



*ACTES du 11<sup>e</sup> colloque annuel*

*de l'Association québécoise  
de pédagogie collégiale*

*avec la collaboration  
de la Fédération des cégeps*

*Hôtel Delta, SHERBROOKE*

*5, 6 et 7 JUIN 1991*

**L'aide à l'apprentissage et l'aide à l'étude :  
changement de perspective, changement de pratique.**

par

**Irène DURANLEAU,  
chercheuse  
et  
coordonnatrice du département de français  
Collège de Sherbrooke**

**Atelier 104**

## L'AIDE À L'APPRENTISSAGE ET L'AIDE À L'ÉTUDE: CHANGEMENT DE PERSPECTIVE, CHANGEMENT DE PRATIQUE

L'aide à l'apprentissage constitue actuellement avec l'approche programme et la formation fondamentale un concept à la mode. Ce concept est né de la nécessité d'aider un assez grand nombre d'étudiant-e-s qui se retrouvaient au niveau collégial en difficultés d'apprentissage et, de fait, en voie de quitter les études à défaut d'adaptation. Dans ce contexte, l'aide à l'apprentissage se présente comme un champ d'exploration assez vaste dans lequel se situe l'aide à l'étude.

Les questions à se poser face à cette aide à l'étude sont de plusieurs ordres: l'aide à l'apprentissage inclut-elle l'aide à l'étude? Quelle est la place de l'aide à l'étude dans la formation de l'apprenant-e? Quels sont les modèles à développer dans les pratiques pédagogiques afin d'assurer cette aide à l'étude? L'aide à l'étude apparaît-elle vraiment comme un changement de perspective et un changement de pratique.

Cet écrit entend situer ce questionnement dans une voie assez définie: les modèles d'enseignement et l'aide à l'étude sont-ils appropriés aux modes d'apprentissage de la clientèle collégiale actuelle? Et si cette clientèle n'était plus en mesure d'apprendre comme les enseignant-e-s veulent bien qu'elle apprenne...

### NOTIONS D'AIDE À L'APPRENTISSAGE ET D'AIDE À L'ÉTUDE

L'aide à l'apprentissage peut se situer dans plusieurs champs de formation: formation à la vie professionnelle, formation à la vie scolaire, formation à la vie organisationnelle, formation à la vie sociale, formation à la vie psycho-affective. En ce sens, l'aide à l'apprentissage touche ou peut toucher plusieurs dimensions humaines. Mais le champ privilégié par les enseignant-e-s est bien celui de la relation pédagogique, lieu de l'apprentissage scolaire, disciplinaire, lieu qui justifie l'existence des institutions et leur rôle social, lieu qui influence directement la réussite de la clientèle, les autres facteurs étant jugés comme indirectement liés. A ce sujet, Yves BLOUIN mentionne que les facteurs directs qui conditionnent la réussite se situent au niveau de la relation "apprenant-objet-enseignant" et que les interventions de l'ordre de l'organisation scolaire ou de l'orientation constituent des facteurs indirects de la réussite<sup>1</sup>. A ce titre, le champ spécifique de l'aide à l'apprentissage se situe au coeur de la relation pédagogique.

La relation pédagogique<sup>2</sup> suppose un apprenant ou une apprenante qui est en situation d'apprentissage face à un objet à découvrir, à exploiter, à s'approprier avec l'aide d'un enseignant ou d'une enseignante. Sans cette aide, y a-t-il vraiment relation pédagogique comme telle? La question suppose une interaction triangulaire qui est à même de motiver l'apprenant-e en situation de changement face à un-e enseignant-e qui est aussi en situation de changement. L'aide à l'étude et l'aide à l'apprentissage s'insèrent dans un contexte de changement, de mobilité, de transformation. Comme le définit R. COTÉ, le processus d'apprentissage est un processus de changement interne<sup>3</sup>.

