

Au niveau d'un enseignement supérieur, l'encadrement de l'élève doit pouvoir l'habiliter progressivement à répondre aux critères d'autonomie et de gestion de son apprentissage et lui fournir les ressources dont il a besoin pour répondre aux exigences de sa formation.

Cet encadrement ne devrait pas être le même dans tous les collèges. S'il est vrai que le passage secondaire / collégial se caractérise généralement par un plus large éventail de choix: planifier soi-même ses études, choisir de poursuivre ou d'abandonner ses cours, perte du support social et du support familial, il devient important de structurer ce passage pour faciliter l'adaptation de l'élève et l'aider à faire des choix judicieux, et cette forme d'encadrement risque d'être semblable dans plusieurs collèges. Par contre, ce passage secondaire / cégep se particularisera par les caractéristiques socio-économiques de sa population étudiante, par son origine, par les caractéristiques de ses admissions notamment par la force des dossiers académiques et les pourcentages d'admission aux premier et deuxième choix de programme. Donc, le degré de connaissance des clientèles académiques conditionne la capacité d'un collègue à encadrer ses élèves. Plus cette connaissance sera précise, plus il lui sera possible d'identifier les moments clefs et les moyens qu'il pourra offrir ou dont il pourra se servir pour soutenir ses élèves.

Un encadrement éducatif doit aussi prendre en compte les dimensions socio-affectives de l'élève et se rapprocher de sa situation de vie s'il veut être significatif et formateur pour lui. Je ne soulignerai ici que la nécessité de soutenir particulièrement un jeune adulte qui arrive dans un nouveau milieu. Un jeune de 17-18 ans n'a ni la préparation ni la maturité nécessaires pour gérer ses études à son premier trimestre; la distribution de ses cours dans son horaire aura un impact important sur sa présence au cours.

Lors de son discours de clôture, M. Claude Benjamin disait: «La gestion pédagogique sera, à l'avenir, centrée sur le programme.»³ Pour moi, l'approche programme sera une avenue qui facilitera la concertation des efforts des multiples intervenants au milieu collégial. Pourquoi? Parce qu'alors administrateurs scolaires, enseignants, professionnels et techniciens seront préoccupés d'un même objectif: faciliter le développement des étudiants en cours de formation.

Un encadrement suivi de l'élève ne peut se faire à mon avis sans une préoccupation institutionnelle centrée sur le développement de la personne qui fait sa formation et sans le rapprochement entre les services éducatifs et ceux des affaires étudiantes: deux services complémentaires. Les services des affaires étudiantes devraient jouer un rôle de premier ordre en ce qui concerne l'encadrement et le support à fournir à l'élève dans son apprentissage parce qu'ils possèdent les ressources nécessaires pour aider l'élève dans l'ensemble des dimensions de sa personne, à l'exception de sa formation plus strictement académique.

Un simple rapprochement entre enseignants et professionnels crée une dynamique nouvelle et des cas isolés de partage d'expérience entre ces deux niveaux d'agents éducatifs me l'ont prouvé. La vie étudiante à l'intérieur et à l'extérieur des cours parle de la même personne en développement et permet de part et d'autre une appréciation plus juste des besoins de l'élève en formation.

Mais l'encadrement de l'élève touche aussi les administrateurs scolaires: ce sont eux qui ont le pouvoir de coordonner

l'ensemble des mesures qu'il est souhaitable de mettre en oeuvre pour encadrer l'élève.

L'encadrement de l'élève, c'est un lieu privilégié de concertation.

Communication de

Gabriel AUBIN

Chef du Service des études et du développement des collèges
Direction générale de l'enseignement collégial

L'ENCADREMENT DE L'ÉTUDIANT

Pour dissiper à l'avance toute possibilité de malentendu sur la portée de ma communication, je dois vous avouer que je suis loin d'être un spécialiste de l'encadrement des étudiants. Je ne suis ni un théoricien qui vient vous livrer le résultat de ses recherches ni un praticien désireux de partager le fruit de son expérience. Comme chef du Service des études et du développement des collèges, je me trouve toutefois au carrefour de plusieurs interventions reliées au sujet qui nous rassemble ici. C'est donc comme observateur engagé que je me présente à vous pour apporter une contribution initiale à nos échanges.

