
L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation : propositions pour les années 90*

Yves Blouin

Psychologue

Cégep François-Xavier-Garneau

En matière d'aide à l'apprentissage, dans chacun de nos collèges, **l'heure est à l'action**. Rien ne sert d'attendre la précision ultime de nos analyses. Il est même illusoire de l'espérer, si on ne met pas à contribution l'éclairage que seule l'intervention peut apporter.

L'heure est à l'action, donc. Mais pas sous n'importe quelle forme. Une action **globale, systématique et concertée**. Une action qui prend en considération la multitude des facteurs associés à la réussite scolaire, et tente d'intervenir sur le plus grand nombre d'entre eux, plutôt que de se cantonner dans une ou deux dimensions.

Mais, pour se lancer dans une telle action, il est indispensable d'avoir une vision d'ensemble, cohérente et articulée, de tous ces facteurs qui ont quelque chose à voir avec la réussite scolaire. Je crois qu'une telle vision d'ensemble nous fait présentement défaut. Et qu'il est plus pressant de nous en donner une que de réaliser toute autre recherche unidimensionnelle.

Nous disposons déjà d'études excellentes traitant, isolément, de l'une ou l'autre des dimensions associées à la réussite et à l'adaptation scolaires. Celui qui s'en donne la peine trouvera une documentation abondante, produite dans le réseau collégial québécois, sur à peu près tous les sujets : l'importance de bien encadrer les nouveaux étudiants

à leur arrivée au collégial¹, les avantages de leur regroupement en groupes-classes stables²; la relation entre la réussite au secondaire et au collégial³; les carences dans les méthodes de travail des étudiants, constatées un peu partout, et ayant entraîné la publication de manuels enseignant les rudiments du métier d'étudiant, en général⁴ ou pour certaines matières spécifiques⁵; le phénomène de l'emploi pendant l'année scolaire chez les étudiants et sa relation avec la réussite⁶, pour me limiter à quelques exemples.

Nous possédons aussi, il est vrai, quelques documents dont l'ambition est de tracer un portrait plus global de la réussite au collégial, et d'élargir l'analyse à toutes les dimensions pertinentes. Pensons au document sur les échecs et les abandons réalisé par la Direction générale de l'enseignement collégial⁷ ou au récent rapport du Conseil des collèges⁸, sans doute le plus réussi dans le genre.

Ces derniers travaux offrent très certainement une vision d'ensemble de la situation. Mais malgré, ou peut-être même à cause de leur envergure, ils comportent quelques lacunes quand on veut les utiliser pour guider l'action. Car, pour inspirer l'action **globale, systématique et concertée**, une vision d'ensemble doit faire plus que fournir une liste de facteurs, ou décrire comment chacun de ces facteurs, séparément, est relié à la réussite; elle doit, entre autres :

- Montrer les interactions entre les différents facteurs associés à la réussite ;
- Catégoriser ces facteurs selon ces dimensions cruciales que sont : le fait d'être en relation directe ou indirecte avec la réussite, d'appartenir au présent de l'élève ou d'être antérieurs à son arrivée au collégial et, enfin, celui d'être plus ou moins sous notre contrôle ;

- Permettre à chaque groupe d'acteurs sur la scène collégiale (personnel professionnel, enseignant ou administratif) de dégager les pistes d'intervention qui lui incombent plus particulièrement, en exclusivité ou en collaboration, sans perdre de vue le caractère complémentaire de chaque action et sa subordination à un même objectif.

Je propose ici une conceptualisation des facteurs reliés à la réussite scolaire au collégial qui tente de répondre à ces exigences. Cette vision d'ensemble, conduira à quelques réflexions sur les différentes façons dont on peut comprendre la notion d'aide à l'apprentissage. Avant toute chose, cependant, il importe de clarifier quelques-uns des concepts les plus fréquemment utilisés lorsqu'il est question d'aide à l'apprentissage.

L'AIDE À L'APPRENTISSAGE, LA RÉUSSITE ET LA QUALITÉ DE LA FORMATION

À l'heure actuelle, l'aide à l'apprentissage offerte dans le réseau collégial répond à deux préoccupations, différentes, mais certainement pas incompatibles :

- 1° Assurer une formation de qualité aux étudiants ;
- 2° Augmenter les chances de réussite du plus grand nombre.

La performance (ou la réussite), très probablement parce qu'elle est observable et quantifiable, sert trop souvent de critère unique pour juger de la qualité de la formation, et de la présence de difficultés d'apprentissage chez nos étudiants, difficultés auxquelles il faudra répondre, cela va de soi, par diverses mesures d'aide à l'apprentissage. Or, la réussite, par elle-même, n'assure pas qu'un élève ait reçu une formation de

* Communication présentée au colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, au cégep de Sherbrooke, le 2 mars 1989.

