nature des difficultés telle qu'on la conçoit

Si le nombre des étudiants en difficulté d'apprentissage ne saurait logiquement justifier le caractère extraordinaire de l'aide à l'apprentissage – la moitié de la clientèle collégiale ne peut tout de même pas constituer un cas d'exception ! – qu'est-ce donc qui le justifie ? Serait-ce la nature même des difficultés qui fait en sorte que lorsqu'on pense aide à l'apprentissage, on pense quasi automatiquement à des mesures spéciales, se situant en dehors des activités ordinaires d'enseignement et d'apprentissage d'un programme de formation donné ?

Quant à nommer les difficultés des étudiants à leur entrée au cégep, le jugement se fait de plus en plus péremptoire : ils maîtrisent peu ou mal la langue d'enseignement ; le bagage de leurs connaissances, en particulier des « connaissances de base », est nettement insuffisant; ils n'ont aucune méthode de travail intellectuel; ils n'ont pas atteint le niveau conceptuel qu'exigent des études collégiales. Bref, les nouveaux cégépiens, dit-on, souffrent d'un manque général de préparation aux études collégiales, tant au plan purement scolaire qu'aux plans intellectuel ou culturel.

On ne peut nier qu'en matière d'évaluation des difficultés d'apprentissage, le premier réflexe consiste à considérer que le problème relève essentiellement, sinon uniquement, de la clientèle elle-

même, clientèle dont une part toujours plus grande ne paraît pas prête à recevoir l'enseignement ordinaire et à faire les apprentissages ordinaires du cégep. Évidemment, le secondaire est à blâmer, comme le cégep est à blâmer du manque de préparation de ses finissants aux études universitaires !

C'est probablement cette manière que nous avons d'envisager les choses qui nous a conduits à développer cet autre réflexe qui consiste, sous prétexte d'aide à l'apprentissage, à extraire une part toujours plus grande de la clientèle du cheminement collégial dit régulier pour lui administrer des mesures spéciales (cours d'appoint, cours spéciaux et autres propédeutiques) dont on espère qu'elles sauront mieux la disposer aux « vraies études collégiales ».

Cela dit, je sais bien qu'on n'entrevoit pas, du moins pas encore, administrer ce genre de mesure à la moitié de la clientèle collégiale, mais ce n'est que parce que nous ne disposons pas des moyens d'aller au bout de notre propre logique.

Une spirale qui nous entraîne vers le bas

Je ne suis pas du tout certaine que la meilleure façon de mieux disposer un étudiant aux études soit de l'entraîner dans des détours qui créent une distance encore plus grande entre lui et le but qu'il s'est fixé en entrant au cégep, soit l'obtention d'un DEC dans un programme donné. Je ne suis pas sûre non plus qu'on puisse défendre un niveau d'études qui ne s'adresse qu'à la moitié de sa clientèle, laquelle s'est pourtant officiellement qualifiée pour y accéder.

Je suis même prête à parier que plus on persistera dans la tendance actuelle, plus la part des étudiants considérés comme insuffisamment préparés aux études collégiales grossira. C'est ce que j'appelle une manifestation du syndrome Hygrade : moins l'enseignement collégial « ordinaire » accueillera d'étudiants, moins il pourra en accueillir, parce que moins il saura les accueillir.

De la nécessité d'une aide extraordinaire à l'apprentissage

Je conviens cependant qu'une part de la clientèle arrive au cégep trop lourdement « handicapée » ou trop désorientée pour s'intégrer harmonieusement au

cours normal de l'enseignement collégial. Mais je refuse de croire que cette part soit la plus grande, je soutiens même qu'elle est infime. Et c'est à elle, à elle seulement, que devraient s'appliquer les mesures spéciales d'aide à l'apprentissage.

Mais, la pensée ne pouvant s'exercer en l'absence de tout objet, ces mesures seront d'autant plus utiles qu'elles tendront à compléter, soutenir, accompagner le cheminement ordinaire de l'étudiant. Autrement dit, et plus concrètement, dans le cadre d'une éventuelle propédeutique collégiale, tout étudiant devrait suivre au moins un cours de la concentration ou de la spécialisation de son choix, en plus de cours obligatoires. Toute autre activité dont se composerait un programme spécial devrait servir d'abord à approfondir, à parfaire les apprentissages de ces cours obligatoires et spécialisés.