Vous avez sans doute remarqué que le programme du colloque présentait le thème de l'atelier sur l'encadrement de l'étudiant avec un enchaînement sur la question suivante: **Que peut signifier l'encadrement dans le contexte d'un enseignement supérieur?** Pour éviter la fausse représentation j'aborderai donc la question sous cet angle. Je vous avouerai toutefois que je me sens mal à l'aise avec cette orientation qui part d'un point de vue fort théorique. Existe-t-il une réalité homogène que l'on peut désigner par l'expression «enseignement supérieur»? Existe-t-il même un concept univoque de cette réalité? Une démarche qui partirait plutôt de l'étudiant lui-même nous obligerait à adopter une position moins dangereusement simplificatrice.

Peut-on faire comme si cet étudiant n'avait pas que 16 ou 17 ans? Qu'hier encore il évoluait dans un monde scolaire différent du cégep? L'autonomie qu'on lui prête à son arrivée au collège procède d'une générosité qui cache souvent l'avarice des soins dont on est disposé à l'entourer. Les étudiants de secondaire V qui accèdent du jour au lendemain à l'enseignement dit «supérieur» ne sont pas complètement transformés de ce seul fait. Ils sont à une étape d'un continuum et c'est là qu'il faut les prendre et les guider vers des étapes ultérieures. Et ce, non seulement par rapport au savoir mais aussi en ce qui concerne l'autonomie dont l'apprentissage obéit aux mêmes lois, c'est-à-dire du simple au complexe, du connu à l'inconnu, etc.

J'ajouterai que nous n'avons pas d'autre choix que d'emprunter cette démarche centrée sur l'étudiant. Nous n'évoluons pas dans un système où le cégep peut se faire une conception de ce que doit être ou savoir un finissant du secondaire, puis, établir une norme qui découlerait de cette représentation platonicienne. Le cégep est une institution qui a été voulue démocratique et universellement accessible. Le diplôme d'études secondaires est la clef qui ouvre la porte du collège; et cela

³ Claude Benjamin, *Réalisation et voies de développement*, Actes du 7^e colloque annuel de l'A.Q.P.C., p.113.

est encore plus vrai dans un contexte où la clientèle diminue. L'ordre d'enseignement collégial est coincé entre le secondaire, dont il doit par principe accueillir tous les diplômés, et l'université ou le marché du travail qui ont des exigences définies. C'est là une situation qui présente un défi constant à notre compétence, à notre disponibilité et à notre imagination. Un défi que nous pouvons relever honorablement si tous, dans nos fonctions respectives, nous consacrons nos énergies au service de l'étudiant tel qu'il est afin qu'il s'achemine progressivement vers le but qu'il s'est lui-même fixé. Certains d'entre eux n'y parviendront pas, d'autres y mettront plus de temps que prévu ou emprunteront des voies qui les éloigneront temporairement de leur destination. Il serait irréaliste d'espérer le plein succès de nos efforts. Il faut aussi compter sur les leurs. Nous n'aurons à rendre compte de ce que nous avons empêché ou rendu possible, chacun dans notre sphère d'autorité et de responsabilité mais tous solidaires et interdépendants.

Car l'encadrement de l'étudiant n'est pas du seul ressort des enseignants, des aides pédagogiques et du personnel des services aux étudiants. L'encadrement, c'est l'ensemble des mesures destinées à soutenir l'étudiant dans sa progression vers le but fixé. Cet encadrement revêt des formes multiples et complémentaires: configuration et mode d'administration d'un programme, règles d'admission et d'inscription, procédures de choix de cours, régime pédagogique et règlement des études, plan de cours, horaires et constitution des groupes, méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, suivi pédagogique et bulletin scolaire, services de soutien à l'apprentissage, etc. Plus ces mesures sont adéquates, plus la progression de l'étudiant est harmonieuse. Dans une logique de système, cette harmonie s'exprime par la réussite, la persévérance et une durée normale des études. Ainsi, toujours selon la logique du système, le cheminement idéal est celui d'un étudiant qui obtient son diplôme d'études collégiales (D.E.C.) dans le programme de son choix initial après quatre trimestres au général et six au professionnel.

