

Demander de l'aide ou non? Savoir faire les premiers pas¹

Debeurme, Godelieve, Ph.D.
 Professeure titulaire
 Université de Sherbrooke
 Faculté d'éducation
 Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
 2500, bld Université
 Sherbrooke J1K 2R1
 Québec, Canada
 Bureau : (819) 821 8000 (62845)
 Godelieve.Debeurme@USherbrooke.ca

Caron, Annabelle, M.A.
 Doctorante en éducation, Université de Montréal
 Chargée de cours, Université de Sherbrooke
 Université de Sherbrooke
 Faculté d'éducation
 Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
 2500, bld Université
 Sherbrooke J1K 2R1
 Québec, Canada
 Bureau : (819) 821 8000 (62984)
 Annabelle.B.Caron@USherbrooke.ca

Sauvé, Louise, Ph.D.
 Professeure titulaire, UER Éducation
 Télé-université
 455, rue du Parvis
 Québec (QC)
 Bureau : 1-800-463-4728, poste 5435
 lsauve@teluq.quebec.ca

Thème principal : l'enseignement supérieur mixte et en ligne dans un monde branché

Sous-thèmes : le rôle des étudiants et l'enseignement fondé sur le questionnement des étudiants dans l'apprentissage

¹ Cet article rapporte des résultats partiels d'une recherche subventionnée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (2009-PE-130960)/ programme actions concertées (2012).

RÉSUMÉ

Le propos de ce texte se situe autour d'une problématique plus large de l'enseignement supérieur au cycle universitaire qui est celle de l'abandon aux études postsecondaires. Malgré que les institutions mettent en place des mesures d'aide pour soutenir les étudiants en difficulté, celles-ci ne semblent pas encore suffisantes pour satisfaire les besoins des étudiants admis parmi lesquels figurent d'ailleurs de plus en plus d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage. Plusieurs chercheurs (Karabenick et Newman, 2006; Neyts, Nils, Parmentier, Noël et Verwaerde, 2006) soulèvent que l'élément central à investiguer avant de mesurer les effets des dispositifs mis en place est le recours par les étudiants aux outils et ressources existantes. Toutefois, tout en considérant ce manque de services évoqué dans les écrits, force est de constater que ce sont les étudiants eux-mêmes qui ne font pas toujours le premier pas pour demander cette aide et ne jouent pas un rôle actif dans cette démarche. De surcroît, ceux qui présentent des troubles d'apprentissage sont souvent incapables de cibler leurs besoins spécifiques et de demander de l'aide (Reed, Lewis et Lund-Lucas, 2003). Ces étudiants manifestent peu d'habiletés d'autodétermination et d'autorégulation: ils font preuve de peu d'autonomie pour entamer une démarche de demande d'aide et ont de la difficulté à soutenir tout le processus (Getzel, 2008; Getzel et Mc Manus, 2005). Afin de soutenir cette clientèle d'étudiants en difficulté et de promouvoir les services d'aide qui leur sont offerts dans leurs institutions respectives, nous nous sommes questionnées au sujet des facteurs qui influencent ceux qui éprouvent des difficultés à demander ou non de l'aide, dans un contexte d'études postsecondaires.

Dans ce texte, nous décrivons la demande d'aide à travers la lunette d'un questionnaire exploratoire que nous avons développé. Puis, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes : 1) Quelles stratégies d'autorégulation ont été choisies en priorité par les étudiants lorsqu'ils demandent de l'aide? 2) Comment les étudiants explicitent-ils leurs demandes d'aide lorsqu'ils explorent les différentes stratégies d'autorégulation?

INTRODUCTION

Depuis bientôt sept ans, une équipe de chercheurs de différentes institutions postsecondaires (collèges et universités) québécoises a contribué à la mise en place d'un dispositif en ligne, nommé SAMI-Persévérance (<http://taperseverance.savie.ca>), un Système d'Aide Multimédia Interactif de persévérance aux études postsecondaires offert sur le web pour soutenir des étudiants qui rencontrent des difficultés de divers ordres ou présentent des troubles d'apprentissage (ÉTA). De façon plus spécifique, le système propose des outils de dépistage et des outils d'aide, afin de pallier les difficultés que cette clientèle peut éprouver sur le plan des stratégies d'apprentissage et de sa gestion, des déficiences à l'oral, à l'écrit et en calcul. Il permet d'accéder à ces outils d'aide susceptibles de les aider de différentes façons (par recherche de mots-clés, par outils ou par carte conceptuelle). Plusieurs consignes sont enregistrées en audio afin d'alléger le travail des mauvais lecteurs.

Que les étudiants soient inscrits au collège ou à l'université, la grande majorité éprouve à un moment ou à un autre de son parcours d'études, certaines difficultés qui peuvent être de l'ordre de l'intégration sociale ou académique, communicationnel, informationnel, financier ou personnel (Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, Hanca, Castonguay, 2007). Qu'elles soient temporaires ou plus pérennes, ces difficultés empruntent différentes formes et trouvent leur origine dans diverses sources. Le dispositif SAMI répond à certains besoins de ces étudiants en difficulté, son accès est

gratuit et il offre non seulement l'occasion de bénéficier des ressources en ligne, mais aussi de conserver une certaine forme d'anonymat lorsqu'il s'agit de demandes de l'aide en ligne.

PROBLÉMATIQUE

Alors que les troubles d'apprentissage font l'objet d'études depuis quelques années aux États-Unis et au Canada anglais (Corbeil, 2008), plusieurs auteurs déplorent le faible taux de recherches empiriques accomplies dans la Francophonie au sujet de la population postsecondaire ayant un ou des troubles d'apprentissage (Gregg, 2007; Ofiesh, 2007; Dubé et Sénécal, 2009). Fichten, Jorgensen, Havel, Barile (2006) affirment qu'il est impératif de bien connaître les principaux obstacles et facilitateurs liés à la réussite scolaire des ÉTA dans les établissements postsecondaires. Trop souvent ces étudiants sont « accusés d'être paresseux, de ne pas vouloir collaborer et de ne pas être intéressés à leurs études alors que la vraie déficience est l'absence de méthodes adéquates d'enseignement et de soutien qui peuvent contourner les handicaps. » (Conseil du Premier Ministre sur la condition des personnes handicapées, 2007, p.7). Ainsi, l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2010) indique qu'il faut un dépistage précoce de ces troubles, des interventions et un soutien dédiés aux étudiants concernés pour réduire au minimum l'incidence sur les personnes et les coûts pour la société canadienne.

