

toire ainsi que dans d'autres domaines doivent contribuer à préparer l'étudiant aux multiples réalités interdépendantes qui caractérisent cette fin de XX^e siècle.

- **Il faut favoriser l'orientation des étudiantes dans les secteurs des sciences, du génie et de l'administration des affaires**

Si l'application des recommandations formulées dans le présent document peut accroître la pertinence des programmes d'études, elle ne pourra cependant jamais que fournir la moitié des diplômés compétents dont le secteur manufacturier a un besoin urgent. En effet, les résultats d'une orientation ne seront vraiment satisfaisants que lorsque davantage de femmes seront admises dans les disciplines pouvant réellement aider l'industrie.

Il ne fait néanmoins aucun doute que la position des femmes dans l'éducation supérieure s'est améliorée. Entre 1973 et 1985, la proportion des femmes parmi les diplômés recevant un baccalauréat ou un premier grade professionnel est passée de 40 p. cent à 52 p. cent. Au cours de la même période, la proportion des étudiantes ayant reçu une maîtrise s'est accrue de 27 p. cent à 42 p. cent.

Toutefois, la proportion des femmes demeure encore trop faible, particulièrement dans les domaines de première importance pour l'industrie. En 1985, les femmes ne représentaient en effet que 38 p. cent des nouveaux diplômés en commerce et à peine 11 p. cent des nouveaux diplômés en génie et en sciences appliquées. En outre, il demeure qu'encore trop peu de femmes poursuivent des études du 2^e et de 3^e cycles et ce, dans tous les domaines. En 1985, seulement 26 p. cent de tous les nouveaux titulaires de doctorats étaient des femmes.

Recommandations aux établissements d'enseignement collégial

Les établissements d'enseignement doivent prendre les moyens nécessaires pour que les femmes soient mieux conseillées et mieux orientées dans leurs choix universitaires et dans leurs choix de carrière. Ils doivent offrir un soutien particulier aux femmes qui songent à entreprendre des études dans les domaines techniques et scientifiques. En outre, ils doivent déployer tous les efforts nécessaires pour accroître l'inscription des femmes aux programmes de 2^e et 3^e cycles. Enfin, l'engagement et la promotion des femmes au sein de l'université et des établissements d'enseignement collégial doivent être exemplaires et fournir ainsi des modèles à l'intention des étudiantes de tous les niveaux.

Ces recommandations ne visent pas uniquement à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur mais s'inscrivent dans le cadre d'un appel à la mobilisation de tous les intervenants concernés.

En résumé, nous estimons que le temps presse et qu'il devient urgent en ces temps de mondialisation des activités économiques de se doter d'un plan d'action à la fois audacieux et réaliste en vue d'améliorer notre système d'enseignement supérieur. Le nouvel environnement économique mondial nécessite un engagement national clair:

L'objectif:

Une croissance économique et une productivité accrues.

L'un des moyens d'y arriver:

L'augmentation de la qualité des études supérieures conformément aux exigences de l'industrie.

Les résultats escomptés:

L'éducation devient un moteur du développement économique et une constituante stratégique de la compétitivité du Canada.

Pour un Canada compétitif, miser sur des études postsecondaires de grande qualité et adaptées aux besoins de l'industrie.

Nous vous remercions.

G. L'encadrement de l'étudiant

PROBLÉMATIQUE

L'encadrement des étudiants est une question soulevée de façon négative. On en parle à cause des problèmes d'échecs, d'abandons et de changements d'orientation qui affectent une proportion importante des étudiants. Se pose donc la nécessité de revenir à la notion fondamentale d'«étude»; de diriger et de vérifier, diront certains, ce qui se passe entre le cours donné et le travail demandé.

Un encadrement plus suivi pourrait-il améliorer le taux de réussite des étudiants? Que peut signifier l'encadrement à l'intérieur d'un enseignement supérieur? À qui revient la responsabilité de l'encadrement et de l'aide à l'apprentissage?

Communication de
Hélène SERVAIS
Psychologue
Cégep de Limoilou

Parler de l'encadrement de l'étudiant c'est à mon sens parler des balises qui devraient entourer le passage scolaire de l'élève: c'est lui fournir les éléments dont il a besoin pour mener à terme son projet de formation. Cette façon d'aborder l'encadrement couvre une période collégiale partant de l'admission jusqu'à la sortie du cheminement scolaire.

Je tenterai dans un premier temps de préciser les termes de cette allocution à savoir ma vision de l'étudiant du collégial et de définir l'encadrement dont il a besoin. Ensuite je présenterai ma perception de l'encadrement actuel de l'élève et de l'impact qu'il a sur ce dernier; comment il pourrait être plus suivi et dans quelles visées et enfin je terminerai sur l'identification des niveaux de responsabilité de l'encadrement étudiant et de l'aide à l'apprentissage.