COHORTE 1982

DIPLÔMATION

	Général N = 34 409	Professionnel N = 22 892
Même programme 4 sessions ou 6	18	15
Tout programme 4 ou 6 sessions	19,1	21,7
Tout programme 5 ou 7 sessions	35	32,6
6 ou 8	45,4 N = 8 843	43 N = 4 647
7 et plus, 9 et plus	60,7	52,9
Pas de D.E.C. en janvier 1988	39,3 N = 13 523	47,1 N = 10 782

Si on examine la cohorte des étudiants inscrits en 1982, on se rend compte qu'au secteur général, seulement 18 % d'entre eux ont obtenu leur diplôme en quatre sessions dans

le programme de départ; au professionnel, on obtient un taux de 15 % de diplômés en six sessions dans le même programme. Concédonnons pour un moment que le changement de programme n'est pas une perturbation importante du cheminement. Conservons provisoirement la durée normale des études à quatre et à six sessions. Les chiffres passent alors de 18 % à 19,1 % de diplomation au général et de 15 % à 21,7 % au professionnel. Faisons maintenant un pas de plus et convenons que le système peut bien s'accommoder d'une session supplémentaire. C'est d'ailleurs ce qu'il fait puisque la durée moyenne des études pour cette cohorte est de 5,6 trimestres au général et de 7,2 trimestres au professionnel. Avec une session de retard, les pourcentages de diplômés passent à 35 au général et à 32,6 au professionnel. Peut-on aller beaucoup plus loin dans les concessions sans reconnaître du même coup une dysharmonie des cheminements et un dysfonctionnement du système? Allons-y tout de même: avec deux sessions de retard, on obtient 45,4 % de diplômés au général et 43 % au professionnel. En continuant ainsi jusqu'à épuisement de la cohorte, on arrive à un taux maximal de 60,7 % de diplômés après sept sessions et plus au général et à 52,9 % après neuf sessions et plus au professionnel.

Cette cohorte de nouveaux inscrits en 1982 était de 34 409 étudiants au général et de 22 892 au professionnel, soit un total de 57 301 étudiants. Qu'est-ce qui a manqué aux 24 305 qui n'ont pas de diplôme plus de cinq ans plus tard? Qu'est-ce qui a manqué aux 13 490 autres qui ont obtenu leur D.E.C. avec deux sessions et plus de retard? Et à tous ceux, avec ou sans diplôme, qui ont changé de programme en cours de route?

Il me semble que l'accessibilité universelle et les lacunes de la formation au secondaire n'expliquent pas entièrement une telle contre-performance du système collégial. Il doit bien y avoir des choses que nous ne faisons pas ou que nous faisons mal pour qu'une telle proportion d'étudiants éprouvent autant de difficultés dans leur parcours scolaire. La plupart des études confirment les observations de sens commun: c'est la première année ou même la première session qui est déterminante pour la progression du cheminement scolaire. C'est donc à ce moment que les collègues doivent investir le plus d'énergies et de ressources pour mettre en place un encadrement de transition entre le secondaire et le collégial. Ces jeunes, qui ont 16 ou 17 ans, ont certes besoin d'accueil chaleureux et personnalisé ainsi que de journées d'information sur les services et le fonctionnement du collège. Mais ils ont davantage besoin d'être guidés dans leur choix de cours et dans la confection d'un menu approprié à leurs intérêts et à leurs capacités. Certains requièrent une attention et des services particuliers et devraient bénéficier d'un encadrement spécial de la part des enseignants et des autres professionnels. Encore faudrait-il que le dépistage ait lieu le plus rapidement possible avant que les étudiants ne se retrouvent en situation d'échec ou de retard en chaîne.