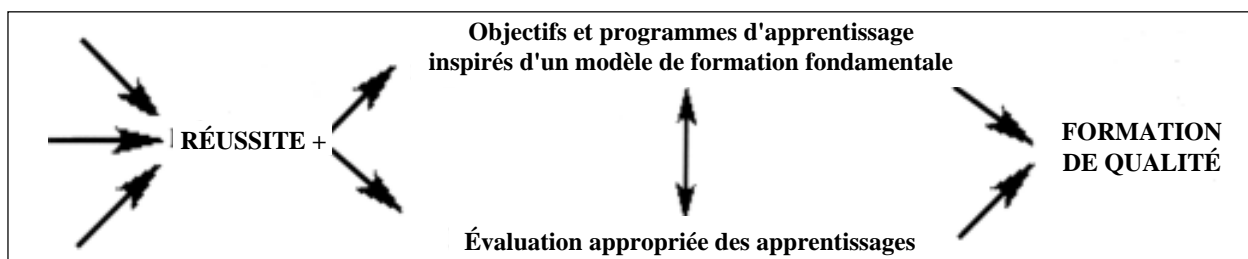


Figure 1

qualité, et ses échecs n'impliqueront pas forcément la présence de difficultés d'apprentissage, ni même d'un besoin d'aide à l'apprentissage.

La réussite n'est pas synonyme de formation de qualité

Pour que la réussite témoigne d'une formation de qualité, il faut satisfaire à deux conditions supplémentaires (figure 1) :

- 1° Des objectifs et des programmes d'apprentissage qui s'inspirent d'un modèle (à définir et redéfinir) de formation fondamentale ;
- 2° Une évaluation appropriée des apprentissages.

La réflexion sur les facteurs reliés à la réussite et les moyens de la favoriser doit aller de pair avec celle qui se fait déjà sur la formation fondamentale. Car la réussite n'a de sens que dans la mesure ou les objectifs et les programmes en ont. Qui voudrait d'une augmentation des taux de réussite obtenue au prix d'une baisse du niveau de formation ? Notre préoccupation pour la réussite ne doit donc pas nous amener à relâcher la vigilance concernant les objectifs d'apprentissage et leur organisation en programmes cohérents. À cet égard, répétons-le, le concept de formation fondamentale nous sera d'un précieux secours⁹.

Pour être synonyme de formation de qualité, la réussite demande aussi le respect d'une autre condition : une évaluation appropriée des apprentissages. Je n'entends pas simplement une correction juste de la part de l'enseignant, ou une évaluation exempte de tricherie, encore que ces facettes ne puissent quand même pas être considérées comme négligeables ! Mais je pense surtout à une évaluation qui soit en étroite relation avec la nature des objectifs d'apprentissage poursuivis.

Bref, en introduisant ces considérations, nos préoccupations pour la réussite des étudiants et pour la qualité de la formation se confondent.

Notre préoccupation pour la réussite est légitime

Ces dernières conditions étant assurées, ou du moins recherchées, il est tout à fait légitime de travailler à favoriser la réussite chez le plus grand nombre d'étudiants. De la même manière que nous n'évaluons pas un parti politique sur la seule beauté de son programme, mais sur sa capacité de faire en sorte que ce même programme devienne réalité, nous devons nous soucier des statistiques de réussite. Les statistiques nous donnent une mesure concrète de notre efficacité. Pourrions-nous, d'ailleurs, tirer beaucoup de fierté de programmes scolaires qui seraient de merveilles d'équilibre et de cohérence, mais à travers lesquels nous ne parviendrions à faire cheminer avec succès qu'une minorité des élèves qui nous sont confiés.

Favoriser la réussite et définir des objectifs et des programmes cohérents, voilà donc deux entreprises essentielles et complémentaires : les deux volets de notre mandat d'éducateurs soucieux d'offrir une formation de qualité. Chacun n'a de sens que dans le respect de l'autre, mais l'un n'est pas moins important que l'autre.

Pourtant, et surtout à cause de la suspicion avec laquelle a été accueillie, ces dernières années, toute initiative vouée à l'augmentation des taux de réussite de nos élèves, il convient de réaffirmer avec vigueur que celle-ci ne doit pas être obtenue aux dépens de la qualité de la formation.

DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE FACTEURS

Favoriser la réussite étant un volet essentiel de notre action, il faut donc tout mettre en œuvre pour connaître les facteurs qui peuvent y contribuer et tenter de les influencer par les moyens les plus appropriés. L'aide à l'apprentissage s'inscrit comme l'un de ces moyens, certes le plus prisé à l'heure actuelle.

Or, comme on l'a vu, les difficultés de performance ne découlent pas nécessairement de problèmes d'apprentissage et n'appellent pas toujours des mesures spéciales d'aide à l'apprentissage. Tout dépend, évidemment, des facteurs en cause dans les échecs ou les abandons de chacun. Mais quels sont les facteurs autres que les problèmes d'apprentissage qui contribuent aux difficultés de performance ? Où et quand faut-il penser à une intervention d'aide à l'apprentissage ? Qu'est-ce, au juste, qu'une intervention d'aide à l'apprentissage ? Pour répondre à ces questions, venons-en maintenant à la conceptualisation des facteurs associés à la réussite scolaire qui tente de répondre aux impératifs décrits plus haut.

