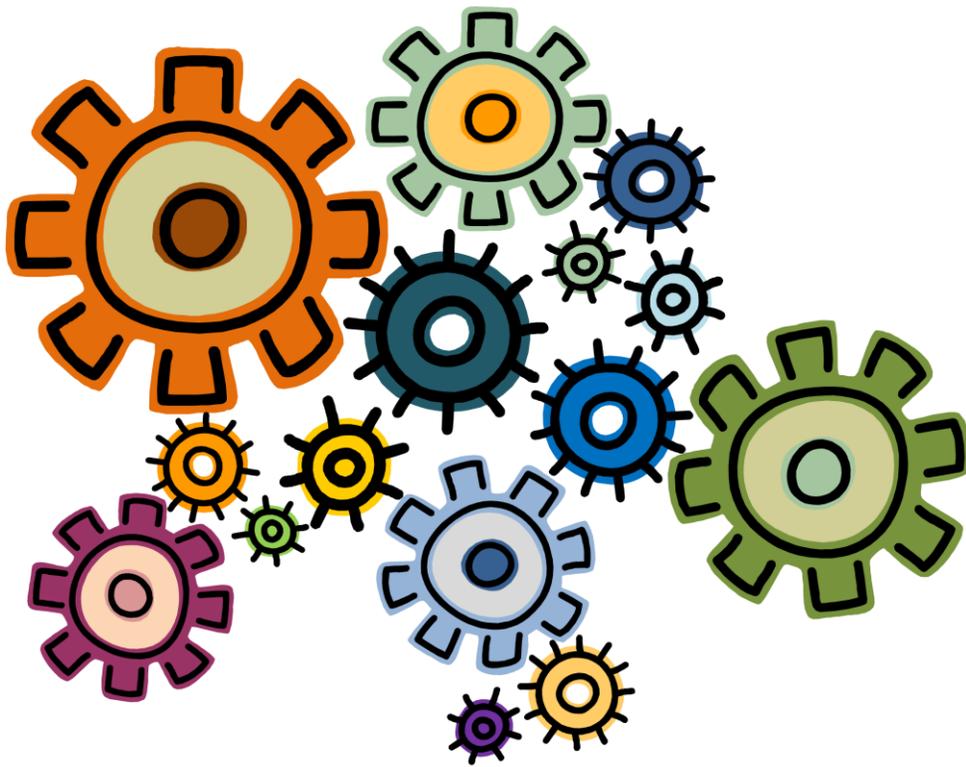


ÉLABORATION D'UN MODÈLE DE RÉFÉRENCE POUR LE SYSTÈME D'ENCADREMENT PAR PROGRAMME AU CÉGEP DE SHERBROOKE



RAPPORT FINAL

Par
Jean Fradette
Susie Lépine
Richard Moisan
Février 2010

ISBN : 978-2-920916-62-3

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec (2010)

Bibliothèque nationale du Canada (2010)

Remerciements

La démarche d'élaboration d'un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme n'aurait pu se réaliser sans la participation d'un grand nombre de personnes œuvrant dans leur champ respectif. Nous tenons à souligner particulièrement la contribution des personnes suivantes :

Direction des études

Marie-France Bélanger, directrice des études

Réjean Bergeron, directeur de l'enseignement et des programmes, secteur B

Service de la recherche et du développement

Judith Dubé, conseillère pédagogique responsable du dossier de la réussite

Sylvie Bessette, conseillère pédagogique responsable de la recherche

Service d'aide psychosociale

Isabelle Déry, psychologue

Service du registrariat et de l'aide pédagogique

Marie-Lise Favreau, aide pédagogique individuelle

Comité de la formation générale

Danielle Terzan, enseignante en philosophie

Programme de Sciences de la nature

Raymonde Franchini, enseignante

Gervais Tremblay, enseignant et coordonnateur du comité de programme

Jean Fradette, enseignant et responsable de l'encadrement

Programme de Sciences humaines

Claire Denis, enseignante et responsable de l'encadrement

Pierre Morissette, enseignant et responsable de l'encadrement

Alexandre Genest, enseignant et responsable du Centre d'aide en Sciences humaines

Thérèse Létourneau, enseignante et coordonnatrice du comité de programme

Programme d'Arts plastiques

Yves Boucher, enseignant et responsable de l'encadrement

Claudine Desautels, enseignante et coordonnatrice du comité de programme

Programme de Technologie du génie civil

Pauline Rivard, enseignante et coordonnatrice du comité de programme (automne 2008)

Fabien Burnotte, enseignant et coordonnateur du comité de programme (hiver 2009)

Programme de Techniques d'éducation à l'enfance

Hélène Denis, enseignante et responsable de l'encadrement

Maureen Johnson, enseignante

Céline Dostie, enseignante et coordonnatrice du comité de programme

Programme de Techniques de santé animale

Susie Lépine, enseignante et responsable de l'encadrement

Programme de Technologie d'analyses biomédicales

Caroline Patry, enseignante et responsable de l'encadrement

Anne Rousseau, enseignante et coordonnatrice du comité de programme

Programme de Biotechnologies

Olivier Domingue, enseignant et responsable de l'encadrement

Louise Bouchard, enseignante et responsable de l'encadrement

Jean-Philippe Gaulin, enseignant et coordonnateur du comité de programme

Marie-Hélène Laprise, enseignante

Nous tenons à remercier également tous les enseignants, professionnels, étudiants, personnel de direction, qui ont collaboré d'une façon quelconque lors de la collecte de données ou de la validation du modèle. Merci à Nadia Dionne et Chantal Paradis qui ont assumé la mise en forme du rapport final.

De façon particulière, nous remercions la Direction des études pour son appui. La mise en place de conditions favorables à la réalisation de ce projet fut un atout majeur.

En terminant, nous souhaitons souligner la contribution de Monique Lasnier, qui a élaboré le projet menant à cette recherche juste avant son départ à la retraite.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 : La problématique de l’encadrement au Cégep de Sherbrooke	3
1.1 Un bref historique de l’encadrement	3
1.2 Des questions fondamentales	4
1.3 Les objectifs du projet	5
Chapitre 2 : La démarche méthodologique	7
2.1 La méthodologie privilégiée	7
2.2 Première phase : définition de la problématique, collecte et analyse de données (septembre 2007 à juin 2008)	7
2.3 Deuxième phase : modèle provisoire, consultation et validation (mai 2008 à avril 2009)	10
2.4 Troisième phase : schématisation du modèle et diffusion (avril 2009 à juin 2010)	11
Chapitre 3 : Le modèle de référence et ses composantes	13
Chapitre 4 : Première composante du modèle : Le champ d’action de l’encadrement par programme	17
4.1 Terminologie associée à l’encadrement	17
4.2 Typologie des interventions d’encadrement	20
4.3 Le champ d’action de l’encadrement par programme	21
Chapitre 5 : Deuxième composante du modèle : Les orientations du système d’encadrement par programme	27
5.1 Les orientations actuelles	27
5.2 Résultats de la collecte de données et orientations retenues	28
Chapitre 6 : Troisième composante du modèle : Rôles, responsabilités et liens entre les intervenants	41
6.1 Trois prémisses à la définition des rôles et responsabilités	41
6.2 Rôle et responsabilités de l’enseignant concernant l’encadrement	46
6.3 Rôle et responsabilités du responsable de l’encadrement	58
6.4 Rôle et responsabilités de l’aide pédagogique individuel concernant l’encadrement	65
6.5 Rôle et responsabilités des autres intervenants concernant l’encadrement	69
6.6 L’éthique et la confidentialité	77
Chapitre 7 : Quatrième composante du modèle : La population étudiante à cibler	81
7.1 Les étudiants à prioriser selon la perception des intervenants du cégep	81
7.2 Les indices de difficultés	86
7.3 Les étudiants à considérer, selon le type de difficultés rencontrées	87
7.4 Les étudiants à considérer, selon leurs caractéristiques	98
Chapitre 8 : Cinquième composante du modèle : Les interventions à privilégier	109
8.1 Les interventions à privilégier selon les intervenants du cégep	109
8.2 L’impact des activités d’encadrement sur la réussite des étudiants	111
8.3 Le point de vue d’étudiants	113
8.4 Niveau de priorité et impact des interventions	116
8.5 Ce qui appartient au plan d’encadrement et au plan de travail du comité de programme	117
8.6 Les caractéristiques d’une intervention gagnante	120
8.7 Responsabilisation ou motivation extrinsèque	122
8.8 Les interventions d’encadrement à privilégier	123
Chapitre 9 : Sixième composante du modèle : L’élaboration du Plan d’encadrement	133
9.1 Terminologie	133
9.2 L’utilité du Plan d’encadrement	134
9.3 Le contenu du Plan d’encadrement	135
9.4 Les sources d’inspiration pour élaborer le Plan d’encadrement	138
9.5 L’élaboration et l’adoption du Plan d’encadrement	141

9.6	Le gabarit suggéré	144
9.7	La diffusion du Plan d'encadrement	144
9.8	Le suivi du Plan d'encadrement	146
Chapitre 10 : Septième composante du modèle : L'évaluation de l'encadrement dans les programmes		147
10.1	Quelques rappels	147
10.2	L'évaluation versus la reddition de comptes	147
10.3	L'évaluation de l'encadrement	149
10.4	L'évaluation par programme des résultats : la réponse aux besoins des étudiants, l'impact des actions posées et l'atteinte des objectifs du plan d'encadrement	150
10.5	L'évaluation institutionnelle du processus de mise en œuvre du système d'encadrement	159
10.6	Le rapport d'étape et le rapport bisannuel	161
Chapitre 11 : Huitième composante du modèle : Le profil du responsable de l'encadrement		165
11.1	Présentation des résultats	165
11.2	Classification des critères	167
11.3	Le choix du responsable de l'encadrement	174
Chapitre 12 : Neuvième composante du modèle : Les facteurs aidants à l'implantation du système d'encadrement		177
12.1	Contexte organisationnel favorable à l'encadrement	177
12.2	Lieux de rencontre accessibles et proximité physique des intervenants du système d'encadrement	186
12.3	Disponibilité d'outils adéquats (autre que l'informatique) pour les intervenants	188
12.4	Utilisation de l'informatique comme outil de dépistage, de communication et de concertation	189
12.5	Facteurs aidants liés aux intervenants du système d'encadrement	193
12.6	Attitudes aidantes des étudiants	196
Chapitre 13 : L'interaction entre les composantes du modèle		199
13.1	Les cinq orientations	199
13.2	La population étudiante ciblée	200
13.3	Les interventions à privilégier	200
13.4	Les rôles des intervenants, les liens entre eux et le profil du responsable de l'encadrement	200
13.5	Le plan d'encadrement et son évaluation	200
Chapitre 14 : Plan d'action de l'implantation du système d'encadrement par programme et plan de diffusion du modèle		201
14.1	Plan d'action	202
14.2	Plan de diffusion	223
Conclusion		227
Bibliographie		228
Annexe 1 Analyse du plan stratégique, du plan de réussite et du projet de formation		233
Annexe 2 Questions 13 et 14 du questionnaire abrégé (tous les 165 répondant-e-s)		236
Annexe 3 Questions 20 et 21 du questionnaire abrégé (tous les 165 répondant-e-s)		237
Annexe 4 Modèle de base des fiches techniques		239
Annexe 5 Proposition de gabarit du Plan d'encadrement		240
Annexe 6 Grille de collecte de données associées à l'encadrement		241
Annexe 7 Proposition de gabarit du rapport		244
Annexe 8 Allocation en ETC pour chaque programme du Cégep de Sherbrooke		245