De plus en plus de collègues sont sensibilisés à cette problématique et conduisent des travaux de recherche-action afin de mettre au point des formules efficaces d'encadrement et de réduire ainsi les risques d'échec, de retard ou d'abandon. Hélène Lavoie, dans une publication récente de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) a dressé le bilan de ces mesures prises par les collèges. D'autre part, en consultant la liste des projets subventionnés depuis trois ans par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.), on constate une préoccupation constante et partagée par un nombre croissant de chercheurs

et de collègues à propos des questions qui concernent la réduction des échecs et des abandons, le dépistage des élèves dits «à haut risque d'échec», l'aide à ceux qui ont des difficultés, etc. Il y a aussi des collègues qui conduisent des expériences non subventionnées spécifiquement. Un peu partout à travers le réseau, des études sont faites, des expériences sont menées qui permettent d'améliorer la connaissance des problèmes et de leurs causes et d'envisager certaines voies de solutions prometteuses.

Sans prétendre à l'exhaustivité j'aimerais citer les travaux sur la pensée formelle réalisés à Limoilou par Mirette Torkia-Lagacé et le groupe Démarches, ceux de Joseph-Marie Briand et de Pierre Bigras à Rimouski sur le dépistage précoce des élèves à risque d'échec, ceux d'Yves Blouin à Garneau sur la réussite en physique et en mathématiques, ceux de Linda Gattuso et de Raynald Lacasse au Vieux Montréal sur un modèle d'intervention en classe de mathématiques, ceux de Robert Quesnel, d'Andrée Brunet et d'Yvan Landry à Lionel-Groulx sur le tutorat, ceux de Gilles Talbot à Champlain (St-Lawrence) sur la réussite et la persévérance, ceux de Jean-Guy Lacroix et François Vasseur de la Gaspésie et des Îles sur la formation de base et l'apprentissage, ceux de Margot Kazap à Sainte-Foy sur la différence de perception de la réussite scolaire entre les professeurs et les étudiants, ceux de Paul Latraverse à Shawinigan sur le dépistage et l'aide aux étudiants en difficulté d'apprentissage, ceux de Roland Houle à la Région de l'amiante sur les difficultés de lecture, ceux d'Iradj Nabahi à Saint-Jean-sur-Richelieu sur l'encadrement des étudiants et ceux d'Yves Beauchamp à André-Laurendeau sur le passage secondaire collégial. Il s'agit là de travaux achevés ou en cours qui ont tous donné lieu à des rapports disponibles à la D.G.E.C., au centre de documentation du Centre d'animation de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.) ou dans les collèges. D'autres projets commenceront l'an prochain à Sherbrooke avec Christiane Faucher sur les habilités d'écriture, à Joliette-Lanaudière avec Jean-Yves Daoust sur l'intervention éducative dans le cheminement scolaire, à Saint-Foy avec Isabelle Falardeau et Roland Roy sur l'élaboration d'un programme d'intégration aux études collégiales, à Drummondville avec Hélène Lachapelle sur l'efficacité des cours d'appoint dans la réduction des échecs et des abandons et à Trois-Rivières avec Jean Proulx sur l'aide à l'apprentissage et l'élaboration d'un modèle d'encadrement.

Voilà donc des recherches et des expériences systématiques dans 16 collèges différents. Il ne fait pas de doute que ces travaux sont utiles non seulement pour les collèges où ils sont réalisés mais pour l'ensemble du réseau collégial. Avant de terminer, j'aimerais vous livrer quelques commentaires sur des variables d'encadrement qui m'apparaissent reliées davantage à des habitudes administratives qu'à des pratiques pédagogiques ou à des lacunes d'apprentissage.

Au début de cet exposé, j'ai attiré votre attention sur le fait qu'un élève de 16 ou 17 ans qui était au secondaire en juin ne pouvait, en l'espace de deux mois d'été, être parvenu tout à coup à l'autonomie sous prétexte qu'il fréquentait désormais un cégep. Or ce jeune a souvent des parents qui ont encore un intérêt pour ce qu'il fait et une influence sur sa vie. Pourquoi les collèges se privent-ils systématiquement de cette collaboration en n'entretenant aucune communication directe avec les parents de leurs étudiants? Qui sait quel pourcentage

d'échec, d'abandon ou de retard on pourrait prévenir par un contact suivi avec les parents, du moins la première année.