Tel que constaté au cours de deux recherches subventionnées, menées par l'équipe de Sauvé, Wright, Debeurme, Martel (2005-2007) et Sauvé, Racette, Debeurme, Ruph, Roy, Berthiaume, Bégin, Caron, Côté, et Moisan (2009-2012), les étudiants inscrits au dispositif SAMI n'éprouvent pas tous des difficultés semblables. Par conséquent, selon la nature des besoins et des problèmes relevés, ils ne formuleront pas tous une même demande d'aide. D'ailleurs, les caractéristiques personnelles en lien avec les compétences et les ressources de chacun pourront influencer cette demande d'aide si elle se fait.

Selon certains auteurs (Gross et McMullen, 1983; Karabenick et Newman, 2009; Nelson-Le Gall, 1981), force est de constater que durant le processus de demande d'aide, l'apprenant doit passer par plusieurs étapes et faire appel à diverses compétences. Toutefois, pour y arriver, l'étudiant en demande d'aide devra s'autoréguler afin de passer à l'action. Si on réfère au modèle de Karabenick (2009) sur le processus de demande d'aide, il appert que l'apprenant aura à 1) déterminer le problème; 2) déterminer si l'aide est voulue; 3) déterminer s'il y aura demande d'aide ou non; 4) déterminer la forme d'aide en fonction des buts visés; 5) décider à qui la demande d'aide sera formulée; 6) solliciter (réellement) l'aide ; 7) obtenir l'aide et finalement; 8) traiter l'aide reçue. Toute cette démarche nécessite la mobilisation de multiples compétences et l'appel à des ressources ou moyens que Karabenick (2010) décline selon quatre compétences qui peuvent être cognitives, sociales, affectives/émotionnelles et contextuelles/émotionnelles tel qu'illustré et expliqué ci-dessous :

Tableau 1. Compétences et ressources sollicitées lors de chacune des étapes du processus de recherche d'aide (Karabenick et Newman, 2009)

Étapes Compétences/ressources	Cognitives	Sociales	Affectives et émotionnelles	Contextuelles et émotionnelles
1) Déterminer le problème	X			
2) Déterminer si l'aide est voulue	X		X	
3) Déterminer s'il y aura recherche d'aide ou non			X	X
4) Déterminer la forme d'aide (les buts)	X		X	
5) Décider à qui la demande d'aide est formulée		X	X	
6) Solliciter de l'aide	X	X	X	X
7) Obtenir de l'aide	X		X	X
8) Traiter l'aide reçue	X			

A) Tout d'abord, *les compétences cognitives* contribuent à comprendre quand l'aide est nécessaire et à savoir poser les bonnes questions. Elles font appel à un grand nombre de stratégies parmi lesquelles les stratégies métacognitives occupent une place prépondérante quand il s'agit de demander de l'aide. Elles sont multiples et peuvent concerner la planification et la préparation aux examens, la compréhension des différents contenus saisis et le processus d'autorégulation ainsi que l'autoévaluation.

B) La seconde catégorie est celle *des compétences sociales* et consiste à comprendre ce qui convient le mieux à l'individu qui a besoin d'aide.

Demander et recevoir de l'aide nécessitent un éventail impressionnant de compétences sociales que plusieurs apprenants ne possèdent pas. Ce manque de savoirs et d'habiletés qui ne sont pas toujours appris dans un contexte scolaire empêche certains apprenants d'avoir des échanges fructueux avec leurs pairs ou de demander de l'aide lorsque cela s'avère indispensable. En somme, offrir à des apprenants des leçons leur permettant d'améliorer des comportements sociaux en lien avec la demande d'aide pourrait certes en bonifier le processus.

C) Comme la demande d'aide nécessite un regard sur soi, *des compétences affectives-émotionnelles* seront également mobilisées; c'est-à-dire celles qui sont liées à la motivation, à la volonté ou à l'anxiété par exemple.

- D) Enfin, il y a *les compétences contextuelles/émotionnelles*. Celles-ci réfèrent à la capacité de l'apprenant de travailler en collaboration. Ses relations avec ses pairs auront un impact sur ses apprentissages et son développement ainsi que sur l'exploitation positive de certains outils d'aide sollicités.

Outre la mobilisation de ces différentes compétences pour réussir l'explicitation de la demande d'aide, il faut également que les apprenants puissent autoréguler leurs apprentissages. Or, c'est une action qui ne se fait pas sans démonstration.

À cet effet, Zimmerman (2008), suggère trois phases d'autorégulation qui sont : La phase de prévoyance (ou de planification); b) La phase de performance ; c) La phase autoréflexive (ou d'autoévaluation) auxquelles plusieurs stratégies sont associées.

Dans la phase de planification, le rôle de l'apprenant consiste à :

- a) analyser la tâche;
- b) se fixer des objectifs
- c) planifier les stratégies à utiliser
- d) se fonder sur les croyances d'auto-motivation et sa perception de compétence
- e) déterminer ses attentes de performance
- f) déterminer sa perception de la valeur de l'activité

C'est dans la phase de prévoyance que Zimmerman (2008) différencie l'autorégulation proactive et réactive. En somme, lorsque l'apprenant est proactif, il est plus dévoué vis-à-vis de ses objectifs en déployant de plus grands efforts afin de les atteindre. Aussi, il sera plus persistant et résistera mieux aux différents écueils qui pourraient le détourner des objectifs à atteindre.