Liste des tableaux

Tableau 1 : Première phase : définition de la problématique, collecte et analyse de données	10
Tableau 2 : Deuxième phase : modèle provisoire, consultation et validation	11
Tableau 3 : Troisième phase : schématisation du modèle et diffusion.....	11
Tableau 4 : Vision de la réussite.....	28
Tableau 5 : Perception des catégories d'étudiants à prioriser	35
Tableau 6 : Différence entre un rôle exclusif et des rôles complémentaires.....	42
Tableau 7 : Perception de l'importance des actions favorisant la concertation	43
Tableau 8 : Rôle et responsabilités de l'enseignant concernant l'encadrement	49
Tableau 9 : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement	59
Tableau 10 : Rôle et responsabilités de l'API concernant l'encadrement.....	66
Tableau 11 : Type d'étudiants perçus comme étant en difficulté ou potentiellement en difficulté	82
Tableau 12 : Priorités selon des caractéristiques collectives	83
Tableau 13 : Priorités selon des difficultés d'ordre scolaire	84
Tableau 14 : Priorités selon des difficultés diverses	84
Tableau 15 : Écarts entre « présentement » et « à prioriser »	85
Tableau 16 : Habitudes de travail au secondaire	89
Tableau 17 : Impact de l'emploi rémunéré	89
Tableau 18 : Situation financière des étudiants du secondaire V.....	92
Tableau 19 : Statistiques de la Fondation du Cégep	92
Tableau 20 : Perception au sujet de l'intervenant privilégié lors de difficultés en français.....	93
Tableau 21 : Effet des échecs en 1re session sur la diplomation	98
Tableau 22 : Aspects à privilégier au niveau de l'encadrement.....	109
Tableau 23 : Qu'est ce qu'une mesure d'encadrement ?	110
Tableau 24 : Perception de l'impact des activités d'encadrement	111
Tableau 25 : Besoins liés à la réussite (question 12)	114
Tableau 26 : Besoins liés à la vie étudiante (question 15).....	114
Tableau 27 : Niveau de priorité et impact des interventions.....	116
Tableau 28 : Activités de prévention	118
Tableau 29 : Activités de dépistage	119
Tableau 30 : Activités de soutien, de référence, de suivi.....	119
Tableau 31 : Caractéristiques associées à l'intervenant.....	120
Tableau 32 : Caractéristiques associées à l'étudiant.....	120
Tableau 33 : Caractéristiques associées au contexte de l'intervention	121
Tableau 34 : Caractéristiques associées au contenu de l'intervention	121

Tableau 35 : Caractéristiques associées au moyen utilisé pour provoquer l'intervention	122
Tableau 36 : Raisons du refus ou de l'acceptation de l'aide	122
Tableau 37 : Les objectifs du Plan d'encadrement	135
Tableau 38 : Les sources d'inspiration pour élaborer le Plan d'encadrement.....	138
Tableau 39 : Intervenants participant au choix des interventions	142
Tableau 40 : Plan de réussite 2010-2014	144
Tableau 41 : Communication des objectifs aux différentes instances	145
Tableau 42 : Optique avec laquelle un rapport est fait	148
Tableau 43 : Données utilisées pour évaluer l'impact des interventions	150
Tableau 44 : Tableau F de la Relance – Appréciation du programme	154
Tableau 45 : Tableau G de la Relance – Contribution du programme à des aspects spécifiques de la formation	154
Tableau 46 : Parallèle entre <i>Aide-nous à te connaître 1</i> et <i>2</i>	155
Tableau 47 : La forme du rapport du responsable de l'encadrement	162
Tableau 48 : Le contenu du rapport du responsable de l'encadrement	163
Tableau 49 : Habilités du responsable de l'encadrement	166
Tableau 50 : Critères à considérer dans le choix du responsable de l'encadrement	167
Tableau 51 : Perception des responsables de l'encadrement selon les difficultés rencontrées	188
Tableau 52 : Priorités actuelles et futures au niveau de la concertation	191

Liste des figures

Figure 1 : Le champ d'action et les orientations du système d'encadrement	13
Figure 2 : Rôles et liens entre les intervenants et profil du responsable de l'encadrement.....	13
Figure 3 : La population étudiante ciblée et les interventions privilégiées.....	14
Figure 4 : Le plan d'encadrement et l'évaluation de l'impact des interventions	14
Figure 5 : Schématisation complète des composantes du modèle	15
Figure 6 : Schéma de l'aide à la réussite au Cégep de Sherbrooke	23
Figure 7 : Le système d'encadrement de chaque programme	24
Figure 8 : Orientations du système d'encadrement.....	28
Figure 9 : Rôle de l'enseignant concernant l'encadrement	48
Figure 10 : Rôle et responsabilités de l'enseignant auprès de l'étudiant	51
Figure 11 : Rôle et responsabilités de l'enseignant en collaboration avec le responsable de l'encadrement et l'API	54
Figure 12 : Rôle du responsable de l'encadrement	58
Figure 13 : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement auprès de l'étudiant	61
Figure 14 : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement en collaboration avec l'enseignant et l'API.....	61
Figure 15 : Rôle de l'aide pédagogique individuel concernant l'encadrement.....	65
Figure 16 : Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel auprès de l'étudiant	68
Figure 17 : Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel en collaboration avec le responsable de l'encadrement et les enseignants.....	68
Figure 18 : Rôle et responsabilités des ressources spécialisées auprès des étudiants	70
Figure 19 : Rôle et responsabilités des ressources spécialisées auprès des intervenants	70
Figure 20 : Rôle et responsabilités du conseiller pédagogique responsable du dossier de la réussite	72
Figure 21 : Rôle et responsabilités des conseillers pédagogiques du service de la recherche et du développement.....	73

Introduction

Ce rapport se veut le témoin fidèle de la démarche qui a mené à l'élaboration du modèle de référence pour le système d'encadrement du Cégep de Sherbrooke.

Après avoir exposé brièvement les origines du projet et les objectifs de celui-ci, un aperçu de la démarche méthodologique sera décrit.

Le modèle de référence sera d'abord présenté de façon générale. Ses composantes et les liens entre celles-ci seront identifiés.

Chaque composante fera par la suite l'objet d'un chapitre distinct, où seront décrits les données utilisées, l'analyse faite et les choix retenus. Lorsque cela sera jugé pertinent, des recommandations seront faites afin de mettre en place des mesures favorisant l'implantation du modèle.

Tout au long du texte, des icônes feront ressortir des éléments importants :

	Recommandation
	Suggestion
	À retenir

En dernier lieu, le plan d'action fera la synthèse des recommandations et des suggestions. Un plan de diffusion précisera la façon dont le modèle de référence sera communiqué aux différentes instances du Cégep.

Chapitre 1

La problématique de l'encadrement au Cégep de Sherbrooke

1.1 Un bref historique de l'encadrement¹

Voici un aperçu des moments-clés qui ont influencé la mise en place du système d'encadrement tel que nous le connaissons en 2007.

1990 : le *Plan de développement en aide à l'apprentissage* du Cégep de Sherbrooke prévoit que des activités d'encadrement doivent être réalisées dans les différents programmes d'études.

1990 à 1993 : les départements soumettent des projets.

1994 : le Cégep met en place un système d'encadrement des étudiants par programme. Des ressources permettant de libérer un enseignant sont attribuées à chaque programme pour la mise en place d'activités d'encadrement. Cet enseignant est communément appelé le responsable de l'encadrement.

1996 : la Directrice des études² précise la nature des activités d'encadrement qui doivent être mises en place :

- Les interventions directes auprès de la clientèle les plus susceptibles d'avoir un impact sur la réussite seront privilégiées;
- On s'inspirera des stratégies d'intervention déjà développées dans les plans d'activités d'encadrement réalisées dans les programmes d'études notamment en matière d'interventions auprès des étudiants identifiés en risque d'échec;
- On accordera une attention particulière aux cours dont le taux d'échec est élevé.

Novembre 2000 : prenant appui sur les actions et mesures mises en œuvre au cégep, le Conseil d'administration adopte le *Plan Institutionnel d'aide à la réussite et à la persistance aux études*. On y décrit les mesures d'encadrement mises en place dans les différents programmes d'études et les tâches réalisées par les responsables d'encadrement. C'est le seul document officiel qui guide les nouveaux responsables d'encadrement dans la définition de leurs actions. Les activités visent surtout à favoriser la réussite aux cours et portent principalement sur le dépistage et les interventions auprès des étudiants à risque en première année, l'identification des étudiants qui présentent des « difficultés au plan cognitif (...), sur le plan des comportements et des attitudes appropriés à la profession, au plan affectif, au plan financier de même qu'au plan des méthodes de travail et des stratégies d'études »³. Le Plan institutionnel préconise

¹ Cette partie est largement inspirée du projet déposé par Monique Lasnier à la Direction des Études en mars 2007.

² Lettre de la Directrice des études aux coordonnateurs et coordonnatrices de département du 6 mai 1996.

³ Plan institutionnel d'aide à la réussite et à la persistance aux études, p.60 et 61.

également la mise en place de mécanismes de concertation des intervenants et des rencontres de suivi auprès des étudiants en difficultés.

Février 2004 : dans son *Bilan de la mise en œuvre 2000-2003 du Plan d'aide à la réussite*, le Cégep apprécie le dynamisme et l'engagement du personnel dans la recherche de solution « aux différentes problématiques qui touchent la réussite scolaire ». Il rappelle l'importance de la concertation entre les différents intervenants et souligne qu'une très grande majorité des mesures examinées sont des mesures complémentaires qui se mettent en œuvre hors de la classe et que ces mesures ont « sans doute atteint leurs limites ».

2005 : Dans son *Plan stratégique de développement 2005-2009*, le Cégep fait de la persistance accrue aux études un des cinq axes de développement. Le *Plan de réussite 2005-2009* prend également appui sur les pratiques mises en place dans le milieu et fait de la concertation une « condition incontournable de succès, un facteur contribuant au partage de l'expertise et à son développement ». Il fait de la persistance aux études une de ses trois lignes de force et privilégie une approche systémique où les actions « sont complémentaires et ont un effet synergique les unes avec les autres⁴ ».

1.2 Des questions fondamentales

Depuis 1994, les ressources allouées à l'encadrement des étudiants sont allées constamment en augmentant pour atteindre 2,45 ETC en 2007-08. L'encadrement des étudiants est une pratique qui se définit dans l'action, les intervenants se formant « sur le tas » et définissant principalement leurs plans d'action en fonction des activités réalisées antérieurement et sur les besoins perçus par les intervenants du département. En conséquence, on peut se demander si, depuis l'existence de la structure d'encadrement, soit une dizaine d'années, la pratique d'encadrement a évolué, notamment à la suite de l'implantation des nouveaux programmes, de l'évaluation de cette implantation et des paramètres du *Plan stratégique de développement* et du *Plan de réussite*.

Les lieux de concertation portent principalement sur le dépistage des étudiants en difficultés. Le *Plan de réussite* impute aux responsables de l'encadrement « la responsabilité directe de la mise en œuvre des mesures d'encadrement dans leur programme » et « doivent en rendre compte. Ils assument en outre un important rôle de soutien à la concertation et d'animation des intervenants du programme⁵ ».

Or, des questions émanant de toutes parts se posent de façon récurrente⁶:

- Quel est le rôle du responsable de l'encadrement?
- Comment se partagent les responsabilités entre les différents intervenants (enseignants, aides pédagogiques, responsables de l'encadrement)? Quelles sont les limites des intervenants dans la réalisation de ces responsabilités et dans l'exercice de leurs rôles?
- Quelles sont les attentes de la direction du Cégep au regard du rôle du responsable de l'encadrement, des objectifs à prioriser et des actions à mettre en œuvre?

⁴ Le Plan de réussite 2005-2009, un engagement collectif, p. 6.

⁵ Le Plan de réussite 2005-2009, un engagement collectif, p. 10.

⁶ Ces questions ont été extraites textuellement du projet présenté par Monique Lasnier, directrice du Service de la réussite éducative du Cégep, à la Direction des études en mars 2007.