Une multitude de facteurs auront une influence sur la réussite d'un élève : ses méthodes de travail, le fait de vivre une peine d'amour ou d'avoir la monotonie en pleine session, d'avoir un but de formation précis et valorisé, l'harmonie dans sa famille, la croissance économique dans la société, le fait d'occuper un emploi à temps partiel, son anxiété en situation d'examen, la taille de l'établissement fréquenté, la qualité de l'air qu'on y respire... À la limite, tout peut être mis en relation avec la réussite... même le nombre de pannes d'électricité dans une année. Il faudra évidemment apporter des distinctions entre tous ces facteurs, dont la relation avec la variable

à expliquer peut être plus ou moins directe, et plus ou moins immédiate.

Pour mettre de l'ordre dans ce chaos et assurer qu'aucun phénomène d'importance ne soit oublié, je proposerai les quelques distinctions suivantes, représentées dans la **figure 2** :

1° Certains facteurs ont une relation *directe*, d'autres, *indirecte* avec la réussite. La qualité de la pédagogie et certains facteurs liés à l'étudiant (ex. : ses méthodes de travail et l'effort fourni) exercent un effet direct sur la réussite. Par ailleurs, tout ce qui a une influence sur la qualité de la pédagogie et ces dispositions personnelles cruciales des élèves est en relation indirecte avec la réussite.

Ainsi, les ressources financières allouées par la société à l'éducation, (conséquemment, la tâche des enseignants et enseignantes), et le cadre-horaire des cours sont des facteurs importants, mais indirects : ils ont une incidence sur la réussite dans la mesure où ils affectent la qualité de la pédagogie. De même, l'encadrement des étudiants (regroupements en classes-stables, suivi personnalisé) et le fait, pour eux, d'occuper un emploi à temps partiel ont quelque chose à voir avec la réussite, mais de façon indirecte : le regroupement en classes-stables peut diminuer l'anxiété des élèves, satisfaire certaines motivations sociales et ainsi leur permettre de mieux accepter les efforts demandés par les études ; l'emploi à temps partiel réduit trop souvent le temps disponible pour les tâches scolaires en-dessous d'un minimum décent.

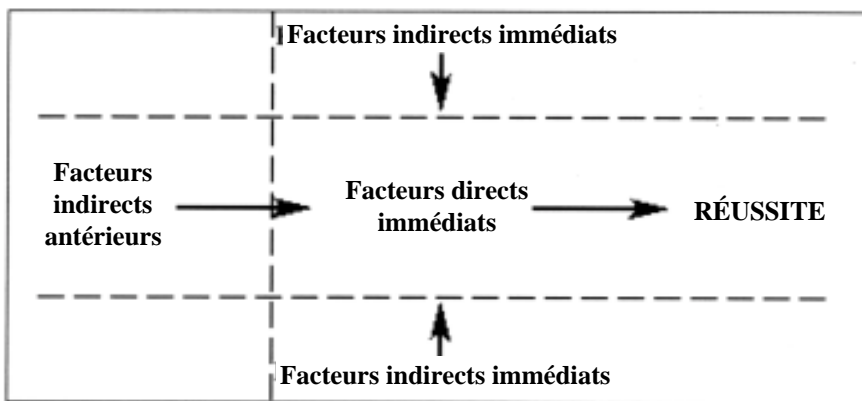


Figure 2

2° Certains facteurs sont en relation *immédiate* avec la réussite en ce sens qu'ils font partie du présent de l'élève : la qualité de la pédagogie de tel cours, l'anxiété d'un étudiant ou la procédure d'abandon de cours, par exemple. D'autres facteurs sont *antérieurs* : ils exercent une influence sur la réussite actuelle de l'élève, mais ne font pas partie de son présent. Pensons à l'expérience scolaire antérieure, plus précisément à la formation dispensée au secondaire. Par définition, les facteurs antérieurs sont en relation indirecte avec la réussite au collégial. Il faut préciser leur canal d'influence dans le présent. Si on prête foi au diagnostic courant, le secondaire nous enverrait des élèves mal préparés pour faire face aux exigences plus élevées du collégial et tout à fait dérouterés devant la charge de travail requise. L'expérience scolaire antérieure conditionne donc certaines dispositions personnelles déterminantes pour la réussite d'études collégiales.

3° Enfin, certains facteurs, directs ou indirects, immédiats ou antérieurs, sont au moins partiellement *sous notre contrôle*, alors que d'autres le sont très peu ou pas du tout. La **figure 3** présente ces facteurs sur lesquels nous pouvons intervenir dans l'exercice de notre métier d'éducateur, toutes catégories professionnelles confondues : la préparation antérieure des élèves, l'encadrement et l'organisation scolaire que nous leur offrons, la qualité de la pédagogie et les dispositions ou compétences personnelles favorisant la réussite.