### RAPPORT APPRENANT-E / OBJET D'APPRENTISSAGE / ENSEIGNANT-E

#### Rôle de l'apprenant-e

L'apprenant-e a développé des modes d'apprentissage combinant la méthode d'expérience empirique et la méthode d'expérience réflexive<sup>4</sup>. Conscient que l'apprentissage est une question de survie, tout sujet humain se débat, apprend, régresse, progresse, développe des réseaux expérimentiels qui le poussent à la réalisation de lui-même. Selon les situations qui l'ont mené là où il est, il réussit à réaliser ce qui fait l'objet de ses désirs ou il dévie selon qu'il est adapté ou non à la situation. Fuite, action ou adaptation, conditionnement<sup>5</sup>, l'être humain transforme son devenir. L'apprenant-e quand il ou elle prend place dans une classe quelconque est un être qui possède une expérience à la fois unique et semblable à ses pairs, un être qui débarque au port avec ses modes propres d'apprendre. Peut-être est-il ou est-elle plus du mode "expérience concrète<sup>6</sup>", c'est-à-dire engagé-e concrètement dans le contact avec les choses ou les personnes? Peut-être en est-il ou en est-elle resté-e à ce mode, comme semble se dessiner cette génération du "zapping<sup>7</sup>"? Peut-être est-il ou est-elle un sujet qui observe et réfléchit l'action avant de l'entreprendre, qui fait appel à ses expériences antérieures, qui mesure son expérience et celle des autres? Peut-être est-elle ou est-il un sujet qui élabore des modèles, des hypothèses, des schémas qui l'amènent à découvrir des liens entre les choses? Peut-être est-elle ou est-il un sujet qui vérifie son expérience, son observation et sa conceptualisation par une application active, par une confrontation avec la réalité? Quelles sont les phases du processus d'apprentissage qu'il ou elle a le plus développées? Centré-e sur la réflexion et les personnes, il ou elle est de type "divergeur": ce type se caractérise par une "réflexion orientée vers les personnes et les situations sociales concrètes<sup>8</sup>"; peut-être est-il ou est-elle de type "assimilateur", type caractérisé par une "réflexion orientée vers les concepts abstraits, les choses et les objets"; axé-e sur

les concepts et les choses et sur l'action, ce sujet est de type "convergeur"; enfin, orienté sur les personnes et sur l'action, ce sujet est de type "adaptateur", c'est-à-dire le type dont "l'action est orientée vers la mobilisation et l'animation des collectivités<sup>9</sup>".

L'apprenant-e se présente donc avec ses modes<sup>10</sup> propres d'apprentissage, certains modes étant plus développés que d'autres. Cet-te apprenant-e a deux rôles à jouer dans son apprentissage, du moins en ce qui regarde son appropriation de l'objet d'apprentissage: celui de connaître ses propres modes d'apprentissage qui lui ont servi jusque-là, celui de s'adapter aux modes d'apprentissage de l'enseignant-e qui sont ou identiques aux siens ou différents. L'observateur réfléchi qui a développé la réflexion avant l'action peut s'adapter de façon très convenable à un exposé magistral de l'enseignant-e, mais le sujet qui s'approprie des objets par expérience concrète ne tardera pas à s'ennuyer devant le même exposé. Ainsi, l'apprenant-e doit adapter ses modes aux méthodes d'enseignement s'il-elle veut continuer d'avoir "le vent dans le voiles".

### Rôle de l'enseignant-e

L'enseignant-e a aussi une expérience d'appropriation des objets d'apprentissage, plus particulièrement sa relation didactique avec les connaissances qui lui ont valu une fonction d'expert en enseignement. Il ou elle a développé un mode particulier de transmission du savoir. Et souvent, ce mode ou modèle ne fait pas appel à plusieurs facettes des modes d'apprentissage des apprenant-e-s. Le modèle d'enseignement collégial se résume trop souvent à une modèle unique: transmission des connaissances sous forme d'exposé magistral, exposé formel ou informel<sup>11</sup>, prise de notes et exercices, évaluation sous forme d'examen. Michel SAINT-ONGE a remis ce modèle en question: ce n'est pas parce que j'enseigne que les élèves apprennent<sup>12</sup>. Etant dans un contexte d'enseignement copié sur le modèle universitaire, l'enseignant-e qui ne vise que la transmission des connaissances et son évaluation, évaluation jugée comme mesure assez aléatoire du degré d'intégration des connaissances pour les connaissances, n'arrive pas vraiment à susciter chez l'apprenant-e des apprentissages significatifs. Philippe MEIRIEU décrit l'apprentissage comme une "production de sens par interaction d'informations et d'un projet [...]"<sup>13</sup>. Cette production de sens suppose que l'enseignant-e s'adresse aux représentations de l'étudiant-e, à ses acquis antérieurs, qu'il-elle les fasse interagir avec de nouvelles représentations des choses. Il s'agit, en somme d'une sorte de "recadrage"<sup>14</sup> qui crée le changement perceptuel et donc l'intégration de l'apprentissage. Les méthodes de transmission du savoir doivent donc faire appel aux mécanismes qui suscitent le changement chez l'apprenant-e, sinon il ne