La phase de performance, quant à elle, se définit par les stratégies de contrôle exercées par les apprenants. Pour ce faire, celui-ci devra:

- a) utiliser certaines stratégies d'apprentissage
- b) se concentrer sur la tâche selon certains degrés
- c) développer sa capacité d'apprendre par soi-même
- d) s'observer
- e) développer le monitoring cognitif
- f) être capable de noter ses progrès

Finalement, lors de la phase d'autoévaluation et de réflexion, l'apprenant est supposé faire appel à d'autres stratégies, telles que:

- a) autoévaluer ses activités
- b) analyser son travail
- c) y apporter certains correctifs
- d) trouver les causes de ses erreurs
- e) identifier son état de satisfaction ou de déception
- f) mesurer son adaptabilité ou son état défensif à l'égard des échecs

Le développement des compétences d'autorégulation varie selon les individus. En effet, qu'il s'agisse des besoins intrinsèques à l'individu ou plutôt des besoins extrinsèques qui sont liés à une demande institutionnelle, les apprenants doivent choisir en fonction de leurs exigences.

Selon Karabenick et Dembo (2011), l'autorégulation est un processus métacognitif qui implique 1) la reconnaissance du problème et son besoin de le dépasser, 2) l'évaluation plus ou moins complète et consciente des coûts et bénéfices de la recherche ou non d'aide, 3) la recherche de solutions, 4) l'établissement et la mise en œuvre d'une stratégie de résolution du problème. Parmi les stratégies d'autorégulation, Karabenick (2003) considère que la demande d'aide est l'une des plus importantes, compte tenu de son rôle central dans la réussite et la persévérance aux études.

D'un point de vue institutionnel, de plus en plus de moyens sont mis en place afin de favoriser cette demande d'aide. Cependant, même si ces mesures et ces ressources existent, les étudiants en difficulté n'y ont pas toujours recours. Les hypothèses expliquant le phénomène sont multiples et de différents ordres: manque de coordination entre les différents services institutionnels, manque de cohérence entre les instances, problèmes de communication, manque d'habiletés d'autodétermination, etc. Les étudiants rapportent d'ailleurs qu'il leur est difficile de s'y retrouver, de savoir si tel ou tel service existe, de connaître la nature des différents services, de savoir à qui s'adresser pour obtenir de l'aide et de connaître leurs droits et leurs responsabilités. De surcroît, les élèves et les étudiants qui éprouvent des troubles d'apprentissage (diagnostiqués ou non) vivent cette recherche d'aide d'autant plus difficilement. À ce propos, en faisant référence au tableau précédent (Tableau 1), nous rappelons que c'est le passage de la cinquième étape (décider à qui la demande d'aide est formulée) à la sixième étape (solliciter de l'aide) (Karabenick et Newman, 2009) qui détermine s'il y aura une action mise en branle pour obtenir la demande d'aide.

C'est précisément en tenant compte de la plupart de ces étapes prescrites par ces auteurs qu'un questionnaire exploratoire a été construit pour interroger les apprenants au sujet de leur stratégie d'autorégulation.

Les questions de la recherche

Sur le plan cognitif et affectif, la recherche d'aide implique toute une démarche qui semble relativement peu étudiée. Voilà les deux questions qui ont émergé de notre réflexion et qui ont concouru à la construction du questionnaire au sujet de la demande d'aide.

1) Quelles stratégies d'autorégulation ont été choisies en priorité par les étudiants lorsqu'ils demandent de l'aide?

2) Comment les étudiants explicitent leurs demandes d'aide lorsqu'ils explorent les différentes stratégies d'autorégulation?

Le questionnaire que les étudiants ont consulté (et qui reste toujours disponible sur la plateforme) les invite à choisir parmi des situations qui justifient à leurs yeux une demande d'aide.

MÉTHODOLOGIE

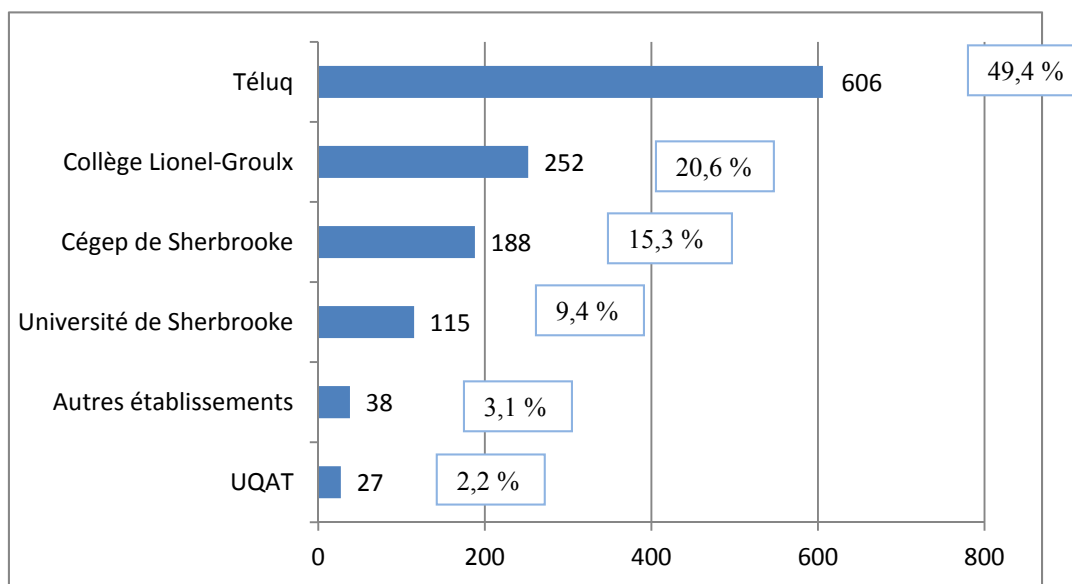
Avant de commenter quelques réponses, nous décrivons les caractéristiques des étudiants qui ont répondu au questionnaire de demande d'aide et nous commenterons brièvement la facture de ce questionnaire.