Bien entendu, d'autres variables, qui échappent à notre contrôle, ont aussi une influence sur la réussite et sur toutes les dimensions que je viens de nommer : pensons, par exemple, à l'importance accordée à l'éducation par la société (et même la famille), ou aux ressources financières que l'on veut bien y consacrer. Le reste de ce travail ne s'arrêtera cependant pas à ces variables plus larges pour les quelques raisons suivantes : **1)** le niveau de ressources allouées à l'éducation, même fortement rehaussé, ne nous dispensera jamais de faire tous les efforts pour tirer le meilleur parti de ces facteurs qui sont sous notre contrôle. Il est aussi peu objectif de considérer seulement ces variables échappant à notre contrôle que de les nier. **2)** Au-delà des conjonctures particulières, en période de disette comme en période d'abondance, c'est le propre de notre travail d'éducateur que de changer ce qui peut être changé, pour façonner l'environnement éducatif de manière à ce qu'il contribue le plus possible à la réussite des élèves. **3)** Dans la mesure où les ressources allouées sont jugées insuffisantes, nous

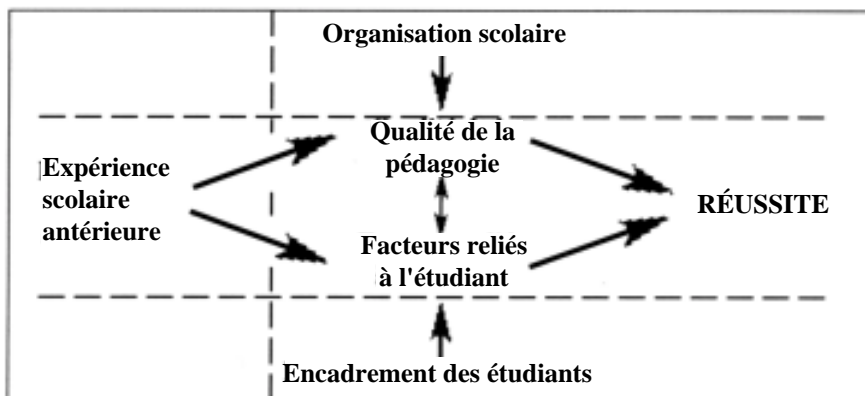


Figure 3

devons le faire savoir, Cela n'entre pas en contradiction avec les idées que je défends, mais cela n'est pas, non plus, la seule chose à faire, ni celle que je me suis proposée de faire ici.

Précisons maintenant davantage les principales catégories de facteurs décrites à la figure 3. Nous aborderons successivement : les facteurs directs-immédiats, indirects-antérieurs et indirects-immédiats. Dans la perspective de ce qui vient d'être dit, j'essaierai de montrer les interactions entre ces différents facteurs, leur influence sur la réussite et les interventions qui en découlent pour les différentes catégories de personnel des collèges.

Les facteurs directs-immédiats

La réussite des individus est directement reliée à ce qu'ils font et peuvent faire en situation d'apprentissage, d'une part, et à la qualité de l'intervention pédagogique, d'autre part. Le **tableau 1** présente l'ensemble des facteurs compris sous ces deux rubriques.

Voyons d'abord les facteurs reliés à l'étudiant. Pour reprendre une conceptualisation présentée ailleurs¹⁰, quatre dispositions personnelles cruciales vont jouer un rôle majeur dans la réussite des individus. Il est d'abord essentiel, pour l'étudiant, de concevoir de façon réaliste les conditions nécessaires à la réussite : dans la majorité des cas, il s'agira, pour lui de reconnaître qu'il sous-estime les efforts nécessaires pour apprendre et que la clé de la réussite consiste à accepter de faire ces efforts. Et surtout, qu'il cesse d'imaginer qu'il en va autrement pour les autres.

Une fois cette réalité reconnue, il doit cependant développer des méthodes de travail adéquates et savoir s'astreindre à une certaine discipline de travail. Chemin faisant, il devra, en outre, apprendre à dominer ses réactions d'anxiété face aux inévitables obstacles et à persister suffisamment pour atteindre les quelques succès indispensables au développement de la confiance en soi.

Enfin, il lui sera difficile d'accepter d'y mettre le temps et l'énergie requis sans une motivation, quelle qu'elle soit : la poursuite d'un but de formation significatif, l'importance accordée à la réussite scolaire, ou même, tout simplement, la satisfaction tirée du travail bien fait.