Un autre pourcentage significatif d'abandons et de retards pourraient être évités si l'on décidait tout simplement de ne pas retenir la mention d'échec lorsqu'un cours a été repris et réussi. Seule apparaîtrait au bulletin officiel la note du cours réussi. Tous savent que l'appréhension de l'échec entraîne l'abandon souvent prématuré. On encourage même l'abandon par une publicité omniprésente en début de session. Et que dire de la fameuse cote — z — qui plane sur les étudiants du général comme une épée de Damoclès. Certains abandonnent un cours qu'ils sont en train de réussir pour le reprendre afin d'obtenir une note plus élevée. On pourrait peut-être exiger des universités qu'elles diversifient leurs méthodes de sélection.

Enfin, peut-être faudrait-il modifier substantiellement la logique du système qui consacre à l'heure actuelle le cheminement ininterrompu des études. Cette logique n'a peut-être plus sa raison d'être parmi tous nos discours d'éducation permanente, de respect des rythmes d'apprentissage et avec la réalité du travail des étudiants pendant leurs études. Peut-être faudrait-il donner aux étudiants la possibilité d'étaler leur formation sur un plus grand nombre d'années. Il suffirait de modifier en conséquence les règles de financement de manière à tenir compte des équivalents temps complet. Les statistiques sur les cheminements scolaires prendraient alors une signification fort différente. On retrouverait une plus grande coïncidence entre la logique du système et celle des étudiants. L'interruption des études ne serait plus considérée comme négative et le temps requis pour l'obtention du diplôme cesserait d'être un indicateur de la performance des collèges.

Il y a encore beaucoup à dire sur cette question et je vous laisse compléter par vos interventions le tour d'horizon que je viens d'esquisser à grands traits.

Communication de
Isabelle FALARDEAU, Simon LAROSE et Roland ROY
Professeurs
Cégep de Sainte-Foy

L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES: ANALYSE DE FACTEURS LIÉS AU RENDEMENT SCOLAIRE

Problématique

La première session au collégial est une expérience cruciale pour l'étudiant. Elle détermine souvent son cheminement scolaire. D'ailleurs les résultats obtenus durant cette première session sont un excellent prédicteur de l'obtention ou la non-obtention du diplôme de fin d'études (Terrill, 1988).

Le but de notre recherche était de tracer le profil de l'étudiant en difficulté d'apprentissage en isolant des cibles d'intervention possibles. Nous nous sommes interrogés sur les différents facteurs qui peuvent influencer le rendement scolaire durant cette première session au collège. Plusieurs facteurs expliquant le rendement scolaire des élèves de niveau collégial ont été retenus par les chercheurs. Ces facteurs se regrou-

pent en deux catégories: les facteurs environnementaux décrivant le milieu pédagogique et les facteurs psychologiques associés à l'étudiant.

En ce qui concerne les facteurs environnementaux, certaines caractéristiques du milieu collégial ont été mises en relation avec le rendement scolaire. On y retrouve l'encadrement fourni par les professeurs, les méthodes pédagogiques utilisées, l'atmosphère du cégep, le mode d'évaluation, le niveau d'information reçu sur le collège avant d'y entrer (Inostroza et Fabri, 1979).

Quant aux facteurs psychologiques, plusieurs dimensions individuelles ont été l'objet d'étude. Pask et Scott (1972) ont découvert un lien entre les styles d'apprentissage des élèves et la réussite scolaire. Le rendement scolaire a été également associé au développement des structures cognitives, en particulier de la pensée formelle, soit l'acquisition du stade hypothético-déductif (Torkia-Lagacé, 1981). La motivation n'a pas été oubliée: l'intérêt pour les cours (Inostroza et Fabri, 1979), la motivation intrinsèque et la mise en valeur de soi (Noircent et Tran, 1981) vont de pair avec le succès scolaire. D'autres facteurs personnels ont été mis en relation avec le niveau de réussite, plus spécifiquement en mathématiques et en physique: les croyances irrationnelles au sujet de la réussite scolaire, l'anxiété face à l'apprentissage, les comportements d'étude (Blouin, 1985, 1986).

À partir de la documentation, nous avons retenu trois facteurs, associés à l'étudiant, qui seraient les plus susceptibles d'expliquer l'échec scolaire:

— **L'anxiété dans ses dimensions cognitives et affectives:** comment l'étudiant réagit-il émotivement compte tenu des croyances qu'il entretient à l'égard de ses études et de la réussite?