- Quelle place faut-il accorder à l'encadrement des étudiants de deuxième et de troisième année?
- Faut-il mettre l'accent sur la réussite ou sur la persistance aux études?
- Quels liens les différents intervenants entretiennent-ils dans le dépistage des étudiants en difficulté?
- Les interventions sont-elles concertées? Quels sont les mécanismes de concertation dans l'action? À quels besoins étudiants les responsables de l'encadrement doivent-ils répondre? Aux besoins anticipés, exprimés? Aux besoins d'ordre affectif ou ceux qui sont liés plus spécifiquement aux différents aspects de la formation?
- Quelles retombées sont souhaitées? Par qui? Quels résultats observe-t-on?
- Les différents acteurs (dont l'étudiant fait partie) adhèrent-ils au rôle du responsable de l'encadrement et aux objectifs? Ces objectifs et ce rôle sont-ils clairs? En a-t-on une vision univoque dans les services, départements et programmes?
- Quels critères devraient guider le choix des responsables de l'encadrement? Doivent-ils enseigner aux étudiants qu'ils « encadrent »? Quelle expertise et quelle expérience ont-ils ou devraient-ils avoir? Quelles sont leurs valeurs et leurs attitudes? Quelles sont celles qu'il faudrait privilégier?

Compte tenu de ces interrogations, de l'évolution de la pratique d'encadrement, des indications du Plan stratégique, la Directrice du Service de la réussite éducative propose à la Direction des études, à mi-parcours de la mise en œuvre du Plan de réussite 2005-2009, de prendre le temps de réfléchir et de statuer sur les différents éléments de ce système d'encadrement. Le projet *Pour un modèle de référence en encadrement : projet de recherche-action* fut présenté et accepté par la Direction des études en mars 2007.

1.3 Les objectifs du projet

Objectif général

Proposer aux intervenants du Cégep un modèle de référence⁷ en matière d'encadrement des étudiants.

Objectifs spécifiques définis au début du projet

En matière d'encadrement et de concert avec le milieu :

- Clarifier les rôles des différents acteurs (étudiants, responsables d'encadrement, enseignants, aides pédagogiques et professionnels des services d'aide à l'étudiant);
- Départager les responsabilités qui incombent à chacun;
- Déterminer les conditions favorisant une intervention concertée;
- Guider les responsables de l'encadrement dans l'exercice de leurs rôles en prenant en compte l'actualisation de la pratique;
- Favoriser la consolidation de liens fonctionnels systémiques entre les intervenants;
- Recadrer, s'il y a lieu, la pratique d'encadrement en prenant en compte l'évolution des caractéristiques et des besoins des étudiants, les récentes analyses d'indicateurs, les évaluations de programmes ainsi que les axes du *Plan stratégique de développement* et du *Plan de réussite*;

⁷ Le modèle de référence constitue un guide qui balise la pratique d'encadrement.

- Éclairer les départements et les comités de programme dans le choix des actions et des personnes en matière d'encadrement.

En cours de démarche, deux autres objectifs spécifiques se sont ajoutés :

- Définir de champ d'action de l'encadrement par programme;
- Définir les orientations à donner au système d'encadrement par programme.

Chapitre 2

La démarche méthodologique

2.1 La méthodologie privilégiée

Le projet accepté par la Direction des Études contient des indications sur la méthodologie pouvant être utilisée :

La démarche proposée se situe dans une perspective de recherche-action aux enjeux pragmatiques en ce sens qu'elle vise, en impliquant étroitement les acteurs-terrain, à modéliser le système d'encadrement et son fonctionnement, c'est-à-dire à en construire une représentation générale qui en décrit les liens fonctionnels dynamiques et qui puisse guider les intervenants dans la définition de leurs rôles, dans l'exercice de ces rôles et dans les liens à mettre en place pour favoriser une action concertée. (Monique Lasnier, mars 2007)

L'intention de départ est claire : élaborer un modèle de référence en encadrement en fonction des pratiques des intervenants sur le terrain, d'où la proposition méthodologique de la recherche-action. L'objectif de la recherche-action est effectivement de produire un changement dans une situation concrète (Karsenti, Lavoie-Zajc, 2000). L'intention d'impliquer des acteurs-terrains a donc été prise en considération.

C'est par le biais :

- de l'observation du milieu;
- de l'analyse de points de vue et de témoignages recueillis;
- de la comparaison entre les pratiques réelles et les pratiques souhaitées;
- de l'interaction entre les intervenants consultés;
- des consensus qui se dégagent,

que le modèle de référence en encadrement a été construit.

2.2 Première phase : définition de la problématique, collecte et analyse de données (septembre 2007 à juin 2008)

2.2.1 Collecte de données sur le diagnostic de la situation problématique

Les concepteurs du projet et les chercheurs ont-ils une compréhension commune des objectifs de la recherche? La problématique est-elle partagée par les « acteurs-terrain »? Les « acteurs-terrain » priorisent-ils les mêmes objectifs que ceux définis par le projet?

La première étape a donc consisté à répondre à ces trois questions et a comporté trois actions distinctes présentées ci-dessous.

2.2.1.1 Compréhension commune des objectifs de la recherche (sept.-oct. 2007)

Un texte commentant les objectifs de la recherche a été produit par le chercheur principal. Ce texte a permis de s'assurer de la compréhension des objectifs et des termes utilisés. Il fut l'objet d'échanges et de précisions entre les deux conseillères pédagogiques rattachées à ce dossier, la directrice des études et le chercheur principal. Le texte final a donc servi de point de repère lorsque le besoin s'en faisait sentir. Bien sûr, ces objectifs et leur compréhension commune ont fait l'objet de reconsidérations ou de précisions supplémentaires selon l'avancement des travaux et les résultats obtenus. Ce qui fut le cas d'ailleurs en ajoutant deux objectifs au sujet du champ d'action et des orientations à donner à l'encadrement par programme (voir p.6).

2.2.1.2 Questionnaire de validation du diagnostic par des « acteurs-terrain » (sept. 2007)

Lors d'une rencontre réunissant des intervenants associés à l'encadrement, dont principalement des responsables de l'encadrement, un questionnaire reprenant les éléments de la problématique leur a été soumis. Le but était de vérifier l'adhésion des « acteurs-terrain » à ces questions et le niveau de priorité accordé à chacune d'elle.

Grosso modo, toutes les questions soulevées ont été considérées comme pertinentes à soulever. Ce sont les questions liées aux rôles et responsabilités, aux besoins des étudiants à répondre, qui ont été jugées les plus prioritaires à traiter. Dans la partie ouverte du questionnaire, trois commentaires ont touché les orientations à donner à l'encadrement, ce qui ne faisait pas partie de façon explicite des objectifs de départ de la recherche.

2.2.1.3 Entrevues de validation du diagnostic par des « acteurs-terrain » (oct.-nov. 2007)

Dans la mesure où le « *diagnostic doit être basé sur une étude sur le terrain* » (Paillé, 2004), sept entrevues ont été réalisées auprès d'intervenants sélectionnés pour leur implication au niveau de l'encadrement des étudiants. Les personnes interrogées étaient :

- deux responsables de l'encadrement de programmes préuniversitaires;
- trois responsables de l'encadrement du secteur technique, dont un provenant d'un programme à majorité masculine, un d'un programme à majorité féminine, un d'un programme mixte. Un de ceux-ci est un responsable de l'encadrement nouvellement arrivé dans cette fonction;
- deux enseignants de la formation générale, dont un qui travaille auprès d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

L'entrevue était d'abord semi-directive (Paillé, 1991). Trois questions ouvertes étaient posées afin de faire émerger les principales préoccupations des personnes interrogées. Ces questions visaient leurs perceptions de la situation actuelle, leurs inconforts au sujet de l'encadrement et ce qu'ils prioriseraient dans une démarche de modélisation du système d'encadrement. Par la suite, une partie plus directive permettait de poser quelques questions fermées afin de valider la pertinence de faire une collecte de données sur certains sujets déjà ciblés par le chercheur.

Les résultats de ces entrevues ont permis de valider le diagnostic posé par la Direction des études au sujet de l'encadrement. Un élément nouveau est ressorti, celui de se donner des orientations institutionnelles, claires et partagées par tous, au sujet de l'encadrement dans les programmes. Cette donnée venait confirmer celles des deux étapes précédentes, où cette préoccupation était également ressortie. Cet élément semble donc assez important pour être ajouté au diagnostic : il n'y a pas d'orientations claires définies au niveau institutionnel pour guider les actions à poser en terme d'encadrement et une démarche de modélisation devrait au départ définir ces orientations.

En plus de préciser le diagnostic et les objectifs de la recherche, ces entrevues préalables sont une première collecte de données.

2.2.2 Choix des méthodes de collecte des données, élaboration des outils et collecte de données (novembre 2007 à mars 2008)

Pour chaque groupe de personnes pouvant être interpellées au niveau de la collecte de données, un plan de travail a été approfondi identifiant les caractéristiques possibles de l'échantillonnage, les données pouvant être recueillies et les outils possibles. À la suite de ce plan, les outils suivants ont été élaborés :

Deux questionnaires

Afin d'aller chercher le point de vue du plus grand nombre d'intervenants du Cégep et aussi d'une diversité d'individus selon la fonction de travail, le questionnaire fut le premier outil de collecte de données identifié. Ce questionnaire qui sera identifié comme étant le questionnaire abrégé s'adressait aux enseignants, aux professionnels, au personnel de direction. Un deuxième questionnaire, qui sera identifié comme le questionnaire détaillé, touchant des aspects particuliers de leur tâche, a aussi été élaboré spécifiquement pour les responsables de l'encadrement. Ce sont deux questionnaires qui étaient accessibles en ligne, envoyés à tout le personnel concerné, à remplir de façon volontaire. Chacun des deux questionnaires a fait l'objet d'une double validation avant d'être mis en ligne. Un nombre de 177 personnes a répondu à ces deux questionnaires, répartis de la façon suivante :

- enseignant : 151 (85,3 %) ;
- enseignant responsable de l'encadrement : 13 (7,3 %) ;
- aide pédagogique individuel : 6 (3,4 %) ;
- autre professionnel : 6 (3,4 %) ;
- personnel de direction : 1 (0,5 %) ;

Sept groupes de discussion

Des groupes de discussion ont été prévus, après l'analyse des données du questionnaire, afin d'approfondir certains sujets. Sept groupes de discussion regroupant des personnes ayant des fonctions homogènes ont été prévus :

- aides pédagogiques individuels ;
- enseignants du secteur préuniversitaire ;
- enseignants du secteur technique ;
- professionnels ;
- personnes (enseignants ou professionnels) œuvrant auprès d'étudiants ayant des besoins spéciaux ou sur des projets spéciaux ;
- personnel de direction ;
- étudiants ayant bénéficié ou ayant refusé de bénéficier de l'aide du responsable de l'encadrement.

Entrevues individuelles

Il faut ajouter les sept entrevues individuelles déjà effectuées au début de la démarche. De plus, des entrevues ponctuelles ont eu lieu auprès de personnes ayant une expertise particulière, selon les besoins.

Documentation écrite du Cégep et inventaire des pratiques

Toute la documentation écrite du Cégep de Sherbrooke qui touche de près ou de loin le sujet de l'encadrement des étudiants par programme, l'aide à la réussite, les pratiques des programmes, a été inventoriée.

2.2.3 Analyse des données recueillies

L'analyse de données s'est faite en suivant les étapes de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) : codification des données, catégorisation, mise en relation, modélisation et théorisation de chaque composante du modèle. Cette étape s'est faite en compagnie des deux cochercheurs qui sont des spécialistes de l'encadrement dans les programmes, un du secteur préuniversitaire et un du secteur technique.

Tableau 1 : Première phase : définition de la problématique, collecte et analyse de données

Étape	Description
1	Collecte de données sur le diagnostic de la situation problématique auprès d'intervenants clés : compréhension commune des objectifs, questionnaire sur les priorités et entrevues individuelles, validation du diagnostic (sept. à nov. 2007)
2	Inventaire de la documentation écrite du Cégep (sept. à déc. 2007) Inventaire des pratiques actuelles au Cégep (sept. à déc. 2007)
3	Choix des méthodes de collecte des données et élaboration des outils (nov. 2007 à mars 2008)
4	Collecte de données auprès des intervenants du Cégep (janvier à mars 2008)
5	Analyse des données recueillies et de la documentation écrite Première catégorisation des composantes du modèle (janvier à juin 2008)
6	Choix des 27 intervenants associés à la validation du modèle (mai 2008)

2.3 Deuxième phase : modèle provisoire, consultation et validation (mai 2008 à avril 2009)

Suite à l'analyse des données, chaque composante du modèle provisoire a fait l'objet d'un texte de consultation soumis à sept programmes et à des membres du personnel associés à l'encadrement, selon les étapes suivantes :

- dépôt d'un document de travail;
- appropriation du texte par les intervenants et comparaison avec leurs pratiques;
- rétroaction aux chercheurs;

Ce cycle a été répété pour chaque composante du modèle.