Les répondants

Les répondants ont été recrutés lors de trois sessions d'études (automne 2010, hiver 2011 et automne 2011). Issus de plusieurs établissements participant à la recherche, 1 226 candidats ont répondu à l'appel pour l'ensemble du projet SAMI. Rappelons que ce projet vise à soutenir les étudiants présentant des difficultés ou troubles d'apprentissage en leur offrant un dispositif d'aide qui propose des outils pour pallier les lacunes liées aux stratégies d'apprentissage et leur gestion, ainsi qu'aux déficiences à l'oral, à l'écrit et en calcul.

Le tableau 2 illustre que la TÉLUQ compte le plus grand nombre de répondants (49,4%) suivie par le Collège Lionel-Groulx (20,6%). En ordre d'importance, ces établissements sont suivis par le Cégep de Sherbrooke (15,3%), l'Université de Sherbrooke (9,4 %) et l'UQAT (2,2 %). Ont également participé à l'expérimentation 38 étudiants (3,1%) provenant d'autres établissements que ceux préalablement visés par l'étude.

Tableau 2. Répartition des répondants selon les établissements (leur provenance)



De ce nombre, plusieurs ont répondu au questionnaire spécifique de demande d'aide (n=452). Le tableau ci-dessous illustre une variabilité dans la persévérance des répondants. Ainsi, les parties II à IV constituant diverses modalités interrogées ont été répondues par 92 à 94% des répondants. En somme, au fur et à mesure de la lecture du questionnaire, quelques répondants ont abandonné et ont arrêté d'y répondre.

Tableau 3. Les répondants qui ont participé au questionnaire de demande d'aide

	N	%
Tableau partie I : Renseignements personnels	452	100
Tableau partie II : Situation et recherche d'aide	426	94
Tableau partie III : Perceptions liées à la recherche d'aide	416	92
Tableau partie IV : Autorégulation	418	93

Accès au questionnaire

Les voies d'accès au questionnaire de demande d'aide ont été multiples selon les divers moyens de sollicitation utilisés. Outre les invitations envoyées par courriel, les répondants ont été sollicités par des publicités affichées en mode présentiel ou virtuel dans les divers établissements postsecondaires. De plus, lorsque les utilisateurs ont accédé au dispositif SAMI, ils ont été invités à consulter le questionnaire au sujet de la demande d'aide. C'est donc dire que par le portail du dispositif SAMI, les répondants pouvaient accéder au questionnaire. Finalement, dans les institutions, les divers intervenants auprès des étudiants en difficulté mettaient à la disposition de ces derniers des portfolios virtuels sur lesquels apparaissaient plusieurs ressources d'aide en ligne incluant le dispositif SAMI.

Le questionnaire, accessible en ligne, se compose des quatre parties suivantes :

- Partie I – Renseignements personnels;
- Partie II – Situation et recherche d'aide;
- Partie III – Perceptions liées à la recherche d'aide;
- Partie IV - Autorégulation

S'intéresser aux renseignements personnels des étudiants, c'est aussi l'occasion d'introduire le thème de la demande d'aide de manière globale et générale en formulant une question à propos de la sollicitation d'aide en cas de besoin et des raisons qui motivent une telle action ou non. Cette personnalisation de la demande d'aide permet aux étudiants de comprendre le thème du questionnaire et de situer leur démarche d'un point de vue personnel. Dans cette première partie, ils ont eu l'occasion de s'interroger une première fois au sujet des circonstances d'une demande d'aide afin de répondre à une question ouverte et une justification de ce choix.

Les questions inscrites sous la partie intitulée « Situations et recherche d'aide » proposent différentes mises en situation plausibles pour des étudiants. Ils doivent alors s'interroger sur les mécanismes de recherche d'aide (à qui s'adresse cette demande, par quel moyen ?) ainsi que sur l'accueil obtenu et les réactions qu'ils manifestent. Ensuite, les étudiants doivent attribuer à la recherche d'aide une valeur ou un niveau de perception. Ces indicateurs nous ont guidés dans l'interprétation des diverses corrélations existantes ou non par rapport à certains contextes de recherche d'aide et les réactions obtenues.

La dernière partie du questionnaire est identifiée clairement à l'autorégulation. Les étudiants ont été invités à réfléchir aux différentes stratégies d'autorégulation récapitulant les trois phases telles que décrites par Zimmerman (2008) : la phase de prévoyance ou de planification, la phase de performance et la phase autoréflexive ou d'autoévaluation.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Dans cette section, nous présentons par ordre d'importance les résultats obtenus des réponses aux deux questions qui ont guidé l'élaboration du questionnaire.

La première question se formulait comme suit : Quelles stratégies d'autorégulation ont été priorisées par les étudiants lorsqu'ils demandent de l'aide?

Comme le questionnaire de demande d'aide était aussi une porte d'entrée au site SAMI persévérance, l'ensemble des répondants étaient non seulement invités à naviguer sur le site, mais aussi à consulter les outils qui y apparaissent une fois qu'ils avaient répondu à notre questionnaire.

Pour une meilleure compréhension, ces résultats doivent être lus selon l'âge et d'autres caractéristiques de la population estudiantine qui a répondu au questionnaire et qui a fréquenté le site SAMI persévérance. Les répondants étaient pour la plupart (60%) âgés entre 16 et 29 ans, inscrits au premier ou au second semestre d'études, qu'ils soient issus de l'ordre collégial ou universitaire.

Premièrement, quelques résultats, sont apparus plus significatifs quant à la valeur accordée par les étudiants lorsqu'il s'agissait de planifier une demande d'aide. En effet, plus de 83,4% répondants déclarent que demander de l'aide c'est accepter qu'il y a un problème. La demande d'aide est associée à la notion d'effort par les apprenants : plus de 95% d'entre eux a jugé qu'il était faux de dire que «Demander de l'aide, c'est une façon de fournir moins d'efforts». A fortiori, 94,3% réfutent le fait que «Demander de l'aide, c'est faire preuve de faiblesse».