s'agit pas d'apprentissage.

Les modèles d'enseignement qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage se situent à la fois du côté de l'enseignant-e et du côté de l'apprenant-e: l'apprenant-e apprend parce que l'enseignant-e apprend aussi. Il ou elle apprend les modes d'apprentissage auxquels fait appel l'apprenant-e, il ou elle observe ses réactions face à l'objet d'appropriation, il ou elle crée en cogestion le projet favorisant l'interaction entre les savoirs expérimentiels antérieurs et les nouveaux savoirs à intégrer. Ce rôle est donc bien différent de celui de transmetteur ou de dispensateur de connaissances.

### MODELE DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE VUE COMME AIDE À L'ÉTUDE

Le modèle présenté ici se veut un modèle simple, de type séquentiel. Il a subi l'épreuve de l'expérimentation<sup>15</sup> et est soumis, de ce fait, à tout questionnement. La séquence développée dans ce modèle est la suivante: système de dépistage, système d'évaluation des stratégies d'apprentissage de l'apprenant-e et application de mesures de développement des stratégies jugées insuffisantes.

#### Système de dépistage

Il apparaît nécessaire de connaître le profil d'apprentissage de l'apprenant-e: son portrait scolaire (cote SRAM, MSP, bulletin, etc.), ses modes d'apprentissage et ses stratégies d'apprentissage<sup>16</sup>. Par l'observation et par des tests, l'enseignant-e peut être à même de situer le niveau d'adaptation aux études collégiales de l'apprenant-e. A cet effet, le test TRAC<sup>17</sup> est une mesure adéquate pour connaître le profil psycho-social de l'étudiant-e: associer la cote SRAM à la cote au test TRAC permet de connaître la performance au secondaire, les réactions d'anxiété face à l'évaluation, les stratégies d'études comme la préparation aux examens, la qualité de l'attention, les croyances de l'étudiant-e face aux méthodes de travail, etc. Ainsi reconnu le type d'apprentissage de l'apprenant-e, l'enseignant-e peut mieux être en mesure de l'aider dans son cheminement scolaire.

#### Evaluation des stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont ici plus proprement reliées aux stratégies d'études ou comment le sujet passe-t-il de son rôle passif à son rôle actif. Evaluer si les stratégies sont adéquates constitue une première étape de l'aide à l'étude. Souvent, une certaine partie de la clientèle du secondaire s'en est tirée avec peu ou pas d'étude personnelle à faire. L'entraînement à l'étude fait donc défaut. Les études collégiales requièrent que l'apprenant-e s'approprie une

masse assez imposante de connaissances et les moyens dont il ou elle dispose sont fragiles et peu efficaces. Il ou elle se voit devant l'éventualité d'un échec par manque de techniques d'études. Découragement, décrochage s'en suivent.

L'enseignant-e peut s'enquérir des stratégies d'apprentissage de l'étudiant-e par simple observation en entrevue: questionnement sur ses méthodes de travail, sa gestion de temps, ses capacités mnémotechniques, etc. Cette entrevue est de nature à susciter chez l'étudiant-e un autre questionnement, celui de ses lacunes. L'entraînement aux études, la concentration et la qualité de l'attention nécessitent une forme de discipline qui s'adapte aux objectifs poursuivis. Si l'étudiant-e veut faire une carrière qui exige une haute tenue livresque, il devra se mettre à l'évidence que l'étude est son lot.