— **Les stratégies d'étude:** que fait l'étudiant pour réussir?

— **La motivation:** quels sont ses besoins et ses aspirations?

Nous postulons que ces facteurs étaient interdépendants dans l'explication du processus d'apprentissage.

Méthodologie

Les données ont été recueillies par le biais de questionnaires et d'entrevues individuelles.

• Les questionnaires

Quatre questionnaires ont servi à mesurer les facteurs que nous avons retenus:

— **Le R.A.E., ou Réactions d'anxiété face aux examens.** Ce questionnaire mesure les dimensions suivantes: l'anticipation de l'échec, la crainte de la dévaluation sociale, les réactions affectives de l'anxiété et la préoccupation de bien faire;

— **le C.I.R.A.S. ou Croyances irrationnelles dans l'apprentissage scolaire.** Ce questionnaire contient des énoncés tels: «le talent explique la réussite», «c'est plus facile pour ceux qui excellent»;

— **le S.T.E.G. ou Stratégies d'étude générales.** Ce questionnaire comprend sept facteurs: la planification de l'étude, la qualité de l'attention, la préparation aux examens, l'affir-

mation et le recours à l'aide du professeur, la persistance, les comportements d'entraide et apprendre par coeur;

— **le M.S.S.A. ou Motivation sociale et scolaire dans l'apprentissage.** Ce questionnaire regroupe également sept facteurs: l'exploration intellectuelle, l'accomplissement, l'endurance, la reconnaissance sociale, la structure cognitive, le besoin d'affiliation et la priorité aux études.

Les trois premiers questionnaires, ainsi que le dernier facteur du M.S.S.A. ont été élaborés à partir des instruments de mesure de Blouin (1985, 1986) et le dernier questionnaire est une adaptation francophone du Personality Research Form (Jackson, 1967; adaptation de: Fortier, Bossé et Salamé, 1987).

Notre échantillon compte 202 étudiants et est divisé en cinq groupes. Chaque groupe, ou strate, représente un taux d'insuccès obtenu à partir du nombre de cours échoués et/ou abandonnés par rapport au nombre de cours auxquels l'étudiant était inscrit lors de sa première session au collège. Nous considérons que l'échec ET l'abandon sont un indice équivalent d'une difficulté scolaire, car l'échec est souvent un abandon non déclaré et l'abandon est souvent un échec anticipé. Le taux d'insuccès se répartit dans chacun des cinq groupes de la façon suivante:

Groupe	Taux d'insuccès
1	aucun échec et/ou abandon
2	1 à 17 % de cours non réussis
3	17 à 33 % de cours non réussis
4	33 à 50 % de cours non réussis
5	50 % des cours non réussis

Cette catégorisation nous permet d'évaluer et de comparer chacun des groupes en fonction des variables mesurées par nos questionnaires. Notre plan d'expérience représente un croisement du taux d'insuccès par le programme (sciences, sciences humaines, techniques humaines, techniques biologiques) et le sexe. Sur 202 sujets, 113 sont de sexe féminin et 89 de sexe masculin, ce qui est représentatif de la population au collégial. La répartition des sujets s'est faite de façon aléatoire à l'intérieur de chaque groupe.

• Les entrevues individuelles

Trois interviewers ont rencontré 108 étudiants (61 filles et 47 garçons) ayant des difficultés d'apprentissage. Ces étudiants se retrouvaient dans les groupes 2 à 5, car les élèves qui ont réussi tous leurs cours n'ont pas fait l'objet de cette deuxième collecte de données.

Cette deuxième expérimentation avait pour but de recueillir des données sur les conditions de vie personnelle de l'étudiant. Le plan de cette expérimentation s'élabore à partir du croisement des variables indépendantes (programme, sexe, taux d'insuccès) par les variables dépendantes suivantes: problèmes de santé, problèmes financiers, problèmes familiaux, problèmes d'orientation, problèmes personnels, problèmes d'intégration sociale, problèmes de structure scolaire, problèmes d'étude et problèmes spécifiques à un cours.