De plus, les résultats obtenus à l'aide de notre questionnaire concernent plutôt la première phase de l'autorégulation : la planification. En effet, les apprenants répondent qu'ils sont en mesure d'analyser la tâche, de se fixer des objectifs, de planifier les stratégies à utiliser. Ils se fondent sur des croyances d'auto-motivation et une perception de leur compétence. Ainsi, ils déterminent leurs attentes de performance et la perception de la valeur de l'activité. Dans ce sens, les énoncés du questionnaire qui accordent une valeur négative à la demande d'aide n'ont pas été choisis par les apprenants. Par exemple, les énoncés suivants n'ont pas été cochés par les répondants selon le nombre indiqué : Demander de l'aide, c'est faire preuve de faiblesse (n = 350), Demander de l'aide, c'est manquer de maturité (n=370), Demander de l'aide, c'est impliquer beaucoup de monde dans mes problèmes (n = 332) et Demander de l'aide, ça ne sert à rien (n = 365). Faut-il en conclure que des énoncés connotés négativement suscitent un rejet de la part de la majorité des répondants puisqu'ils semblent pratiquement unanimes à décrire une valeur négative de la demande d'aide et certains préjugés qui sont rattachés à celle-ci. En contrepartie, ils n'affirment pas sans équivoque les conséquences positives d'une demande d'aide. Ils sont parfois contradictoires lorsqu'il s'agit de trouver des stratégies d'autorégulation afin de régler un problème. En effet, des énoncés rapportés dans le tableau 4 ci-dessous indiquent que les répondants sont polarisés selon une proportion 2/3 – 1/3 lorsqu'il s'agit de changer son attitude et ses pratiques d'apprentissage, voire de passer à l'action.

Tableau 4. Répartition des répondants illustrant les stratégies d'autorégulation en vue d'un passage à l'action

Énoncés	Non coché ²	%	Coché ³	%
Demander de l'aide, c'est entrevoir une solution	118	27,4%	298	71,6%
Demander de l'aide, c'est efficace	121	29,1%	295	70,9%
Demander de l'aide signifie que je réévalue mes façons d'apprendre	241	58%	175	42%
Demander de l'aide signifie que je modifie mes façons de travailler	291	70%	125	30%
Demander de l'aide se traduit par de petits changements dans ma vie	298	71,6%	118	28,3%
Demander de l'aide, c'est admettre que je n'ai pas les compétences nécessaires pour faire mon travail seul	315	75,7%	101	24,3%

Deuxièmement, si le questionnaire jetait davantage la lumière sur les modalités de planification d'une demande d'aide, nous n'avons pas été en mesure de constater si les utilisateurs du site SAMI sont passés à l'acte en sollicitant de l'aide dans la réalité. Seulement 14 des 452 répondants ont effectivement consulté les outils mis à leur disposition dans SAMI (les outils en ligne en vue d'obtenir de l'aide pour des difficultés en français, des difficultés organisationnelles, des difficultés quant aux méthodes d'étude, etc.). Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils ont sollicité de l'aide dans leur entourage immédiat, à la suite de la consultation du questionnaire.

² « Non coché » signifie que cet énoncé n'a pas été choisi par les répondants.

³ « Coché » signifie que cet énoncé a été choisi par les répondants.

Tableau 5. Répartition des répondants illustrant les stratégies mettant l'accent sur la maturité en vue d'un passage à l'action

Énoncés	Non coché	%	Coché	%
Demander de l'aide, c'est manquer de maturité	409	98,3%	7	1,7%
Demander de l'aide, c'est faire preuve de maturité	104	25%	312	75%

La notion d'autonomie est intimement liée aux croyances personnelles d'auto-motivation et à la perception d'un sentiment de compétence personnelle (Viau, 2009). Les ressources mises à contribution pour découvrir des stratégies d'autorégulation se retrouvent dans l'une ou l'autre des quatre compétences-ressources nécessaires à une demande d'aide, soient les compétences cognitives, les compétences sociales, les compétences affectives-émotionnelles et les compétences contextuelles-émotionnelles (Karabenick et Dembo, 2011). Et, même si dans le questionnaire, ces quatre compétences n'ont pas été citées explicitement, l'assertion «Demander de l'aide signifie que j'ai essayé de résoudre seul mon problème au préalable» illustre bien cette volonté de la part de plus de 76,9% des répondants de faire preuve d'autonomie. «Demander de l'aide, c'est impliquer beaucoup de monde dans mes problèmes» n'a pas été choisi par 86,5% des répondants. Cependant, l'énoncé « Demander de l'aide signifie que j'ai essayé de résoudre mon problème seul au préalable» a été choisi par 78,2% des répondants.

De plus, il faut noter que dans une perspective d'autorégulation (Zimmerman, 2008), les différentes étapes précédemment citées ne sont pas toutes présentes chez tous les répondants. La phase de prévoyance (ou de planification) est surtout rapportée étant donné qu'il ne s'agit que de demandes d'aide hypothétiques. D'ailleurs, à la lecture des réponses ouvertes du questionnaire, il appert que la phase de performance et la phase autoréflexive n'ont pas été évoquées lorsqu'il s'agissait de décrire la demande d'aide.

Malgré le peu de résultats qui ressortent de notre analyse, nous croyons que les étudiants ont pu bénéficier de l'expérience à certains égards. Ainsi, en complétant le questionnaire, les étudiants n'auraient-ils pas été incités à réfléchir aux différentes stratégies d'autorégulation récapitulant les trois phases décrites par Zimmerman (2008) et avoir bénéficié de l'expérience du questionnaire ? Selon Winne et Hadwin (2008), les apprenants doivent vivre une prise de conscience afin de construire leur propre démarche d'autorégulation. Après cette prise de conscience, les étudiants peuvent parfois s'adapter aux changements pouvant survenir lors de leur parcours scolaire et moduler leurs comportements pour la suite. En définitive, l'autorégulation prend forme lorsque les apprenants jugent qu'il existe de meilleures stratégies et de meilleures façons d'atteindre leurs objectifs en comparant avec ce qu'ils font déjà. Cependant, nous ne pouvons confirmer que le questionnaire a joué ce rôle étant donné la quasi-inexistence de résultats recueillis en lien avec les deux dernières phases de Karabenick et Dembo (2011), soit « Obtenir de l'aide » ou « Traiter l'aide reçue ». L'expérimentation du questionnaire n'avait toutefois pas pour but de recueillir les résultats

en lien avec ces deux dernières étapes. Par contre, l'exploration du questionnaire pourrait constituer un premier pas vers l'autoréflexion.