#### **Application de mesures d'aide à l'étude**

Les différentes mesures nécessaires à l'intégration des savoirs sont des mesures simples et ordinaires: apprendre à lire un texte, à l'analyser, à le synthétiser, apprendre à "stocker" des informations sur fiches, apprendre à regrouper des informations en vue d'un examen, apprendre à passer de la théorie à la pratique, apprendre à faire de la recherche documentaire, etc. Comment l'enseignement collégial peut-il intégrer ces mesures? Comment, s'il ne le fait pas, peut-il s'assurer que les apprentissages ont été intégrés et sont devenus significatifs pour l'apprenant-e? Comment le modèle de l'enseignement collégial peut-il se convertir à d'autres visions de l'apprenant-e?

### **MODELE D'AIDE À L'ÉTUDE**

Les pratiques pédagogiques nécessitent à l'heure actuelle un virage, non plus technologique, mais substantiel: introduire l'apprenant-e et ses modes d'apprentissage à l'intérieur de la démarche didactique. De ce fait, l'enseignant-e ne s'occupera plus que de sa relation à la discipline enseignée, mais de sa relation pédagogique à l'apprenant-e. Dans cette perspective, la pratique change de cap: l'apprenant-e apprend non pour le savoir, mais pour son savoir et l'enseignant-e apprend pour sa pratique et non plus pour la transmission. Le modèle d'enseignement collégial ne s'appuie plus sur une transmission à sens unique d'informations, mais sur l'aide à l'étude. Car, enseigner, est-ce autre chose qu'apprendre et faire apprendre?

#### **Modèle tutorial**

Dans une expérimentation, les intervenant-e-s peuvent se permettre toutes sortes de formules, entre autres l'approche tutorale. Le respect des modes distinctifs d'apprentissage incluant les rythmes d'apprentissage particuliers est assuré. L'intervenant-e, en ateliers

individuels, part de la situation d'apprentissage de l'apprenant-e et la fait évoluer. Il ou elle peut ainsi observer le sujet, le guider, l'inciter à apporter des correctifs à son tir, etc. En situation de groupes, cette approche peut difficilement atteindre ses objectifs. Mais l'enseignant-e qui veut expérimenter l'approche tutorale peut, de toute évidence, convertir une partie de sa pratique habituelle en ateliers individuels et ainsi assurer le suivi à l'étude.

#### **Modèle de concertation**

La concertation et ses multiples formes constitue aussi une aide à l'étude. Une équipe d'intervenant-e-s ayant la même clientèle peut se partager le dépistage de la clientèle, l'évaluation des stratégies d'apprentissage et l'application des mesures appropriées. Quelques intervenant-e-s se distribuent les techniques de lecture, d'autres, la recherche documentaire, etc. Ainsi, l'aide à l'étude est intégrée à l'enseignement et chaque apprenant-e bénéficie des pratiques aidantes.

#### **Modèle d'approche-programme**

L'approche-programme pourrait être considérée comme une certaine forme d'aide à l'étude à travers la notion de transdisciplinarité et le développement d'habiletés fondamentales. Mais ce concept dans ses diverses acceptions suppose un changement structurel important. Et quand ce changement adviendra dans nos collèges, l'aide à l'étude, comprise comme l'aide à apprendre, fera partie des programmes comme l'enseignement religieux faisait partie des programmes de nos écoles d'autrefois.

Somme toute, l'aide à l'étude constitue une façon d'aider l'apprenant-e à s'approprier un objet d'apprentissage significatif pour son devenir. Et cette aide ne va pas sans changement: changement du modèle d'enseignement collégial axé actuellement sur la transmission de connaissances, changement d'approche relationnelle, personnalisation des rapports, compréhension de la relation pédagogique triangulaire et pratiques favorisant les trois niveaux de cette relation.

A priori, l'aide à l'étude pourrait ne s'adresser qu'à une clientèle en difficulté et pourrait être constituée d'ateliers particuliers, individuels. Cependant, comprise comme une approche généralisée d'apprentissage, l'aide à l'étude s'incorpore dans une pratique pédagogique qui vise, non plus la transmission du savoir comme tel, mais le développement du processus d'apprentissage favorisant ainsi l'autonomie sur tous les plans. "Montrer à un homme à pêcher vaut bien mieux que de lui donner du poisson", comme disait l'autre.