Mais avant de définir les termes de mon allocution permettez-moi de me présenter. Je travaille comme psychologue aux Services des affaires étudiantes depuis près d'une dizaine d'années. Bien qu'ayant fait un peu d'enseignement, je connais surtout l'élève par les biais de l'aide personnelle et de groupe et par mon travail au sein de l'équipe de recherche de Mirette Torkia sur le développement cognitif. Je vous présenterai donc une vision de l'étudiant et de l'encadrement scolaire qui sera teintée par ma formation et mon expérience dans le collège.

L'étudiant:

— Jeune adulte en développement, en interaction constante avec son milieu et qui interagit dans toutes les dimensions de sa personnalité tant cognitive, socio-affective qu'environnementale.

— L'élève est l'agent principal de son développement et en conséquence il doit dans toute la mesure possible être incité à être actif dans son apprentissage, à le gérer et à acquérir au travers de son programme d'études une meilleure connaissance de son milieu et de lui-même pour le conduire vers des appren-

tissages stables et durables c'est-à-dire non coupés de sa réalité et transférables.

— L'élève est unique: intérêts, situations de vie, apprentissages antérieurs, niveau de développement intellectuel, personnel et social forment à une expérience unique de la personne.

— L'élève est un tout et si le contenu du programme scolaire fait particulièrement appel à son intelligence, son choix de formation, son niveau d'intérêt et d'engagement dans ses études font plus appel à ses dimensions socio-affectives et environnementales.

Bien sûr je réfère ici à la vision de l'élève que le groupe «Démarches»¹ a développée.

L'encadrement de l'étudiant

Un ensemble de moyens et de ressources humaines et matérielles qui soutiennent l'étudiant dans son cheminement scolaire.

À ma connaissance, l'encadrement de l'étudiant varie beaucoup d'un collège à l'autre. Dans certains collèges, ce sont les services pédagogiques qui couvrent particulièrement ce secteur; dans d'autres, ce sont les affaires étudiantes mais, dans les deux cas, l'encadrement est limité par une structure d'enseignement axée sur la discipline et conséquemment sur le contenu de cours.

L'encadrement de l'étudiant est aussi limité par les difficultés qu'ont les différents intervenants éducatifs à se rencontrer sur une base de travail commune.

Si les enseignants de disciplines différentes ne possèdent que peu de lieux d'échange sur leur rôle de formateur, ce sont des liens rarissimes qui prévalent entre les enseignants et les professionnels des services à l'élève. Bien que ces derniers aient développé des outils et des moyens qui enveloppent les activités à caractère strictement pédagogique, leur travail n'en demeure pas moins estimé comme étant accessoire à l'enseignement. Dans ses réflexions sur la formation fondamentale, Jacques Laliberté lie les divers agents éducatifs au développement de la formation fondamentale: «Et l'observation courante de la vie d'un collègue nous offre quantité d'exemples où le personnel des services aux étudiants ou des services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage organise des activités ou des rencontres qui viennent encadrer, soutenir, entraîner, instruire les étudiants dans leur cheminement vers une véritable formation fondamentale.»²

Un encadrement plus suivi pourrait-il améliorer le taux de réussite des étudiants?

À cette question je répondrai avec la nuance que je suis convaincue qu'un encadrement plus suivi faciliterait le processus d'étude et soutiendrait mieux l'élève dans la voie de la réussite scolaire. L'encadrement de l'étudiant est une condition nécessaire au cheminement scolaire mais pas nécessairement suffisante à la réussite scolaire. Cette dernière implique directement la forme d'évaluation des apprentissages. De même, le joueur de golf le mieux équipé n'est pas assuré du championnat; l'élève bien encadré n'est pas assuré de sa réussite scolaire mais il augmente ses chances de succès.

¹ Groupes Démarches, Programmes de développement de la pensée formelle, Tome 1: Fondements théoriques, 1986, p.15.

² Jacques Laliberté, La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège, Actes du 7^e colloque annuel de l'A.Q.P.C., 1987, p.3.

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 7e 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 que 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	43
	N = 8 843	N = 4 647
7 et plus, 9 et plus	60,7	52,9
Pas de D.E.C. en janvier 1988	39,3	47,1
	N = 13 523	N = 10 782

le programme de départ; au professionnel, on obtient un taux de 15 % de diplômés en six sessions dans le même programme. Concédonsons 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 collèges 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 collèges 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

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