Il est possible d'effectuer un lien avec les compétences et ressources sollicitées lors de chacune des étapes du processus de recherche d'aide (Gross et McMullen, 1983; Karabenick et Newman, 2009; Nelson-Le Gall, 1981). Les cinq premières compétences et ressources sollicitées correspondent encore une fois à la phase de prévoyance (ou de planification) de Zimmerman (2008). Aussi, les résultats obtenus en lien avec la première question de notre recherche correspondent à la mise en place de la demande d'aide alors qu'il n'y avait pas de mise en action effectuée par l'apprenant.

Les compétences cognitives sont les plus souvent nommées lorsqu'il s'agit d'identifier le problème académique de l'apprenant. La plupart d'entre eux ne choisissent pas leurs capacités métacognitives organisationnelles, mais imputent le plus souvent leurs difficultés à la gestion du stress, davantage d'ordre affectif. Cependant, la mise en place des objectifs et buts d'apprentissage, la qualité de la langue utilisée, l'analyse réaliste des tâches par rapport aux objectifs fixés ne correspondent pas toujours à des stratégies mises en place dans la réalité par et pour des étudiants. En deuxième lieu, ce sont les compétences affectives et émotionnelles qui sont les plus souvent citées. En troisième lieu, ce sont les compétences contextuelles et émotionnelles et, en dernier lieu, les compétences sociales.

Finalement, comme la dernière partie de notre instrument est clairement associée à l'autorégulation. Récapitulant les trois phases décrites par Zimmerman (2008), nous supposons que les étudiants aient pu bénéficier de l'expérience du questionnaire.

La deuxième question ayant guidé l'élaboration du questionnaire est libellée comme suit : *Comment les étudiants explicitent leurs demandes d'aide lorsqu'ils explorent les différentes stratégies d'autorégulation?* Elle avait pour objectif une description des demandes d'aide par les apprenants afin de colliger des données qui allaient au-delà des énoncés déjà formulés dans l'instrument. Rappelons que la forme du questionnaire limitait le nombre de réponses ouvertes. À l'inverse, les répondants ont eu l'occasion de s'exprimer dans la première partie du questionnaire. D'abord, nous leur avons posé la question suivante : « As-tu déjà sollicité de l'aide dans le cadre de tes études ? ». Ensuite, et dans le cas d'une réponse positive, les participants étaient invités à répondre plus longuement par rapport aux circonstances de cette demande d'aide. Ils ont évoqué plus de 159 énoncés se rapportant à une demande d'aide. Enfin, afin d'en faciliter le classement, nous avons repris la catégorisation de Zimmerman et Shunk (2011) qui distingue les difficultés personnelles des difficultés scolaires ou académiques selon les dimensions motivationnelles, les buts, les attentes, les perceptions, etc. En somme, ces difficultés n'existent pas en vase clos et elles s'inscrivent dans plusieurs dimensions de la vie des apprenants en difficulté.

Des difficultés personnelles

Parmi les 159 énoncés rapportés par les participants à l'expérimentation issus de l'ensemble des établissements d'enseignement, près de 40% d'entre eux se rapportent à une situation d'aide financière: « j'ai sollicité une aide financière pour payer mes études, mon loyer et tout ce dont j'ai besoin », « de l'aide financière des prêts et bourses, lors du début de mes études, j'étais sur

l'assurance parentale et mon conjoint ne travaillait pas... »; « aide financière conjoint et parent, prêts et bourses du MELS nettement insuffisants »; « demande de bourses », etc.

De plus, 6 % des énoncés réfèrent à la gestion du stress ou à la détresse psychologique : « j'ai demandé de l'aide pour un problème d'anxiété lié à la phobie sociale »; « j'ai déjà demandé de l'aide psychologique pour des difficultés personnelles », « de l'aide au service de psychologie et d'orientation en lien avec des problèmes de santé » « pour gérer mon stress ». Les autres énoncés sont très généraux et répondent plutôt au besoin du moment lors duquel la demande a été énoncée (« lors de ma maîtrise », lorsque je ne comprenais pas quelque chose », « lors d'un deuxième congé de maternité ») et ne concernent pas les catégories retenues comme tel.

Des difficultés scolaires ou académiques

Parmi les réponses des étudiants, 15% se rapporte à une demande d'aide en lien avec la discipline ou le contenu du cours (le cursus académique) : « dans un cours de macroéconomie, je ne comprenais pas... »; « le cours écriture et littérature, pour mieux comprendre les textes »; « pour mieux réussir en français ». Aussi, environ 16% des énoncés se rapporte à une demande auprès de ressources humaines pour remédier à la situation : « professeur privé en français », « orthopédagogue », « j'ai souvent été voir mes profs », « Bureau des profs lorsque j'ai vraiment besoin d'aide », « orienteur ». Quelques réponses sont en lien avec les méthodes de travail (5%) « questions pour me préparer aux examens », « pour connaître plus clairement les consignes pour faire le travail »; « j'avais besoin de trucs... ».

En résumé, les répondants ont évoqué diverses stratégies d'autorégulation en fonction de certaines difficultés rencontrées. Ici on constate encore que même lorsqu'ils ont eu l'occasion de répondre librement (réponses ouvertes) au sujet des différentes stratégies d'autorégulation choisies lors d'une demande d'aide, la plupart n'ont pas franchi l'étape de la planification. En somme, la performance et l'autoréflexion n'ont pas été mesurées dans ledit questionnaire. Encore une fois, les outils/ressources nécessaires lors de la résolution de ces différentes phases d'autorégulation (Karabenick et Dembo, 2011) ont démontré que les répondants n'étaient pas passés à l'action. En contrepartie, il n'a pas été possible de répondre à la question relative aux stratégies ayant incité les étudiants à solliciter de l'aide.