Ainsi considérée l'aide à l'étude apparaît sans nul doute comme un changement de perspective et comme tout changement, elle ne va pas sans résistances...

Irène DURANLEAU  
Collège de Sherbrooke

- <sup>1</sup> Yves BLOUIN, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90", *Pédagogie collégiale*, vol 2, n° 4, mai 1989, p. 27. Communication aux *Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage*, le 2 mars 1989, au Collège de Sherbrooke.
- <sup>2</sup> Michel SAINT-ONGE, dans "Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?", *Développer ses compétences*, Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, 30-31 et 1<sup>er</sup> juin 1990, atelier 5.2, p.8, présente la relation pédagogique comme un réseau de trois relations: la relation de l'élève face aux connaissances, ce qu'il nomme la relation d'étude; la relation de l'enseignant face aux connaissances à diffuser comme étant la relation didactique; et la relation de médiation comme étant la relation de l'élève et de l'enseignant.
- <sup>3</sup> Richard L. COTÉ, *Psychologie de l'apprentissage et enseignement, une approche modulaire d'autoforformation*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1987, p.12
- <sup>4</sup> Je m'inspire de l'étude de Lucie GAUTHIER et de Norman POULIN, *Savoir apprendre, avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche*, Sherbrooke, éd. de l'Université de Sherbrooke, 1985, p. 42.
- <sup>5</sup> Selon Henri LABORIT, l'être humain a trois façons d'agir face à une situation: il fuit une situation qu'il ne peut supporter.; il la transforme s'il a le pouvoir de le faire; ou il s'adapte à la situation. *Eloge de la fuite*, Paris, Gallimard, "Idées" n° 449, 1976, p. 16.
- <sup>6</sup> Les quatre modes ou quatre "phases du processus d'apprentissage expérientiel sont: 1. l'expérience concrète (implication), 2. l'observation réflexive (analyse), 3. la conceptualisation abstraite (synthèse) et 4. l'expérimentation active (application)". L. GAUTHIER, N. POULIN, *op. cit.*, p. 43.
- <sup>7</sup> Permettez-moi cet anglicisme qui décrit si bien cette culture de l'image sans continuité, cette discontinuité saugrenue, boulimique d'une image sans sens qui bascule dans le cerveau je ne sais quel langage...
- <sup>8</sup> L. GAUTHIER, N. POULIN, *op. cit.*, p. 63.
- <sup>9</sup> *ibid.*, p. 63.
- <sup>10</sup> Cette conception des modes d'apprentissage en est une qui en vaut d'autres. Claude LAMONTAGNE, dans *Le profil d'apprentissage*, Québec, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage, inc, 1983, se réfère au modèle de Joseph E. HILL, qui est plus complexe.
- <sup>11</sup> Voir *La typologie des formules pédagogiques* de Michèle TOURNIER, Collège de Maisonneuve, Griffon d'Argile, inc., 1981.
- <sup>12</sup> "Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?", Tiré à part de *Pédagogie collégiale*, 1990.
- <sup>13</sup> Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, p. 62.
- <sup>14</sup> Je réfère ici à la notion de "recadrage" telle qu'entendue par P. WATZLAWICK et al., dans *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, "Points" n° 130, p. 116: "Re-cadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux "faits" de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement."
- <sup>15</sup> Projet subventionné par PAREA qui s'intitule *Vers un modèle intégré en aide à l'apprentissage*, 1989-1991 dont les auteur-e-s sont: Irène DURANLEAU, Marie BOURDEAU, Vital PELLETIER.
- <sup>16</sup> Je distingue "modes d'apprentissage" de "stratégies d'apprentissage": le premier terme renvoie à la façon générale avec laquelle le sujet s'approprie un objet de connaissance, le deuxième terme fait plutôt appel aux techniques avec lesquelles l'apprenant-e négocie les savoirs.
- <sup>17</sup> développé par S. LAROSE et al. au cégep SAINTE-FOY.