1. FACTEURS DIRECTS-IMMÉDIATS

A. Facteurs reliés à l'étudiant

- 1° Conception réaliste des conditions nécessaires pour réussir
- 2° Anxiété/confiance
- 3° Stratégies d'étude, méthodes de travail et habitude de l'effort
- 4° Motivation : présence d'un but de formation ; importance accordée à ce but ou à la réussite de ses études ; capacité de traduire cette motivation dans ses choix quotidiens
- 5° Lacunes dans la formation antérieure
- 6° Limites individuelles

N.B. : Ces 6 facteurs sont en interaction

B. Qualité de l'intervention pédagogique

N.B. : La qualité de l'intervention pédagogique et les facteurs reliés à l'étudiant s'influencent réciproquement

Ces quatre dispositions personnelles sont en interaction les unes avec les autres : celui qui comprend que ses échecs en mathématiques ne dépendent pas de son manque de talent pour cette matière, mais de ses méthodes de travail inadéquates, pourra accepter de les modifier et, ayant connu quelques succès, sera peut-être moins anxieux et tout à fait disposé à fournir les efforts nécessaires. Ayant développé une certaine confiance, tel autre élève verra son problème de motivation disparaître.

Ces mêmes dispositions sont aussi en interaction avec les lacunes dans la formation antérieure et les limites individuelles. L'un et l'autre de ces derniers facteurs prédisposent aux problèmes d'anxiété et de motivation par le biais des difficultés de performance qu'ils entraînent. À l'inverse, les quatre dispositions personnelles déjà nommées constituent ce que l'on pourrait appeler « la marge de manœuvre des individus » : à talent (ou limites) égal(es), certains s'en tirent très bien, d'autres pas, tout dépendant de leurs stratégies d'étude et de leur capacité de fournir des efforts réguliers. De même, l'élève suffisamment motivé, et réaliste dans son analyse des conditions nécessaires pour réussir, trouvera bien le moyen de compenser les lacunes dans sa formation antérieure.

La qualité de la pédagogie constitue un deuxième type de facteur qui aura une incidence directe sur la réussite. Mais l'intervention pédagogique est aussi en

interaction avec les facteurs reliés à l'étudiant : les professeurs n'étant pas tous égaux, pédagogiquement parlant, un élève bien disposé pourra réussir dans une classe et échouer dans une autre ; à l'inverse, l'enseignant ne peut rien pour un élève qui ne fait pas les efforts requis, présente trop de lacunes dans sa formation antérieure ou est trop limité pour entreprendre des études collégiales.

Ne perdons cependant pas de vue que les quatre premiers facteurs reliés à l'étudiant, présentés au tableau 1, sont modifiables. Dans le travail cité plus haut¹¹, j'ai présenté plusieurs arguments montrant que la classe constitue le terrain privilégié pour favoriser les modifications, et décrit comment, en pratique, un tel travail peut être fait dans le cadre de l'enseignement régulier. Conçu pour les cours de mathématiques, ce modèle d'intervention pourrait facilement être adapté aux autres matières.

Le personnel de support à l'enseignement (aides pédagogiques individuels, psychologues, etc.) peut aussi contribuer au développement de ces qualités personnelles déterminantes pour la réussite des étudiants en offrant des ateliers sur l'une ou l'autre de ces facettes (méthodes de travail, anxiété, motivation, etc) ; en mettant à la disposition des étudiants toute la documentation requise dans certains lieux accessibles et identifiés (ex. centre d'aide à l'apprentissage) ; ou mieux, en offrant ces services

en classe, en collaboration avec les enseignants.

Un bon pédagogue tiendra compte, également, des lacunes dans la formation antérieure de ses étudiants et intégrera à son enseignement, sous une forme ou sous une autre, la révision des préalables nécessaires à la compréhension de la matière de son cours... En attendant les ajustements nécessaires entre la formation du secondaire et celle du collégial, si tant est qu'un tel objectif puisse jamais être atteint de façon satisfaisante.

Les facteurs indirects-antérieurs

Il y a peu à ajouter à ce qui a déjà été dit sur l'expérience scolaire antérieure. Le secondaire doit contribuer à développer, chez ses étudiants, les dispositions personnelles favorables que je viens de décrire. Pensons au sens de l'effort ou à la capacité de persister devant les obstacles, par exemple, qui auront toujours un effet direct sur la réussite. Le secondaire doit offrir des défis plus exigeants de sorte que ses élèves les moins talentueux, ou les moins bien disposés à l'égard du travail scolaire aient la chance de découvrir plus tôt qu'il n'est pas sage, pour eux, d'entreprendre des études collégiales. Et pour réduire davantage le nombre de ceux qui se retrouvent au collégial alors qu'ils ne le veulent (ou ne le peuvent) pas vraiment, le secondaire doit offrir des programmes de formation professionnelle valorisés et valorisants. Enfin, il doit prendre note des principales lacunes de ses finissants, trop souvent en cause dans les difficultés de réussite ultérieures, et tenter d'y remédier.

Le travail sur les facteurs indirects-antérieurs demande la concertation des niveaux secondaire et collégial. Il incombe aux enseignants des deux niveaux : informellement, par des échanges entre les spécialistes d'une même discipline ; ou plus formellement, par des mécanismes de coordination chapeautés par les regroupements pertinents (par exemple, les Directions générales de l'enseignement des deux niveaux). Le personnel de l'administration scolaire a cependant la responsabilité de voir à ce que ces échanges deviennent une pratique courante entre les enseignants des deux niveaux.