La deuxième question avait pour objectif une description des demandes d'aide par les apprenants afin de colliger des données qui allaient au-delà des résultats déjà énoncés en lien avec l'instrument. En effet, la forme de notre questionnaire limitait le nombre des réponses ouvertes (une seule question ouverte et sa justification) En effet, les répondants ont eu l'occasion de s'exprimer dans la première partie du questionnaire. Dans un premier temps, nous leur avons posé la question suivante : « As-tu déjà sollicité de l'aide dans le cadre de tes études ? ». Dans un deuxième temps, et dans le cas d'une réponse positive, les sujets étaient invités à décrire plus longuement les circonstances de cette demande d'aide. C'est alors que les répondants ont évoqué plus de 159 énoncés se rapportant à une demande d'aide.

Discussion

Même si les apprenants n'ont pas été nombreux (n=14) à consulter les outils d'aide en ligne mis à leur disposition après avoir répondu au questionnaire sur la demande d'aide, cela ne signifie pas

qu'ils sont restés inactifs, puisque nous faisons l'hypothèse qu'ils avaient un objectif commun : surmonter leurs difficultés et réussir. Or, il ne suffit pas de leur dire quoi faire, il est important de leur montrer comment faire la demande. L'expérimentation du questionnaire nous a permis d'envisager certaines propositions.

Par exemple, une analyse de cas qui énoncerait différentes dimensions d'une situation d'apprentissage orientée vers des tâches et des buts pourrait être utilisée afin de mieux guider et entraîner les apprenants à faire une demande d'aide dans la mesure où ils comprendraient mieux quand cette demande d'aide est nécessaire. En effet, Dick, Carey et Carey (2009) ont démontré que des formateurs ont réussi à mieux identifier les savoirs nécessaires à l'accomplissement d'une tâche en posant les deux questions suivantes :

- Qu'est-ce que je souhaite que les apprenants fassent ou comprennent?
- Quels sont les savoirs dont ils ont besoin pour accomplir ces tâches?

De plus, les formateurs peuvent aussi tenir compte des paramètres suivants lorsqu'il s'agit de trouver des pistes de solution : adapter l'environnement pour faciliter et améliorer l'apprentissage; porter attention à la présentation des services de la part des différentes institutions; considérer que ce sont les étudiants les plus performants qui feront appel à cette aide et faire non seulement une analyse des besoins des étudiants, mais aussi faire en sorte que les étudiants s'impliquent afin qu'ils demandent éventuellement de l'aide (passage de l'étape 5 à l'étape 6 du modèle de Karabenick et Dembo (2011).

Reconnaître et admettre qu'il y a un problème constituant des étapes charnières du processus de la demande d'aide. En effet, c'est faire le constat qu'il y a une carence, d'identifier le problème, mais aussi de passer au travers une étape de dévoilement auprès de celui à qui la demande d'aide est formulée (Rodet, 2011, p. 163). La plupart des répondants sont capables d'imaginer une demande d'aide, même sans avoir vécu ce passage à l'action au préalable.

Pour renforcer la compétence des étudiants à reconnaître et comprendre quand ils ont besoin d'une aide et de savoir poser les bonnes questions, il existe des stratégies facilitant cette compréhension et ce savoir-faire et ce savoir-être. Les pratiques de conversations orales selon diverses situations contextualisées peuvent faciliter les interactions et les apprentissages des étudiants en formation (Levy et Dutro, 2008; Maurer, 2001). Aussi appelé oral *pragmatique* (Maurer, 2001), cette approche permet aux apprenants de se familiariser avec la communication, un savoir-être et un savoir-faire dans des situations contextualisées plus ou moins connues par ceux-ci. Ainsi, lors d'activités contextualisées liées à la demande d'aide, des formateurs pourraient accompagner les apprenants en les confrontant à certaines situations de demande d'aide en équipe.

Pistes conclusives

Au terme de cette analyse, quelques limites ressortent de l'emploi de notre questionnaire. D'abord, il importe d'admettre que le questionnaire est assez élaboré en plus d'être long et que plusieurs répondants ont omis des parties entières de l'instrument composé de cinq sections.

Contrairement aux autres parties, la partie 1: *identification et consentement* où les répondants ont eu l'occasion de consulter les caractéristiques du questionnaire et les conditions d'expérimentation, la plupart des questions ont été répondues.

Quant à la partie 2 : *renseignements personnels*, les questions posées dans cette partie relèvent de la vie privée des répondants. Même si ces derniers ne seront jamais identifiés formellement grâce à ces renseignements obtenus, les chercheurs ont préféré ajouter la mention « Je ne souhaite pas répondre à cette question » afin de permettre aux participants la poursuite des réponses tout en préservant leur droit de maintenir certains renseignements personnels confidentiels. Plusieurs ont choisi cette option, ce qui nous a privées de données potentiellement pertinentes.

La partie 3 : la notion de *demande d'aide* s'est avérée complexe. En effet, chaque affirmation qui nécessite une réponse se décline selon différentes modalités : qui, comment, accueil et réaction, placés l'une à la suite de l'autre, ce que plusieurs répondants n'ont pas complété. D'ailleurs, d'un point de vue visuel, il pouvait en effet être difficile de comprendre ce qu'ils devaient répondre à ces diverses modalités pour chacune des affirmations.

La partie 4 : *perceptions liées à la recherche d'aide*, comporte une longue liste d'énoncés. Pour certains participants, cette longueur a pu décourager ou constituer une difficulté lorsque le décodage leur paraissait difficile, particulièrement pour les apprenants ayant un trouble d'apprentissage. En fait, ce constat pourrait s'appliquer pour le questionnaire dans son ensemble.