Pour le reste, miser sur l'enseignement

Bref, ce que je souhaiterais pour le collégial, c'est que ce que l'on nomme actuellement « aide à l'apprentissage » devienne une intervention extraordinaire à laquelle on ne recourt que dans des cas exceptionnels.

Pour le reste, c'est sur l'enseignement qu'on doit compter; il me semble d'ailleurs que c'est ce qui doit d'abord intéresser les conseillers pédagogiques et les professeurs : la part de l'aide à l'apprentissage qui relève de l'enseignement, laquelle est la plus grande part. Je pense même qu'il est non seulement plus réaliste d'envisager les choses de cette façon, mais que l'aide à l'apprentissage traitée dans les activités ordinaires d'enseignement a plus de chances d'être efficace, parce que moins artificielle; c'est dans les cours qui contribuent directement à l'obtention de son DEC que le cégépien investit surtout son énergie; c'est aussi dans le contexte de ces cours que le développement d'habiletés intellectuelles ou l'acquisition d'une méthode de travail sont le plus significatifs et le plus convaincants pour l'étudiant.

Plus simplement je dirais que, compte tenu du niveau d'études que représente le cégep et des acquis antérieures des cégépiens, il vient forcément un moment où enseigner, c'est aider à apprendre. Et c'est souvent par des moyens simples qu'on y parvient le mieux.

À titre d'exemples, je signale quelques expériences pédagogiques qui illustrent certaines des formes que peut prendre un enseignement qui s'attache à aider à apprendre.

Préoccupés par le nombre élevé des échecs et des abandons chez leurs étudiants de première année, les enseignants du département d'Informatique du cégep de Saint-Jérôme ont décidé de repenser leur pédagogie. Ils ont fondé le choix de leur nouvelle approche sur un principe voulant que tout étudiant ait le droit de ne pas comprendre du premier coup... Quoiqu'il en semble, la chose est loin d'être banale ou d'aller de soi, les résultats obtenus sont d'ailleurs éloquentes. (Voir plus loin l'article de Guy Migneron : La formation fondamentale en informatique, une démarche concrète.)

En informatique encore, au cégep André-Laurendeau cette fois, le même constat d'échec a conduit une équipe d'enseignants à expérimenter l'approche de la Pédagogie de la réussite (ou Mastery Learning) dans le premier cours de leur séquence.⁴ Cette approche aussi se fonde sur un principe : la très grande majorité des étudiants peuvent arriver à réussir si on leur en donne l'occasion. À travers cette expérience, l'équipe a réalisé, entre autres choses, que le « sens logique », si déterminant pour la réussite en informatique, peut être développé par un enseignement approprié.

Au cégep de Joliette, le comité du programme de soins infirmiers, regroupant tant des professeurs de la spécialisation que des disciplines obligatoires et « de service », s'est demandé quel genre d'intervention pédagogique commune il pourrait mettre au point. Après examen de la situation, la réponse est venue simplement : l'utilisation concertée du « troisième chiffre de la pondération ». Autrement dit, concevoir des travaux qui puissent satisfaire les exigences de formation tant en français qu'en psychologie ou en soins infirmiers; des études de cas, par exemple.

On pourrait multiplier le nombre de ces exemples, parce qu'il se passe plein de ce genre de choses dans le réseau, dans le secret des salles de cours et des bureaux de professeurs; choses dont on entend peu parler, parce qu'elles n'ont rien de spectaculaire. Ce ne sont que des

professeurs ordinaires, qui font honnêtement leur travail et à qui il ne viendrait d'ailleurs jamais à l'esprit de prétendre faire de l'aide à l'apprentissage. Et pourtant...