2. FACTEURS INDIRECTS-IMMÉDIATS

N.B. : Ces facteurs ont quelque chose à voir avec la réussite en ce sens qu'ils exercent une influence considérable sur les facteurs qui y sont reliés directement.

A. L'organisation scolaire

- 1° Cadre-horaire
- 2° Séquence et interrelations des cours à l'intérieur d'un programme
- 3° Dépistage des étudiants pouvant bénéficier d'activités d'apprentissage particulières (cours « apprendre à apprendre » ; cours d'appoint ; propédeutique, etc.)
- 4° Politiques, procédures et règlements (ex. : procédures d'abandon de cours ; réglementation du travail à l'extérieur ; perfectionnement des professeurs)

B. L'encadrement des étudiants

- 1° Information, accueil et intégration des nouveaux
- 2° Regroupement des étudiants (par programme, en groupes-classes stables)
- 3° Disponibilité des professeurs, tutorat, etc.
- 4° Encouragement à la coopération (ex. : tutorat par les pairs)
- 5° Qualité de la « vie étudiante »

Les facteurs indirects-immédiats

Cette troisième et dernière catégorie de facteurs se rapporte à certaines dimensions de l'environnement éducatif dans lequel évoluent les élèves et les enseignants. Tel que leur nom l'indique, ces facteurs indirects-immédiats font partie du présent de l'élève et ont quelque chose à voir avec sa réussite dans la mesure où ils influencent la qualité de l'intervention pédagogique ou certaines dispositions personnelles cruciales face à l'étude.

Le **tableau 2** les regroupe en deux catégories : l'organisation scolaire et l'encadrement des étudiants. Précisons tout de suite qu'il ne s'agit pas d'une liste exhaustive et que l'assignation de tel facteur particulier à une catégorie plutôt qu'à l'autre n'est pas indiscutable. Mais ce qui importe, pour l'instant, c'est de montrer que certaines politiques et pratiques institutionnelles, certaines variables d'organisation scolaire et d'encadrement des étudiants mériteraient d'être analysées sous l'angle de leurs relations avec la réussite et de faire l'objet de modifications systématiques. Il s'agit là d'un territoire relativement inexploré, mais qui doit l'être davantage si nous avons vraiment le souci d'intervenir sur toutes les variables reliées à la réussite

scolaire. Ce territoire n'est la chasse gardée d'aucun groupe, mais concerne, au premier chef, tout administrateur scolaire vraiment conscient de la mission éducative de son établissement, en concertation avec les enseignants et autres professionnels en contact avec les étudiants.

Illustrons maintenant avec quelques exemples suggérés par le tableau 2. En dépistant les étudiants qui ne maîtrisent pas certaines habiletés de base (par exemple, la capacité de s'exprimer dans un français correct) ou qui sont globalement mal préparés pour les études collégiales, et en leur offrant toute mesure particulière appropriée (cours d'appoint, propédeutique ou ateliers spécialisés), on assurera que la pédagogie de certains cours ne soit pas trop lourdement hypothéquée par la présence d'élèves, trop nombreux, dont la formation antérieure est insuffisante ; on préviendra aussi l'apparition d'anxiété, de sentiments d'incompétence et d'une baisse de motivation quasi inévitable chez ces élèves pour qui la commande est peut-être objectivement trop forte.

Toute mesure permettant une meilleure adaptation sociale des étudiants, que l'on pense à l'accueil et à l'intégration des nouveaux, à leur regroupement en

classes-stables ou à diverses formes de tutorat par les pairs, a des chances d'avoir des effets bénéfiques sur différentes variables personnelles reliées directement à la réussite. L'étudiant qui a des contacts interpersonnels réguliers a accès à des informations sur les difficultés des autres qui l'aideront à mettre les siennes en perspective et réduiront son anxiété ; il profitera aussi, dans une plus large mesure, de l'aide réelle que peuvent lui apporter les autres, facteur non négligeable de réussite dans certains cours ; enfin, la vie au collège lui permettant la satisfaction de certains besoins sociaux, à un âge où ces motivations ne sont pas sans importance, il sera peut-être plus capable de renoncer à certaines activités de loisirs qui visent avant tout la satisfaction de ces mêmes besoins, pour fournir les efforts quotidiens qu'exige la réussite de ses études.

Parmi les comportements d'étude favorisant la réussite, la sollicitation d'explications et de clarifications supplémentaires auprès des professeurs occupe une place déterminante¹². Les étudiants auront d'autant plus de chances de s'engager dans une telle démarche qu'on mettra en force une politique claire de disponibilité des professeurs, fondée sur la reconnaissance explicite de l'importance de ces échanges. Mieux encore, on aurait tout avantage à offrir aux enseignants des sessions de perfectionnement leur permettant de comprendre la nature des hésitations et des craintes des étudiants lors de ces interactions et leur montrant comment y réagir de façon appropriée¹³. Toute forme de tutorat par le personnel enseignant, par ailleurs, soulèverait les mêmes exigences et répondrait à la même nécessité d'encourager le recours à l'aide du professeur.