Les rétroactions reçues ont fait l'objet d'une nouvelle analyse. À chaque fois que le consensus était difficile à dégager sur un sujet, les 27 intervenants étaient conviés à une rencontre de discussion afin d'échanger sur leurs arguments respectifs.

Selon les besoins, une recension d'écrits pouvait être faite pour apporter un éclairage supplémentaire (ex. : niveau de pauvreté des étudiants au Cégep de Sherbrooke) ou une entrevue pouvait être provoquée avec un intervenant spécialisé dans un domaine en particulier (ex. : délégué syndical).

Les quatre premières étapes du tableau 2 décrivent le cycle pour définir chacune des neuf composantes du modèle. Une version définitive du modèle de référence a été par la suite produite, représentative des pratiques souhaitées par le milieu.

Tableau 2 : Deuxième phase : modèle provisoire, consultation et validation

Élaboration de chaque composante du modèle provisoire (mai 2008 à avril 2009)
Appropriation/interaction/ rétroaction par les 27 intervenants associés à la validation (août 2008 à avril 2009)
Analyse des données recueillies auprès des 27 intervenants (sept. 2008 à avril 2009)
Recension des écrits (au besoin) Collecte de données supplémentaires (au besoin) Choix des pratiques à privilégier (sept. 2008 à avril 2009)
Version définitive du modèle (avril 2009 à juin 2009)

2.4 Troisième phase : schématisation du modèle et diffusion (avril 2009 à juin 2010)

Afin de rendre le modèle accessible, une schématisation a été faite, illustrant les grandes lignes du contenu et l'interrelation entre les diverses composantes.

Le modèle de référence en encadrement est accompagné d'un plan d'action et d'un plan de diffusion auprès des intervenants du Cégep. L'année scolaire 2009-2010 sera consacrée à l'implantation du modèle.

Tableau 3 : Troisième phase : schématisation du modèle et diffusion

Schématisation du modèle de référence en encadrement au Cégep de Sherbrooke (mai-juin 2009)
Élaboration du plan d'action de l'implantation du modèle et du plan de diffusion (juin 2009)
Diffusion du modèle auprès de la communauté collégiale (août 2009 à juin 2010)

Chapitre 3

Le modèle de référence et ses composantes

Ce chapitre illustre le modèle de référence tel qu'il a été schématisé. Les composantes sont présentées de façon sommaire et feront chacune l'objet d'un chapitre. Les différentes parties du schéma sont expliquées une à une et le modèle global est présenté en fin de chapitre (figure 5).

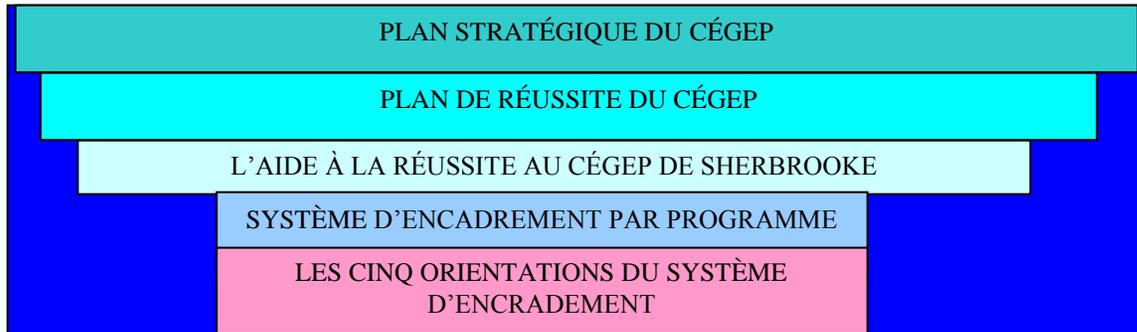


Figure 1 : Le champ d'action et les orientations du système d'encadrement

La figure 1 illustre que c'est le *Plan de réussite* du Cégep, qui est arrimé au *Plan stratégique de développement*, qui définit tout le champ de l'aide à la réussite au Cégep. Le système d'encadrement par programme est un des éléments importants des mesures d'aide à la réussite au Cégep. Le chapitre 4 du rapport situe le champ d'action du système d'encadrement par programme et les intervenants qui en font partie intégrante. Le chapitre 5 explique les cinq orientations qui ont été définies pour le système d'encadrement.

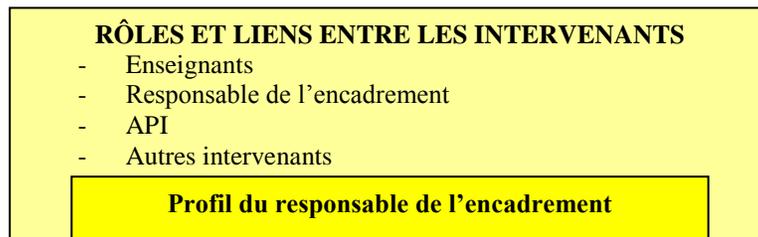


Figure 2 : Rôles et liens entre les intervenants et profil du responsable de l'encadrement

La figure 2 illustre les différents intervenants dont le rôle a été défini. Le chapitre 6 définit le rôle de chaque intervenant du système d'encadrement : l'enseignant, le responsable de l'encadrement et l'API rattaché au programme. Des nuances sont apportées selon que l'enseignant enseigne la discipline principale du programme, une discipline contributive, en formation générale. Une description particulière est faite pour l'enseignant en 1^{re} session.

Le chapitre 10 traite de façon spécifique du profil du responsable de l'encadrement, en identifiant sept critères avec lesquels les programmes peuvent travailler pour le choix de la personne qui assumera cette fonction.

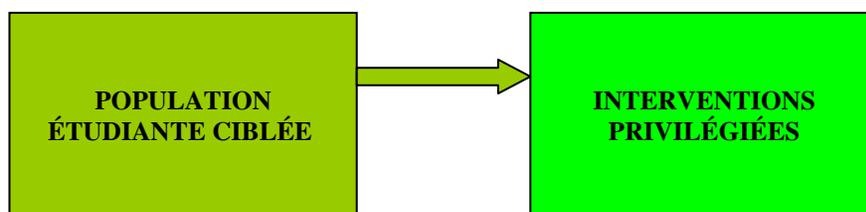


Figure 3 : La population étudiante ciblée et les interventions privilégiées

La figure 3 illustre le choix d'une séquence de décisions à prendre : d'abord, quelle population étudiante faut-il cibler et ensuite, quelles sont les interventions qui seront privilégiées. Le chapitre 7 traite de la population étudiante à cibler dans les programmes, avec comme prémisse qu'une des orientations fixe comme priorité les étudiants de 1re session dans tous les programmes. C'est après avoir identifié la population étudiante à cibler que les programmes ont à identifier les interventions à privilégier. Le chapitre 8 présente un inventaire d'interventions possibles, en faisant un lien avec les rôles afin de bien définir ce qui appartient à l'encadrement et ce qui appartient aux comités de programmes ou aux départements.

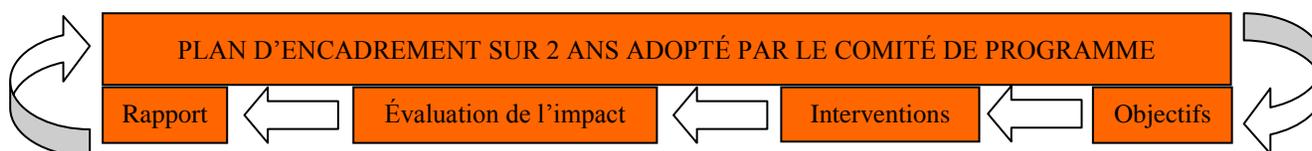


Figure 4 : Le plan d'encadrement et l'évaluation de l'impact des interventions

La figure 4 illustre le cycle d'élaboration du Plan d'encadrement et de son évaluation. Le chapitre 9 aborde le sujet du Plan d'encadrement de chaque programme, sa fréquence, son contenu, son utilité. Le chapitre 10 traite de l'évaluation de l'impact des interventions et de l'utilité de faire rapport.

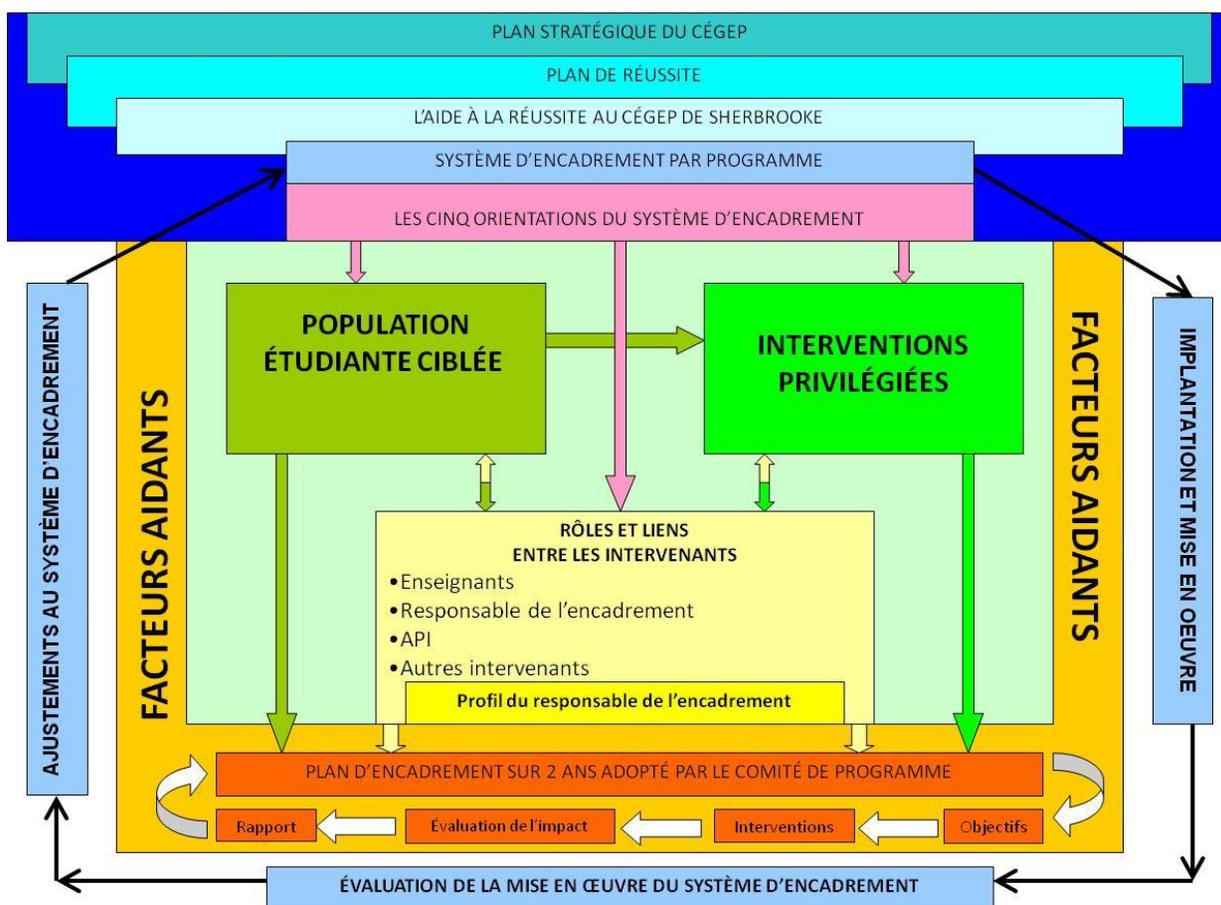


Figure 5 : Schématisation complète des composantes du modèle

La figure 5 présente la schématisation complète des composantes du modèle, en y ajoutant deux composantes : les facteurs aidants et le cycle implantation – mise en œuvre – évaluation – ajustements au système d’encadrement du Cégep.