Ce qui frappe encore de ces quelques exemples trop brièvement évoqués, ce que je souhaiterais qu'on en retienne, c'est surtout l'attitude commune qui les sous-tend : ces professeurs postulent que leurs étudiants peuvent et veulent réussir ou, à tout le moins, qu'un beaucoup plus grand nombre devrait réussir. Partant de là, ils se demandent simplement comment ils pourraient contribuer à cette réussite; ils posent le problème sous l'angle de la pédagogie.

Un autre aspect me frappe, c'est la concertation entre des enseignants d'un même cours, d'une même discipline ou même de disciplines différentes. Je parie que nombre des expériences à venir, réconciliant enseignement et aide à l'apprentissage, se feront sous le couvert de l'approche-programme; parce qu'enfin, que peuvent bien chercher des professeurs qui se concertent, qui expérimentent, qui explorent, sinon la réussite de leurs étudiants ?

Subordonner les activités des cégeps à l'enseignement et à l'apprentissage

Ceci dit, bien loin de moi l'idée de minimiser les problèmes de l'enseignement collégial ou d'en faire porter tout le fardeau par les enseignants. Je ne dis pas « Que les professeurs s'arrangent donc tout seuls avec tout ça ». Je dis plutôt qu'il faut envisager des moyens pour faire en sorte que plus d'étudiants réussissent mieux, en concentrant ces moyens sur les activités ordinaires d'enseignement, lesquelles il est urgent de faciliter, soit en réduisant le nombre d'étudiants par groupe et le nombre de groupes par professeur (surtout pour la première session de chaque programme), soit en donnant aux professeurs les moyens de faire un encadrement plus serré de leurs élèves (aménagement de la tâche, des horaires, des locaux, etc.).

C'est ce genre de moyens qu'il faudra mettre en œuvre si l'on veut que se généralisent des expériences comme celles des départements d'Informatique de Saint-Jérôme ou d'André-Laurendeau, de Soins infirmiers de Joliette. Que pourraient bien attendre des étudiants,

passés par les meilleurs ateliers d'aide à l'apprentissage et de propédeutique, s'ils de retrouvent ensuite avec des professeurs qu'ils doivent partager avec 160 de leurs confrères ?

Repenser l'enseignement collégial

Face aux difficultés d'apprentissage des étudiants, il y a aussi tout un autre champ de discussion à ouvrir et à « labourer en profondeur » et c'est la définition même de l'enseignement collégial. À quoi sert le collégial ? À scolariser le plus grand nombre possible de jeunes Québécois, le plus longtemps possible, comme le concevait au départ la Commission Parent ? Ou est-ce à sélectionner les « meilleurs » candidats pour le marché du travail et l'université ? Avec quelle part d'échecs sommes-nous prêts à vivre ? Au-delà des notions arbitraires et techniques de numéros de cours ou d'heures d'enseignement, que doit-on exiger des étudiants à l'entrée et à la sortie du

cégep ? À quoi, finalement, devrait correspondre ce niveau d'études particulier qu'est le collégial ?

Les professeurs et les conseillers pédagogiques ne peuvent ni ne doivent répondre par eux-mêmes, pour eux-mêmes, à ces questions. Ce sont là des choix de société qui restent à confirmer ou à refaire. Mais les professeurs et les conseillers pédagogiques ont certainement le devoir d'éclairer la discussion, de soulever et de faire avancer le débat, parce que ce sont eux les experts de l'enseignement collégial. Cela permettrait peut-être aussi de lever un tant soit peu le flou du contrat implicite entre la société québécoise et l'enseignement collégial, flou qui continue de pourrir les rapports entre cette société et son école.

Il est urgent de redéfinir les bases sur lesquelles asseoir notre examen de l'enseignement collégial si l'on veut clarifier en quels termes on doit considérer

l'apprentissage, les difficultés d'apprentissage et l'aide à l'apprentissage. ■

RÉFÉRENCES

1. Commission des affaires pédagogiques, *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*, Rapport du comité, (Version abrégée), Fédération des cégeps, Hiver 1985, 79 p.
2. *Ibidem*, p. 6.
3. *Ibidem*, [p. 6-7.
4. Rapport de recherche PAREA à paraître en décembre 1988.