En résumé, la réussite des élèves dépend directement de ce qu'ils font et sont prêts à faire en situation d'apprentissage d'une part, et de la qualité de la pédagogie d'autre part. Mais ces facteurs premiers peuvent être largement modifiés par des mesures organisationnelles diverses. Je propose que l'on scrute et précise davantage la nature de ces relations au cours des prochaines années pour en tirer le maximum d'effets bénéfiques sur la performance scolaire. Voilà les liens les plus fondamentaux à établir entre l'activité de tous ceux qui ne sont pas en classe avec les étudiants et la réussite de ces derniers. Le personnel enseignant sera tout à fait

disposé à participer à un tel remodelage de l'environnement pédagogique, si celui-ci est bien subordonné à l'atteinte de ces objectifs.

L'AIDE À L'APPRENTISSAGE...

... au sens large.

Suite à cette analyse des facteurs en cause dans la réussite scolaire, la question qu'il convient maintenant de poser est la suivante : où se situe l'aide à l'apprentissage dans tout cela ? Et ma première réponse sera : nulle part et partout, à la fois.

Nulle part, si l'on pense que l'aide à l'apprentissage répond à des problèmes d'apprentissage. Car il n'est pas nécessaire de supposer qu'il y ait problème d'apprentissage chez la majorité des élèves qui ne réussissent pas. En effet, celui qui échoue parce qu'il sous-estime les efforts nécessaires pour réussir, ou ne parvient pas à les faire pour des raisons de motivation ou d'anxiété n'a pas véritablement de problème d'apprentissage. Pas plus que celui qui trouve la marche trop haute entre le secondaire et le collégial, tenant compte des lacunes dans sa formation antérieure, ou affronte au collégial un niveau d'études trop exigeant pour ses capacités. Ces élèves sont respectivement mal disposés à l'égard des études collégiales, insuffisamment préparés et mal orientés.

À l'inverse, un élève sérieux et suffisamment doué peut échouer pour cause de déficiences majeures dans la pédagogie d'un cours ; directement, s'il n'y trouve pas le support ou l'encadrement minimal, ou par le biais de l'anxiété et de la perte de motivation que de telles conditions peuvent entraîner.

Dans tous ces cas, on devrait plutôt parler de **conditions d'apprentissage** qui ne sont pas respectées, et non de problèmes d'apprentissage. Et en intervenant sur les facteurs directs ou indirects, immédiats ou antérieurs décrits plus haut, nous contribuons à mettre en place des conditions d'apprentissage plus favorables. L'aide à l'apprentissage, n'est donc nulle part si on la conçoit comme une réponse à des problèmes spécifiques d'apprentissage.

Mais elle est aussi partout, si on la définit comme **toute intervention sur l'un ou**

l'autre des facteurs associés de près ou de loin, et d'une manière directe ou indirecte à la réussite scolaire. Voilà donc une première manière, plus large, de comprendre l'aide à l'apprentissage.

... au sens strict

Cette dernière définition, plus large, de l'aide à l'apprentissage est très utile : elle évite de supposer inutilement des déficiences mystérieuses chez bon nombre d'étudiants dont les déboires s'expliquent plus simplement, par des manquements aux conditions minimales d'apprentissage. Et elle suggère un train de mesures complémentaires. Mais, aussi utile soit-elle, cette définition échappe une partie de la réalité.

Revenons au **tableau 1**. Parmi les facteurs reliés à l'étudiant, on y retrouve les « lacunes dans la formation antérieure » et les « limites individuelles ». Les premières renvoient, bien entendu, à la préparation trop souvent insuffisante des élèves frais émoulus du secondaire qui handicaperont, dans une certaine mesure, leurs chances de réussite au collégial. Les « limites individuelles » traduisent ce fait inéluctable : quelle qu'en soit la raison, les élèves n'ont pas tous les mêmes aptitudes, et il peut arriver qu'on trouve là la raison première des succès de certains. Ainsi présentés, ces deux facteurs rendent compte d'une bonne part de la réalité et appellent des interventions qu'ils s'y rapportent logiquement.

Mais, en y regardant de plus près, il semble que ces lacunes pourraient être davantage précisées. Car il y a, en effet, des **habiletés cognitives fondamentales** (non pas des méthodes de travail) qui vont faciliter la réussite et l'apprentissage dans tous les cours de niveau collégial, et sans lesquelles il est impossible de parler de formation de qualité. Sans en dresser une liste exhaustive, ni prétendre offrir la seule classification défendable, ces **habiletés cognitives fondamentales** doivent nécessairement inclure :

- La capacité de lire un texte difficile et d'en extraire l'information essentielle (analyse et synthèse de la documentation écrite) ;
- La capacité d'exprimer sa pensée par écrit de façon cohérente (au-delà de l'orthographe...) ;

- La capacité de raisonner ;
- Certaines capacités de résolution de problèmes pertinentes pour une diversité de tâches intellectuelles.