Ces deux dernières composantes ceignent le modèle. D’abord les facteurs aidants, qui sont décrits au chapitre 12 puis le processus d’implantation, de mise en œuvre, d’évaluation et d’ajustement à apporter au système d’encadrement du Cégep, traité dans le chapitre 10 touchant le sujet de l’évaluation. Ces deux dernières composantes complètent le schéma du modèle de référence, tel que présenté ci-dessus.

En dernier lieu, le chapitre 13 explique les liens entre les composantes du modèle, qui sont représentées par les flèches unidirectionnelles et bidirectionnelles présentes dans le schéma. Ces liens sont identifiés en fonction de l’influence d’une composante sur l’autre.

Chapitre 4

Première composante du modèle : Le champ d'action de l'encadrement par programme

4.1 Terminologie associée à l'encadrement

Dès le début des travaux, il est vite apparu nécessaire de mieux circonscrire les différents concepts associés à l'encadrement, surtout en lien avec l'aide à la réussite. Où se situe le champ d'action de l'encadrement par programme dans tout le champ d'action de l'aide à la réussite? Qu'est-ce que l'encadrement? Qui fait de l'encadrement à l'intérieur des programmes?

Voici d'abord quelques définitions :

Aide à l'apprentissage

Toute intervention sur l'un ou l'autre des facteurs associés de près ou de loin, et d'une manière directe ou indirecte à la réussite scolaire (Blouin, 1989).

L'ensemble des initiatives se traduisant par des interventions auprès de l'étudiant lui-même, par le soutien aux intervenants ou par la mise en place de conditions facilitantes (Plan de développement de l'aide à l'apprentissage du Collège de Sherbrooke, 1990).

Le champ d'application va de la classe (activités pédagogiques) aux décisions administratives, en passant par les activités parascolaires des étudiants, à condition toutefois qu'elles aient lieu dans le contexte du collège (Guiomar, Bélanger, Montreuil, 1992).

Aide à la réussite/Soutien à la réussite

Pas de définition inventoriée. Ces termes se retrouvent fréquemment dans le *Plan de réussite 2005-2009* du Cégep. Si l'on en analyse le contenu, l'aide à la réussite est une préoccupation institutionnelle qui implique :

- l'enseignant;
- les départements;
- les programmes;
- le soutien à l'enseignement;
- la vie étudiante;
- les services professionnels;
- l'encadrement des étudiants;
- des mesures complémentaires.

1.



L'encadrement des étudiants fait donc partie d'un ensemble systémique de mesures (c'est le terme utilisé dans le *Plan de réussite*) favorisant la réussite.

Le terme « soutien à la réussite » est celui utilisé sur le site web du Cégep dans le menu Vie étudiante pour présenter les différents services offerts au niveau institutionnel : suivi par les API, services de consultation.

Mesure d'aide à la réussite

Ensemble de moyens coordonnés en vue d'atteindre un résultat, un objectif, relié à la réussite. C'est un moyen développé spécifiquement pour régler une question, un problème. Le terme « mesure » a une connotation d'inhabituel, hors de l'ordinaire. Une mesure d'aide à la réussite est structurée, organisée, en fonction de résultats à atteindre relativement à un problème à résoudre (Carrefour de la réussite, 2005).

Étant donné qu'une mesure d'aide à la réussite vise à régler un problème, qu'elle a une connotation d'inhabituel, ce terme se distingue d'une action visant à répondre à des besoins identifiés chez les étudiants (Carrefour de la réussite, 2005).

Toujours selon le Carrefour de la réussite, une mesure d'aide à la réussite se distingue :

- « d'une action de type diagnostique » (ex. : Étudiant plus), si celle-ci n'est pas accompagnée de moyens d'interventions relatives au diagnostic fait ;
- « d'une activité régulière du Cégep » (ex. : accueil par programme), non mise en place pour améliorer une situation qui fait problème ;
- « d'un service du Cégep » (ex. : Service d'aide psychosociale, centres d'aide), de tels services pouvant cependant permettre la mise en place des mesures d'aide (ex. : tutorat par les pairs).

La CÉEC⁸ identifie également ce terme dans son rapport *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges* (2004). Cependant, lorsque l'on prend connaissance de la liste des mesures identifiées, on constate que cet organisme a une vision beaucoup plus large que le Carrefour de la réussite de ce qu'est une mesure d'aide. La CÉEC identifie l'encadrement des étudiants de la 1^{re} session comme une mesure d'aide à la réussite.

Le terme mesure peut avoir aussi une connotation quantitative (Fontaine, 2007), d'où une certaine réserve à l'utiliser pour éviter la confusion entre la signification « action » et la signification « mesure des résultats ». Mesure est le terme utilisé dans le Plan de réussite (2005-2009) du Cégep.

Encadrement

Selon l'Office de la langue française, l'encadrement se définit comme :

La partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves, à faire de l'animation d'activités parascolaires ainsi que de la surveillance.

Cette définition reflète une réalité vécue au Secondaire (suivi individuel, activités parascolaires et surveillance). Une vérification sommaire confirme qu'au Secondaire, à la CSRS, l'encadrement touche ces trois volets : le suivi individuel, les activités parascolaires et la discipline⁹.

Dans une réalité plus collégiale, le document *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* situe clairement l'encadrement en classe et hors classe. Voici deux extraits¹⁰ :

⁸ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

⁹ *Guide d'encadrement et règlements des élèves*, École secondaire de la Montée, 2004.

¹⁰ *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, Étude du comité paritaire, mars 2008, p. 36-37-39.

La prestation et l'encadrement en classe

La prestation de cours suppose les activités suivantes :... identifier les étudiants ayant des difficultés et leur proposer des moyens pour les surmonter, incluant des rencontres en dehors du cours (encadrement et aide à l'apprentissage).

L'encadrement hors de la classe

L'encadrement hors de la classe concerne le suivi et l'assistance que l'enseignant offre en dehors des cours afin de soutenir ses étudiants dans leurs études et plus particulièrement dans la réussite de leurs cours... En ce sens, il arrive que cet encadrement s'exerce auprès d'un étudiant ayant des difficultés personnelles ou des besoins particuliers.

Selon Fontaine, l'encadrement est désormais considéré dans une perspective large de réponse aux besoins des étudiants, ces besoins étant par ailleurs de plus en plus différenciés compte tenu d'une population étudiante davantage hétérogène (Fontaine, 2005 dans Chénard et Doray). L'auteur utilise aussi le terme « soutien à la réussite des études » comme synonyme.

Champs d'application :

- à l'échelle du cours et de l'enseignant ;
- à l'échelle du programme : les mesures vont au-delà de celles de l'ensemble des cours le composant ;
- à l'échelle de l'établissement.

Le terme « encadrement » réfère sans équivoque au soutien, à l'assistance, à l'aide à accorder aux étudiants qui ont des difficultés ayant un effet sur leur réussite. Ceci rejoint la première partie de la définition de l'Office de la langue française, qui fait ressortir la notion « d'aide personnelle aux élèves ». La réalité collégiale ne donne pas à l'encadrement les connotations « parascolaire » et « surveillance ». Ceci aura un effet important sur le modèle particulièrement au niveau des rôles et responsabilités, du choix des objectifs et des actions, de la couleur à donner au plan d'encadrement.

L'encadrement hors de la classe (*Enseigner au collégial... portait de la profession, 2007*) est défini comme le suivi et l'assistance que l'enseignant offre en dehors de ses heures de cours afin de soutenir ses étudiants dans leurs études et plus particulièrement dans la réussite de leurs cours. Ce terme est repris dans la convention collective 2005-2010 des enseignants, qui précise l'engagement de l'enseignant à assumer une heure d'encadrement hebdomadaire en moyenne, sous forme de projets visant à augmenter le taux de réussite (annexe 1-8, p.213).

Intervention

Barbeau (2007) utilise ce terme lorsque vient le temps d'identifier les actions visant à favoriser la réussite scolaire.

Action faite en classe, en laboratoire ou en stage, ou hors classe, ou les deux, qui vise l'acquisition de connaissances ou le développement d'une compétence chez l'élève et qui a également pour but le développement affectif ou le développement de comportements sociaux ciblés.¹¹

¹¹ Barbeau, D. Interventions pédagogiques et réussite au Cégep, ARC, 2007.

Elle présente une typologie des interventions :

- de type socio-affectif : soutien au niveau affectif et social
- de type pédagogique : en classe, visant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences;
- de type mixte : qui inclut les 2 types précédents

Les interventions de type mixte présentent une vision plus systémique de l'aide à la réussite que les deux autres.

Le terme « intervention d'encadrement » sera donc utilisé, au lieu du terme « mesure d'encadrement ». Du fait qu'un champ d'action plus individualisé est défini pour l'encadrement, le terme « intervention » semble plus globalisant et représentatif que le terme « mesure ». Selon la définition qu'en donne le Carrefour de la réussite dans le domaine de la réussite au niveau collégial, une « mesure » a une connotation plus temporaire et est éliminée aussitôt le problème résolu¹². De plus, le terme « mesure » nous amène spontanément à faire des liens avec l'évaluation (mesurer). Ce terme sera utilisé lorsque viendra le temps de parler de l'évaluation de l'impact de l'encadrement sur les étudiants.

<p>2.</p> 	<p>L'intervention d'encadrement dans un programme regroupe les actions posées en classe et hors de la classe, par l'enseignant, le responsable de l'encadrement ou l'aide pédagogique individuel, auprès des étudiants potentiellement en difficulté ou vivant des difficultés, autant au niveau du développement professionnel que du développement personnel.</p>
---	---

4.2 Typologie des interventions d'encadrement

La collecte de données effectuée a permis de définir une certaine chronologie d'actions à partir de laquelle une typologie des interventions à effectuer au niveau de l'encadrement des étudiants dans les programmes a été élaborée. Cette typologie fait naître cinq catégories d'intervention (la prévention, le dépistage, le soutien, la référence et le suivi), chacune définie ci-dessous :

— interventions de prévention : interventions visant à poser des actions pour éviter l'apparition de difficultés, pour pallier des carences anticipées, à partir d'une lecture préalable des besoins des étudiants. Ces interventions s'adressent surtout à l'ensemble des étudiants d'un programme ou à des groupes ciblés.

— interventions de dépistage : interventions visant à dresser un portrait d'une situation, à rassembler les informations permettant de dépister les difficultés vécues par les étudiants du programme en général, par des groupes ciblés, par un individu. Ces interventions visent également à identifier les étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté. Le dépistage peut donc être collectif, ciblé ou individuel.

— interventions de soutien : interventions visant à aider un étudiant ou un groupe ciblé à surmonter les difficultés dépistées, à se donner les moyens pour poursuivre son cheminement. Ces interventions ont une connotation plus individuelle ou ciblée (regrouper plusieurs étudiants qui vivent la même difficulté).

¹² Carrefour de la réussite, L'évaluation des mesures d'aide à la réussite, 2005.

— interventions de référence : interventions visant à orienter l'étudiant vers des ressources spécialisées à l'intérieur ou à l'extérieur du Cégep. Ces interventions¹³ ont une connotation plus individuelle.

— interventions de suivi : interventions visant à assurer que des suites avec l'étudiant sont faites lorsque c'est pertinent, à situer les intervenants sur le fait que des actions ont été posées ou sont sur le point de l'être et à informer du rôle possible que l'intervenant peut jouer lorsque pertinent. Ces interventions ont une connotation plus individuelle.

4.3 Le champ d'action de l'encadrement par programme

L'aide à la réussite au Cégep est constituée d'une série d'actions mises en place par un grand nombre d'intervenants du Cégep. Le système d'encadrement par programme, tel que connu au Cégep de Sherbrooke, fait partie de ces actions. En considérant l'ordre de grandeur des ressources (ETC) accordées aux responsables de l'encadrement, le modèle de référence doit d'abord circonscrire le champ d'action du système d'encadrement par programme et par le fait même, celui de la personne qui coordonne les interventions d'encadrement dans un programme¹⁴.