Ensuite, lors de l'analyse des réponses, nous avons constaté que si la deuxième question n'a pas pu être répondue, c'est que les énoncés qui ont été formulés semblaient davantage évoquer le domaine perceptuel que l'expérience réelle. De plus, ils n'étaient pas cohérents avec les diverses questions. En effet, les énoncés du questionnaire ont l'avantage de sensibiliser l'étudiant aux stratégies qui peuvent lui sembler utiles ou les attitudes qu'il pourrait adopter, mais les réponses restent alors de l'ordre perceptuel. En répondant, les étudiants se projettent donc dans une demande d'aide qui n'est qu'hypothétique et qui ne signifie pas pour autant qu'ils vivront une situation semblable, c'est-à-dire telle qu'elle leur est décrite.

Enfin, contrairement à certaines autres sections du site SAMI, ce questionnaire devait être entièrement lu par les participants et aucune de ses parties ne pouvait être entendue sous la forme d'un enregistrement vocal pour les mauvais lecteurs. Il aurait pu être intéressant d'offrir l'opportunité aux participants qui éprouvent des difficultés lectorales de leur faire entendre les divers énoncés. Cependant, cette possibilité reste plus complexe à offrir dans la partie trois du questionnaire alors que plusieurs modalités de réponse sont suggérées pour un même énoncé.

En conclusion, les différentes étapes qui ont conduit à la mise en place du questionnaire ont permis de constater que non seulement par sa forme, mais aussi par l'utilisation faite de la part des étudiants inscrits au dispositif SAMI, il faut distinguer la demande d'aide projetée et celle qui se traduira par une action réelle subséquente à cette même projection. En effet, même si les répondants évoquent une demande d'aide, il n'est pas certain qu'ils actualisent ce souhait en action. Ils semblent éprouver des difficultés lorsqu'il s'agit de traduire ce souhait en action véritable.

Aussi, du point de vue de la plateforme, la mise en place de certaines activités contextualisées de demande d'aide où il est montré comment demander de l'aide pourrait constituer un nouveau défi pour le développement de SAMI -Persévérance et offrirait de nouvelles pistes à explorer afin que les étudiants mobilisent davantage de compétences pour jouer un rôle plus important dans

l'autorégulation en vue de résoudre d'éventuelles difficultés qui s'y relient. À l'instar des résultats obtenus par Karabenick et Dembo (2011), un rôle plus actif de la part des étudiants dès le début du processus de demande d'aide favoriserait un passage à l'action plus fréquent en vue de régler un problème lié à une situation d'apprentissage ou un autre problème qui affecte leur parcours d'étude.

Références bibliographiques

Conseil du premier ministre sur la condition des personnes handicapées. (2007). *Améliorer l'accès à l'enseignement postsecondaire pour les étudiants ayant des handicaps*. Document soumis à la commission sur l'éducation postsecondaire, Nouveau-Brunswick.

Corbeil, J. (2008). Brillants universitaires, dyslexiques. Troubles d'apprentissage chez les étudiants. *Montréal Campus*, 16(1).

Dick, W., Carey, L. et Carey, J.O. (2009). *The Systematic Design of Instruction* (7th ed.). Columbus, Ohio: Merrill.

Dubé, F. et Sénécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.

Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep, réussite et avenir*. Rapport final présenté au FQRSC; college students with disabilities: Their future and succes : Final report presented to FQRSC. Montréal: projet Adaptech.

Getzel, E. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.

Getzel, E. E., et McManus, S. (2005). Expanding support services on campus. Dans E. E. Getzel, E. et P. Wehman (Eds.), *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities*. Baltimore: Paul H., pp. 139-154.

Goldstein, A. et McGinnis, E.M. (1997). *Skill Streaming the Adolescent* (rev. ed.). Champaign, Ill.: Research Press.

Gregg, L. (2007). Undeserved and unprepared: postsecondary Learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 219-228.

Gross, A.A. et McMullen, P.A. (1983). Models of the help seeking process. In B. M. DePaulo, A. Nadler, and J. D. Fisher (eds.), *New Directions in Helping: Vol. 2. Help Seeking* (pp. 45-70). San Diego: Academic Press.

Karabenick, S.A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58.

Karabenick, S.A. et Dembo, M.H. (2011) Understanding and facilitating Self-Regulated Help Seeking . *New Directions for Teaching and Learning*. No 126, p. 33-43.

Karabenick, S.A. et Newman, R.S. (2006). *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups, and Contexts*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Karabenick, S.A. et Newman, R.S. (2009). Seeking help: Generalizable self-regulatory process

and social-cultural barometer. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides et P. Nenniger (eds.), *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives* (pp. 25–48), Göttingen, Germany: Hogrefe et Huber.

Levy, E. et Dutro, S. (2008) *Constructing Meaning: Explicit Language for Content Instruction*. San Clemente : E. L. Achieve.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224–246.

Newman, R.S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In D. Schunk and B. Zimmerman (eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 315–337). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Neyts, L., Nils, F., Parmentier, P., Noël, B. et Verwaerde, A. (2006). Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université Catholique de Louvain, aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis, dans Ph. Parmentier, éd., *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'Université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 43-59.

Ofiesh, N.S. (2007). Math, science, and foreign language: évidence-based accommodation. Decision making at the postsecondary level. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 237-245.

Reed, M.J., Lewis, T. et Lund-Lucas, E. (2003). Access to Post-Secondary Education and Services for Students with Learning Disabilities: Student, Alumni and Parent Perspectives from two Ontario Universities. *Higher Education Perspectives*, 2(2), 50-65.

Rodet, J. *Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur* (2001) In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jailliet (dir.) (2011). *Le tutorat et la formation à distance* (p. 15 à 27). Bruxelles : De Boeck.

Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Martel, V. (2007). Conditions de réussite et de persévérance à l'université : une analyse des modes d'encadrement et de support en fonction des caractéristiques d'apprentissage. Rapport de recherche, Québec : FQRSC, pages.

Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M-M., Bertiaume, D., Bégin, S., Caron, A., Côté, S. et Moisan, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*. Rapport de recherche, Québec : FRQSC, 360 pages.

Tobias, S. (2006) The importance of motivation, metacognition, and help seeking in web-based learning. In H. F. O'Neil and R. S. Perez (eds.), *Web-Based Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 203–220). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. et Schunk, D. (2011). *Handbook of self- regulation of learning and performance*. New York: Routledge.