Ces **habiletés cognitives fondamentales** sont autre chose que « les lacunes dans la formation antérieure » ou les « limites individuelles », bien que l'un et l'autre de ces facteurs puissent influencer sur leur développement. Elles sont en interaction avec les autres facteurs de développement. Elles sont aussi en interaction avec les autres facteurs reliés à l'étudiant : par exemple, l'élève qui a beaucoup de difficultés à s'exprimer par écrit risque de devenir anxieux devant certaines exigences du collégial ou de perdre sa motivation après quelques succès. À l'inverse, l'élève fortement motivé par un but de formation mettra tout en œuvre pour développer cette dernière compétence. La prise en considération de ces **habiletés cognitives fondamentales** oblige à préciser les facteurs reliés à l'étudiant présentés plus haut.

Il y a plusieurs avantages à spécifier ces habiletés particulières, à les distinguer des « limites individuelles d'une part », et des « lacunes dans la formation antérieure », d'autre part :

- 1° On explicite davantage qu'il s'agit d'habiletés modifiables ;
- 2° On contrecarre la tendance à penser qu'elles sont parachevées au sortir du secondaire, et même qu'il puisse en être ainsi ;
- 3° Elles auront plus de chance d'être considérées explicitement comme des objectifs de formation et de faire l'objet d'interventions éducatives.

En effet, il n'y a pas un cours de niveau collégial dont la réussite n'est pas facilitée par la présence de l'une ou l'autre de ces habiletés cognitives. Par exemple, la capacité de lire un texte difficile et d'en extraire l'information pertinente est essentielle en géographie comme en philosophie, en physique comme en sciences politiques. Si l'école doit servir à former des individus capables de s'adapter à un univers en constante évolution sur le plan des connaissances et des techniques, voilà bien le genre de compétence générale à promouvoir.

Il n'y a pas un cours, non plus, qui ne puisse pas servir à stimuler le développement de ces habiletés cognitives. Certains sont taillés sur mesure pour telle habileté, bien sûr : on pense immédiatement à certains cours de philosophie qui peuvent être axés sur l'apprentissage du raisonnement¹⁴, ou au cours de français pour parfaire sa capacité de s'exprimer par écrit. Mais l'une et l'autre de ces deux habiletés, de même que les deux autres faciliteront la réussite en histoire et en psychologie, comme elles pourront être stimulées par l'apprentissage de l'histoire et de la psychologie.

Nous voyons donc poindre une deuxième conception, plus stricte, de l'aide à l'apprentissage qui pourrait être formulée ainsi : **toute intervention visant à développer ces habiletés cruciales** (ex : savoir s'exprimer par écrit), **dont les limites sont susceptibles de se faire sentir dans la plupart, sinon la totalité, des activités d'apprentissage et dont le parachèvement peut être bénéfique pour l'ensemble de ces mêmes activités d'apprentissage.**

Cette forme d'aide à l'apprentissage rejoint notre préoccupation pour ces habiletés et compétences que recouvre la notion de formation fondamentale. Elle ne peut d'ailleurs s'épanouir en dehors de l'enseignement. Il y a donc lieu, pour les prochaines années, de préciser des suggestions méthodologiques et d'élaborer des outils pédagogiques permettant d'intégrer, à l'enseignement des matières, des activités d'apprentissage qui en débordent les limites, pour contribuer au développement des compétences cognitives fondamentales, mais par lesquelles l'apprentissage des matières pourra, en retour, largement profiter. Décidément, l'enseignement ne sera jamais un métier de tout repos !

RÉFÉRENCES

1. BEAUCHAMPS, Y., *Vers un meilleur passage secondaire-cégep : un projet d'encadrement des étudiants*, Montréal, Collège André-Laurendeau, 1985.
2. GIGUÈRE, H., *Les classes stables au cégep*, Rapport de recherche, Québec, Conseil des collèges, 1985.
3. TERRILL, R., *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au*

collégial, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1986.

4. DIONNE, B., *Réussir au cégep : guide méthodologique*, Montréal, Les Éditions HRW Itée, 1986.
5. BLOUIN, Y., *Éduquer à la réussite en mathématiques*, Sillery, Collège François-Xavier-Garneau, 1987.
6. VIGNEAULT, M., *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*, Laval, Collège Montmorency, 1987.
7. LAVOIE, H., *Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1987.
8. CONSEIL DES COLLÈGES, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Rapport 1987-1988, Québec, 1988.
9. LALIBERTÉ, J., « Définition et problématique québécoise de la formation fondamentale. », *Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir. Actes du colloque, Tome III*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989.
10. Voir note 5.
11. *Id.*
12. BLOUIN, Y., *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Sillery, Collège François-Xavier-Garneau, 1985.
- BLOUIN, Y., *Réussir en sciences*, Sillery, Collège François-Xavier-Garneau, 1986.
13. Voir note 5
14. ROY, D., et J. DÉSILETS, *L'apprentissage du raisonnement*, Montréal, Éditions HRW Itée, 1986.