Le champ d'action qui sera défini dans le modèle de référence est celui de L'ENCADREMENT PAR PROGRAMME. Les actions hors programme, qui visent la collectivité ou des étudiants ayant des besoins spéciaux, seront vues comme étant complémentaires au système d'encadrement par programme.

<p>3.</p> 	<p>L'encadrement par programme ne peut être un fourre-tout et ne peut suppléer aux rôles de l'étudiant lui-même, des enseignants, des comités de programmes, des départements, des ressources spécialisées en place. L'encadrement ne peut poursuivre des objectifs de toutes sortes qui pourraient l'éloigner de sa raison d'être première : apporter du soutien à l'étudiant en difficulté ou potentiellement en difficulté.</p>
---	--

En ce sens, tous les intervenants du Cégep peuvent dire qu'ils font de l'encadrement : auprès d'un étudiant ayant des difficultés en français, auprès d'un étudiant ayant un trouble d'apprentissage, etc.

L'aide à la réussite au Cégep de Sherbrooke (en bleu et en vert dans la figure 6)

La figure 6 illustre tout le système d'aide à la réussite du Cégep (en bleu et en vert). L'aide à la réussite est une responsabilité collective. Chaque intervenant du Cégep, à sa manière, pose des interventions qui vont dans le sens de favoriser la réussite de l'étudiant. Cette aide à la réussite est assumée à plusieurs niveaux dans l'établissement :

- l'enseignant, qui est en première ligne, en contact direct et régulier avec les étudiants. C'est surtout par le biais de la qualité de son enseignement qu'il apporte sa contribution à la réussite. Cet enseignant relève d'un département qui a la responsabilité de veiller à la qualité

¹³ Dans certains domaines, le mot référence implique forcément un contact avec la personne à qui l'on réfère. Cette conséquence n'est pas suggérée ici.

¹⁴ Le responsable de l'encadrement.

de l'enseignement de sa discipline. En formation générale, le comité de la formation générale est un intervenant qui s'ajoute à la structure départementale ;

- le programme, par le biais du comité de programme. C'est par la mise en place d'actions visant la qualité de la mise en œuvre du programme, dont le Suivi du Plan de réussite, que le comité de programme apporte sa contribution à la réussite. Le Plan d'encadrement du programme fait partie de ces interventions d'aide à la réussite du programme;
- les différents services s'adressant aux étudiants ou aux enseignants. C'est par la mise en place d'actions visant à répondre aux différents besoins collectifs ou individuels des étudiants et des enseignants, ou à des besoins plus spécifiques d'un nombre limité d'étudiants que ces services apportent leur contribution à la réussite. C'est à ce niveau que les ressources spécialisées du Cégep, assumées surtout par les professionnels, jouent un rôle. Ces services sont sous la supervision de la Direction des études et de la Direction des services aux étudiants.

L'encadrement des étudiants par programme (en vert dans la figure 6 et la figure 7)

La figure 7 circonscrit le système d'encadrement de chaque programme et ses intervenants.

L'encadrement des étudiants par programme a une connotation surtout individualisée, plus ciblée. L'encadrement vise à apporter du soutien à l'étudiant en difficulté ou potentiellement en difficulté. Encore là, l'encadrement se fait à trois niveaux :

- l'enseignant, qui offre de l'encadrement dans la classe et hors classe, dépendamment des besoins exprimés ou perçus, en fonction des difficultés scolaires vécues dans son cours ;
- le programme, par le biais de la personne qui a la responsabilité de coordonner les interventions d'encadrement¹⁵, de favoriser la concertation et de poser lui-même des interventions d'encadrement;
- les API, auprès des étudiants du programme, dont ceux relevant du *Règlement sur la réussite scolaire* qui sont sous contrat ou qui ont un plan d'action. Les API interviennent aussi auprès des étudiants qui abandonnent des cours, leur programme, le cégep et auprès des finissants non diplômés.

¹⁵ Le responsable de l'encadrement.

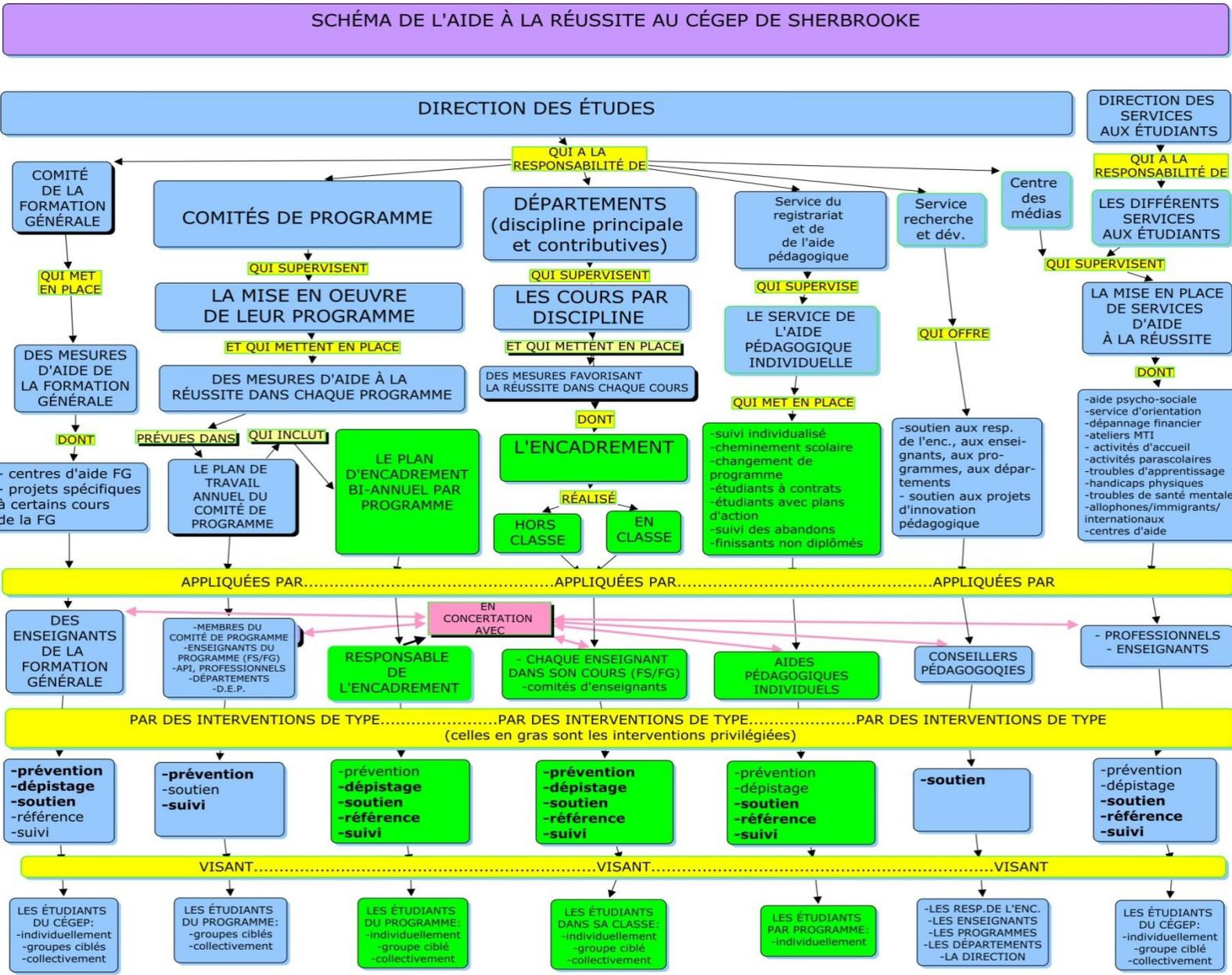


Figure 6 : Schéma de l'aide à la réussite au Cégep de Sherbrooke

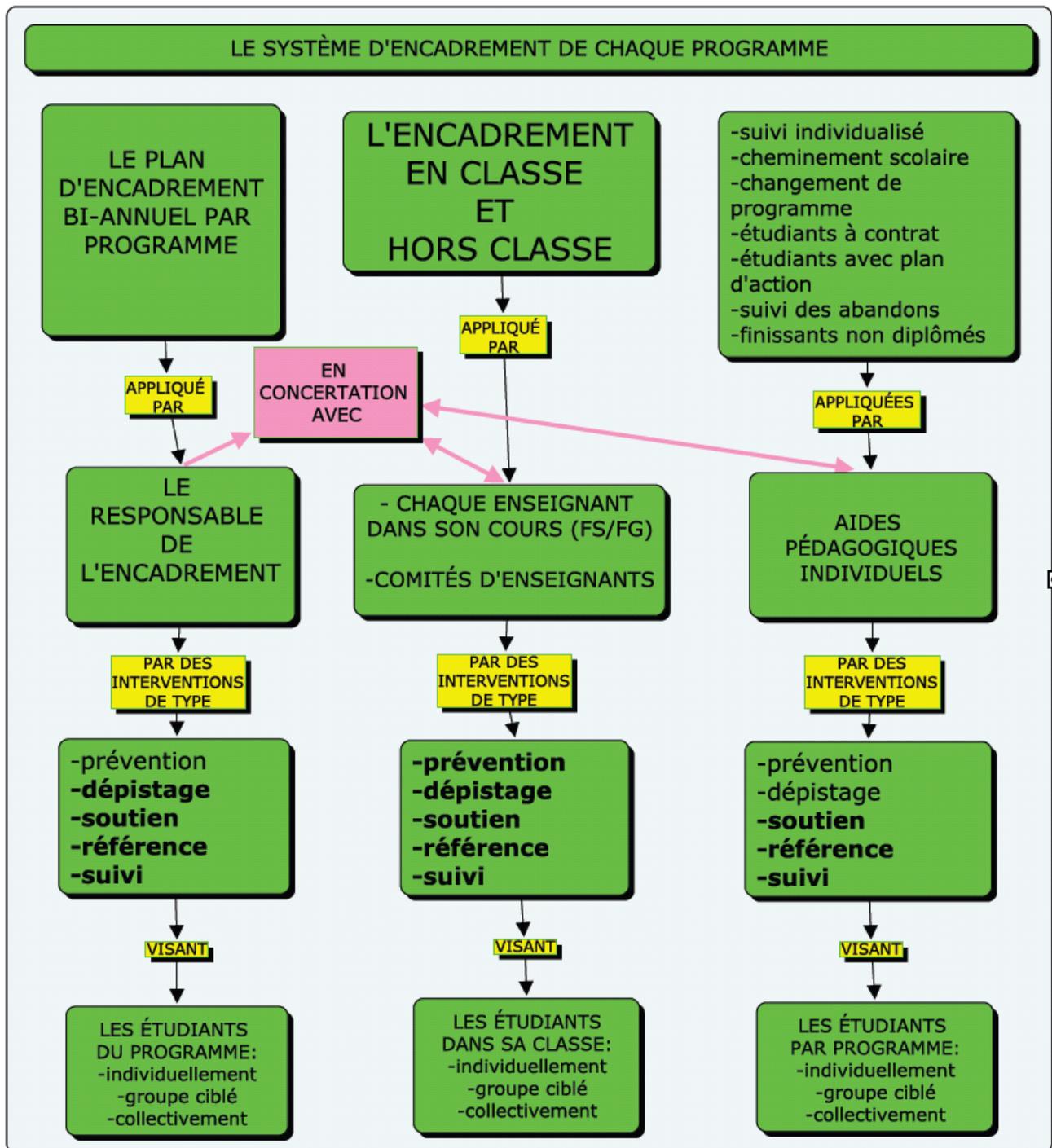


Figure 7 : Le système d'encadrement de chaque programme

Donc,

<p>4.</p> 	<p>le champ d'action de l'encadrement par le programme (figure 7) est composé :</p> <ul style="list-style-type: none">- de chaque enseignant qui donne un cours dans le programme ou auprès d'étudiants du programme, et du département auquel il est rattaché ;- du responsable de l'encadrement et du comité de programme auquel il est rattaché ;- de l'API responsable du programme, <p>qui ont tous à intervenir en classe et hors classe auprès des étudiants et à se concerter entre eux afin de :</p> <ul style="list-style-type: none">- favoriser la prévention des difficultés d'ordre scolaire (PRÉVENIR) ;- permettre le dépistage des étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté au niveau scolaire ou personnel (DÉPISTER) ;- soutenir les étudiants en difficulté, dans la limite du champ de compétence de chaque intervenant (SOUTENIR) ;- minimalement, aider les étudiants à identifier les ressources pouvant les soutenir, à l'intérieur ou à l'extérieur du Cégep, et les aider aussi à faire appel à ces ressources pour répondre à leurs besoins (RÉFÉRER) ;- assurer le suivi auprès de l'étudiant et entre les intervenants au sujet des actions posées (ASSURER UN SUIVI).
---	--

C'est donc à partir de la définition de ce champ d'action que le modèle de référence en encadrement a été défini.

Chapitre 5

Deuxième composante du modèle : Les orientations du système d'encadrement par programme

Dès les premières entrevues individuelles où les personnes se sont exprimées de façon non dirigée sur leurs préoccupations au niveau de l'encadrement, il est vite apparu que pour travailler dans le même sens et de façon concertée, il fallait qu'un modèle de référence regroupe les intervenants autour d'orientations définies par l'établissement. C'est pourquoi les questionnaires et les guides d'entrevues de groupe comportaient des questions permettant de faire émerger des orientations à donner à l'encadrement. Une orientation est définie ici comme étant une « direction générale prévisible à long terme... » (Legendre, 1993).

Une analyse de quelques documents du Cégep est d'abord présentée, afin d'identifier ce qui fait foi actuellement d'orientations implicites ou explicites concernant l'encadrement. Puis les cinq orientations qui ressortent de l'analyse des données recueillies sont présentées.

5.1 Les orientations actuelles

Le contenu du *Plan stratégique*, du *Plan de réussite* et du *Projet de formation* a été analysé. Ces documents définissent déjà certaines lignes directrices qui peuvent être considérées comme les pierres d'assise actuelles de l'encadrement des étudiants.

L'annexe 1 reproduit le résultat de cette analyse et une synthèse est présentée ci-dessous. Dans ces trois documents officiels, le Cégep affirme de façon claire :

- l'importance de la réussite de tous les étudiants, de la persistance aux études et de la diplomation;
- l'importance du développement personnel et professionnel;
- l'importance d'une formation de qualité, de compétences bien intégrées;
- l'importance d'une relation pédagogique de qualité;
- l'importance de l'engagement et de la responsabilisation des étudiants;
- l'importance de prendre en compte les caractéristiques des étudiants, leurs besoins, leur cheminement et de tenir compte de l'évolution de ceux-ci;
- l'importance de la concertation et de l'engagement des intervenants, de la complémentarité, de l'effet de synergie;
- le choix de se donner une vision programme qui interpelle la formation spécifique et la formation générale;
- l'importance à accorder à la formation fondamentale pour tous les intervenants.

5.2 Résultats de la collecte de données et orientations retenues

Lors de la collecte de données, les intervenants ont été interpellés sur leur vision de la réussite et de la non-réussite, sur leurs perceptions d'un étudiant en difficulté, sur les orientations à prioriser au niveau de l'encadrement.

Voici les orientations du système d'encadrement qui ont été retenues suite à l'analyse des données :

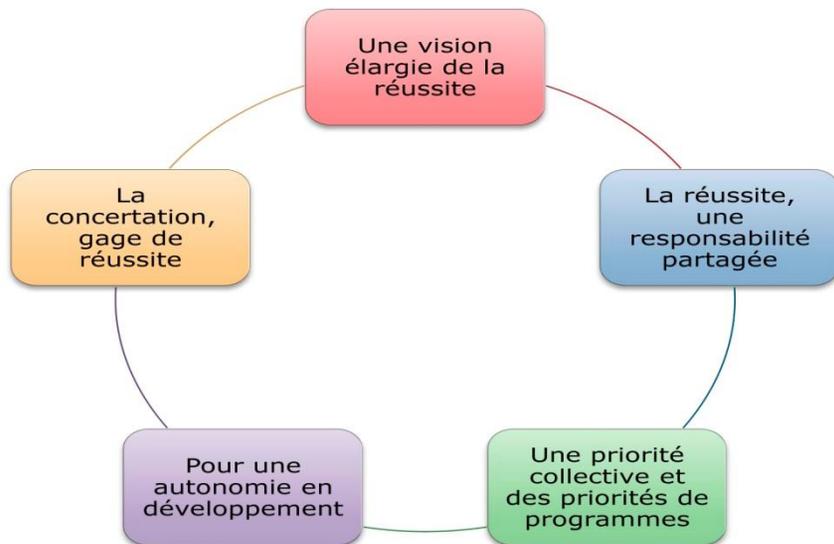


Figure 8 : Orientations du système d'encadrement

5.2.1 Orientation 1 : Une vision élargie de la réussite

Dans le questionnaire, les personnes avaient à exprimer leur vision de la réussite. Les répondants¹⁶ avaient à indiquer si oui ou non les énoncés proposés correspondaient à leur vision de la réussite. Voici, par ordre d'importance, le pourcentage de « oui » que chaque énoncé a reçu

Tableau 4 : Vision de la réussite

<i>Pour chaque énoncé suivant, identifiez si oui ou non cet énoncé correspond à votre vision de la réussite?</i>	% des répondants qui ont coché « oui »
1- Une bonne formation fondamentale ¹⁷	96,3%
2- Une bonne intégration des compétences professionnelles du programme	91,4 %
3- Une bonne éducation à la citoyenneté	89,0 %
4- Un bon équilibre dans le développement personnel	86,5 %
5- La diplomation dans le programme	70,0 %

¹⁶ 177 répondants.

¹⁷ Formation fondamentale : Formation qui, dans un champ de savoir ou de savoir-faire, vise la maîtrise des apprentissages essentiels (connaissances, habiletés, attitudes) qui permettent le développement continu de la personne et son intégration sociale dynamique. (CSE, 1992).

6- La réussite des cours dans le temps requis	64,4 %
7- Un choix professionnel solide	63,8 %
8- La diplomation, peu importe le programme	63,4 %
9- La réussite des cours, peu importe le temps requis	54,6 %

Premier constat : les quatre énoncés qui ont obtenu les pourcentages les plus élevés sont ceux qui concernent la formation fondamentale, l'intégration des compétences du programme, l'éducation à la citoyenneté, l'équilibre dans le développement personnel. Les énoncés qui ont été priorisés sont associés au développement de l'individu, au développement des compétences transversales, à des compétences professionnelles bien intégrées, au développement des attitudes, à l'équilibre personnel et professionnel.

Deuxième constat : l'énoncé sur la « diplomation dans le programme » a obtenu un résultat de 70,0 %, un score un peu plus élevé que l'énoncé sur la « diplomation peu importe le programme » (63,4 %). Il en est de même pour la « réussite des cours dans le temps requis » qui obtient un pourcentage légèrement supérieur à la « réussite des cours, peu importe le temps requis » (64,4 % par rapport à 54,6 %). Même si les parcours sans failles sont légèrement plus valorisés, les parcours qui se font sur une durée plus longue que celle prévue ou différemment sont quand même considérés comme des réussites pour plus de la moitié des répondants, de même que les parcours d'étudiants qui ont des échecs ou qui ont changé de programme.

Dans l'ensemble des groupes de discussion (7 au total), ce sont des éléments associés au développement personnel et professionnel, plutôt qu'à la réussite scolaire, qui ont été nommés comme étant représentatifs de la réussite. Les étudiants eux-mêmes ont exprimé qu'un cours réussi à 60 % et plus, mais qui n'est pas assorti d'apprentissages significatifs et durables, n'est pas perçu comme une réussite. Il en est de même pour la persistance dans un programme à tout prix. Se réorienter, changer de programme est une réussite dans la mesure où cela permet à la personne de préciser son choix professionnel. Avoir un échec dans un cours peut faire partie du cheminement menant un étudiant vers la réussite, peut être un tremplin vers la réussite. Voici quelques extraits des entrevues de groupe qui illustrent bien ces propos :

« Réussir peut vouloir dire se réorienter »;

« Réussir un cours à 70 % peut être une réussite pour une personne qui a d'autres occupations »;

« Réussir, c'est se fixer un objectif et essayer de l'atteindre »;

« Réussir, c'est durer au moins une session et persister dans un groupe »;

« Réussir, c'est apprendre et développer son potentiel »;

« Réussir, c'est aussi assumer ses erreurs, faire face à l'échec et apprendre de celles-ci, et non la réussite coûte que coûte »;

« Le professionnalisme, l'éthique font partie de la réussite ».

(extraits des différents groupes de discussion)

Cette diversité de points de vue sur la réussite va dans le même sens que l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995) dans lequel diverses opinions d'étudiants sont relatées (pages 30 à 32). Pour résumer la vision globale de la réussite qui émerge du point de vue des étudiants, il est mentionné que :

... réussir c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ scolaire. (p. 30)

Pour la majorité des personnes consultées, le soutien à la réussite va donc au-delà du soutien à la réussite des cours. Il inclut des éléments plus personnels, mais essentiels à acquérir :

- attitudes et comportements responsables;
- habiletés d'apprenant;
- intégration de compétences professionnelles;
- habiletés intellectuelles;

De plus, plusieurs personnes ont insisté sur le fait que c'est l'étudiant qui définit « SA » réussite, et que souvent, sa vision de la réussite est différente de la vision de la réussite telle que le système scolaire la définit généralement, c'est-à-dire la réussite des cours dans le temps requis, la persistance dans le programme et la diplomation dans le programme qu'il a choisi initialement.

Cependant, la performance scolaire est un élément de réussite important pour bon nombre d'étudiants. Pour plusieurs, il est important d'avoir la note la plus forte possible, puisque c'est le niveau de performance scolaire qui déterminera la possibilité d'avoir accès avant les autres à l'étape ultérieure de la formation. Dans ce cas, la performance scolaire est plus un moyen qu'une finalité.

Des étudiants ont témoigné de cette réalité de la recherche de la performance scolaire et de ses effets sur le climat dans une classe, qui devient beaucoup plus compétitif que coopératif. Selon leurs expériences, un climat compétitif ne favorise pas le travail d'équipe et le soutien par les pairs, puisque le fait d'aider un étudiant qui a des difficultés peut nuire à l'aidant au niveau de son classement. Cette situation a surtout été relevée au préuniversitaire.

Lorsque l'étudiant reçoit ses premières notes, lorsqu'il constate le niveau de sa cote « R », lorsqu'il se situe par rapport à la moyenne du groupe, c'est souvent à ce moment que la désillusion s'installe, que les rêves tombent, que la motivation diminue et que le danger de décrochage apparaît. Pour bon nombre d'étudiants, réussir veut donc dire obtenir une note élevée.

« La réussite se traduit essentiellement sur le bulletin. » « La valeur de la réussite va avec la hauteur de la note. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

Cette préoccupation de la performance scolaire a des effets moins néfastes dans un contexte pédagogique axé sur la réussite de tous les étudiants, tel que le définit le *Plan de réussite 2005-2009*, mais elle cadre moins bien dans une pédagogie plus sélective, où les résultats scolaires doivent être répartis selon une courbe prédéfinie. Même s'il était utopique de penser que viser la réussite de tous les étudiants garantit qu'ils vont tous réussir, cette vision de la réussite fait place à des mesures plus « soutenantes » de la part de l'enseignant.

Cela teinte également la collaboration entre les enseignants et le responsable de l'encadrement lorsque vient le temps de communiquer des informations sur l'étudiant qui vit des difficultés. Les enseignants sont plus enclins à collaborer lorsqu'ils perçoivent que ces informations visent à réellement aider l'étudiant.

« [...] il faut s'arrimer tous ensemble sur une vision pédagogique de l'encadrement, plutôt que sur un système axé sur la délation.

Mettre l'accent sur une pédagogie de la réussite, où tous les étudiants sont vus comme ayant le potentiel pour réussir. Le résultat de l'encadrement ne doit pas viser plus d'échecs. » (extraits d'une entrevue individuelle)

Cette conception de la réussite a des implications certaines au niveau de l'encadrement puisque les visées deviennent plus celles que l'étudiant veut bien se donner plutôt que celles que la maison d'enseignement détermine à l'avance pour lui (par exemple : la réussite de tous ses cours, sa réinscription dans le programme, la diplomation dans le programme initialement choisi et dans le temps requis).

Cette prépondérance à aider l'étudiant à « SA » réussite peut orienter une intervention en lien avec les besoins et les aspirations de l'étudiant. Cette orientation amènera à définir des indicateurs supplémentaires pour faire une appréciation plus large de l'impact des interventions d'encadrement. Elle amènera aussi à une vision de la réussite plus institutionnelle que par programme.

Ces données recueillies vont dans le même sens que l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial* (1995), qui reprend grosso modo les mêmes propos exprimés par les étudiants :

En outre, prise globalement, la vision de la réussite des jeunes paraît plus large, plus englobante que celle projetée par le système scolaire et ses représentants. (p. 36)

Il y a, dans la vision de la réussite qui fut communiquée, un concept associé à un cheminement, à un processus, plutôt qu'à une finalité (comme le diplôme) :

« Réussir implique une fin. C'est un résultat final qui amène la notion d'échec. Il est plus intéressant de parler en terme de continuum. Les termes cheminement, réalisation, accomplissement sont plus appropriés. » (extrait du groupe de discussion avec les professionnels)

Pour toutes ces raisons, **l'orientation 1 – Une vision élargie de la réussite**, se définit comme suit :

<p>5.</p> 	<p>Poser, comme maison d'enseignement, des actions visant à soutenir l'étudiant dans sa formation et dans l'obtention d'un diplôme, d'une qualification reconnue qui lui convient, tout en prenant soin de valoriser chez l'étudiant son engagement et son cheminement vers un projet d'études et une réussite qu'il a lui-même définis.</p>
---	--

5.2.2 Orientation 2 : La réussite, une responsabilité partagée

Beaucoup de commentaires ont été émis sur la notion de responsabilité lors des groupes de discussion. La responsabilité de l'étudiant sera d'abord abordée et ensuite la responsabilité du Cégep, en particulier celle des enseignants, qui sont en contact régulier avec l'étudiant.

Tout comme l'indique le *Plan de réussite*,

l'étudiant est le principal agent de son apprentissage (p.7).

Le choix de s'engager dans les études, de démontrer de l'intérêt pour les activités pédagogiques, de se donner des conditions gagnantes pour réussir, appartient à l'étudiant. Cette idée a fait rapidement consensus. Ce que plusieurs intervenants ont ajouté lors des groupes de discussion, c'est que l'étudiant doit aussi être conséquent par rapport aux gestes qu'il pose.

Beaucoup de commentaires ont été faits sur la possibilité pour un étudiant d'adopter des attitudes et des comportements scolaires non responsables sans qu'il y ait de conséquence réelle, sans que l'étudiant soit confronté ou interpellé par rapport aux comportements qu'il adopte. Voici

quelques exemples de comportements non responsables : absentéisme, retards aux cours, retards dans la remise des travaux ou la non-remise de ceux-ci, non-implication dans les travaux d'équipe, comportements inappropriés en classe, non-acquisition de la documentation obligatoire, participation passive aux activités.

Ces comportements observés, pour lesquels il n'y a pas nécessairement d'intervention formelle réalisée, ont souvent l'effet d'aller en augmentant jusqu'à ce qu'il en résulte des conséquences au niveau de la qualité des apprentissages, ou des abandons, ou des échecs, voire une suspension de l'admission au Cégep.

Comme le Cégep le dit dans le *Plan de réussite*, celui-ci :

[...] préconise et soutient l'adoption d'attitudes et de comportements scolaires de la part de l'étudiant qui favorisent la réussite : présence en classe, participation active aux cours, rigueur dans les productions scolaires et préparation adéquate aux examens.

Si les comportements cités ci-haut sont valorisés par le Cégep, l'absence de ceux-ci ou la présence de comportements contraires devraient faire l'objet d'une intervention rapide de la part de l'enseignant d'abord, puis du responsable de l'encadrement si la situation est généralisée et de l'API si plusieurs échecs en résultent (*Règlement n°13*). Cependant, il n'appartient pas à l'enseignant ni au responsable de l'encadrement d'être responsable à la place de l'étudiant. Le rôle de l'enseignant est plutôt de vérifier les causes du manque d'engagement, de vérifier si un soutien est souhaité par l'étudiant, si ce soutien est possible et de quel ordre il peut être.

En ce sens, l'étudiant a la responsabilité de rendre compte de ses actes et surtout des raisons qui sont à l'origine de la situation. Les enseignants ont la responsabilité de s'enquérir de la situation dans une visée préventive, de cibler avec l'étudiant les correctifs qui peuvent être apportés et le soutien qui peut être offert.

<p>6.</p> 	<p>Il n'en demeure pas moins qu'en fin de compte, c'est l'étudiant qui décide de se prendre en main, d'apporter les correctifs nécessaires, d'aller chercher de l'aide auprès des ressources disponibles.</p>
---	---

La responsabilité est donc partagée entre l'étudiant, les enseignants et le Cégep : l'étudiant doit se responsabiliser, ou apprendre à se responsabiliser. Il faut amener l'étudiant à se responsabiliser, mais de façon graduelle. On ne peut aller plus vite que lui. Les enseignants et les autres intervenants du Cégep se doivent d'interpeller rapidement tout étudiant qui ne semble pas assumer ses responsabilités face à ses études. Pour toutes ces raisons, **l'orientation 2 – La réussite, une responsabilité partagée**, se définit comme suit :

<p>7.</p> 	<p>Considérant que l'engagement est une prémisses à toute réussite,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sensibiliser l'étudiant au fait qu'il est le principal responsable de l'engagement dans ses études; ▪ comme maison d'enseignement, s'assurer que les interventions interpellent rapidement les étudiants qui adoptent des attitudes et des comportements scolaires pouvant nuire à leur réussite ou qui ont des besoins spéciaux et s'assurer que les intervenants soutiennent les étudiants qui sont prêts à poser les gestes favorisant leur responsabilisation.
---	---

5.2.3 Orientation 3 : Une priorité collective et des priorités de programme

Le Cégep a la responsabilité de favoriser la réussite de tous les étudiants qu'il accueille, peu importe le type de problème rencontré et le moment où ce problème est rencontré. Le *Plan de réussite 2005-2009*, dans la ligne de force no.3, est clair à ce sujet :

Le Plan de réussite confirme l'importance de soutenir l'étudiant à toutes les étapes de son cheminement : à son entrée au Cégep, au moment où il fait face à ses premières difficultés ou lorsqu'il interrompt prématurément ses études. (p.7)

Le soutien à la réussite ne se limite donc pas à un moment précis ni à une problématique ciblée. Tous les étudiants qui sont admis au Cégep méritent d'être soutenus dans leur cheminement (ce cheminement pouvant être différent du parcours scolaire habituel).

« Si on les admet tous, peut-on les laisser tomber? » (extrait du groupe de discussion avec les API)

Il serait trop facile de dire que tous les étudiants sont prioritaires au niveau de l'encadrement, ce qui reviendrait à dire finalement qu'il n'y a pas de priorité. Les données recueillies ont vite fait ressortir un consensus sur une priorité à se donner comme Cégep ; le soutien à accorder aux étudiants de la première session. Le *Plan de réussite* cible déjà cette priorité :

Réaliser des activités d'encadrement spécifiques en 1^{re} année dans tous les programmes d'études, en favorisant la concertation des acteurs afin de dépister rapidement les étudiants en difficulté, poser le diagnostic des difficultés et proposer les mesures appropriées, et ce, dès les premières évaluations. (p.9)

Les groupes de discussion ont permis de réaffirmer la priorité d'intervenir de façon systématique à la première session, voire d'élargir cette priorité, pour parler plutôt de l'étudiant qui arrive pour SA première session au Cégep de Sherbrooke ou SA première session dans un programme.

L'adaptation à la première session est un phénomène important pour la majorité des étudiants inscrits à celle-ci à l'automne, particulièrement pour ceux qui vivent la transition du secondaire vers le collégial. Mais elle est présente aussi pour plusieurs étudiants, qui arrivent à tout moment dans un programme :

- les étudiants qui arrivent d'un autre cégep;
- les étudiants qui font un retour aux études;
- les étudiants qui arrivent d'un autre programme;
- les étudiants admis pour une première fois à la session d'hiver;
- les étudiants admis dans des parcours DEP-DEC.

Un des éléments soulevés au sujet de l'étudiant qui arrive au Cégep à sa première session est la question des préalables : habileté à communiquer en français, à lire en français, qualité de la langue, préalables scolaires, méthodes de travail intellectuel, etc. Cette priorité à accorder aux étudiants en première session implique aussi que des mesures d'appoint sont nécessaires pour certains étudiants, particulièrement les allophones, les immigrants ayant vécu un système scolaire différent, les étudiants ayant des besoins spéciaux, les étudiants issus de passerelles DEP-DEC.

« Les étudiants allophones devront de plus en plus être priorisés ».

« Les élèves étrangers fonctionnent par devoir. L'autorité a de l'impact : je l'oblige à y aller, mais c'est une fausse obligation ». (extraits de groupes de discussion)

8.



Bref, il y a consensus pour prioriser comme établissement l'encadrement des étudiants qui en sont à leur première session au Cégep et dans le programme, ce qui ne se limite pas à la première session d'une cohorte. La priorité est donc plus de se préoccuper de l'intégration de tous les nouveaux étudiants, et ce peu importe la session où ils arrivent.

Concernant les autres priorités à se fixer, les difficultés vécues par les étudiants sont très diverses et certaines situations se vivent plus dans certains programmes que d'autres. Dans le questionnaire, les répondants ont donné leur perception sur ce qu'est un étudiant en difficulté. Sur les 13 catégories proposées comme réponses, onze de celles-ci ont été choisies par plus de 50 % des répondants (le pourcentage représente le nombre de OUI que chaque énoncé a reçu). Ces résultats sont présentés dans le tableau 11, chapitre 7.1. Seulement deux catégories ont reçu un faible pourcentage de OUI, indiquant que ces étudiants sont peu perçus comme étant en difficulté (ce qui est cohérent avec **l'orientation 1, une vision élargie de la réussite**) :

- un étudiant qui ne diplômera pas dans le temps requis : 17,7 %
- un étudiant qui veut changer de programme : 7,4 %

Pourtant, ce sont des étudiants qui affectent à la baisse le taux de diplomation dans le temps requis et le taux de persistance dans le programme.

Dans le questionnaire, les répondants ont identifié ce qui devrait être prioritaire au niveau de l'encadrement. Le tableau ci-dessous présente les résultats. Les pourcentages représentent la proportion de répondants qui a ciblé cette catégorie d'étudiants comme « *assez prioritaire* » et « *très prioritaire* ».

Tableau 5 : Perception des catégories d'étudiants à prioriser

<i>Votre perception du niveau de priorité (pas-peu-assez-très prioritaire) :</i>	<i>% des réponses assez ou très prioritaires</i>
1- Les étudiants qui ont des problèmes d'ordre académique ¹⁸	94,4 %
2- Les étudiants de 1ere session	93,2 %
3- Les étudiants en voie d'être en échec dans un ou plusieurs cours	93,1 %
4- Les étudiants de 2e session	87,6 %
5- Les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage diagnostiqués	85,1 %
6- Les étudiants qui sont sous contrat	85,0 %
7- Les étudiants qui ont des difficultés majeures en français	85,0 %
8- Les étudiants qui questionnent leur choix professionnel, qui parlent d'abandonner leurs études ou de changer de programme	82,4 %
9- Les étudiants qui ont des problèmes d'ordre personnel, socio-affectif, de santé physique ou mentale	81,1 %
10- Les étudiants qui perturbent le climat dans les cours, qui ont des conflits avec des enseignants ou d'autres étudiants	78,2 %
11- Les étudiants qui ont des problèmes de motivation	77,5 %
12- Les étudiants qui ont des problèmes d'intégration ou d'adaptation, les étudiants allophones, les étudiants francophones provenant de pays étrangers	77,3 %
13- Les étudiants de 2 ^e année	70,8 %
14- La clientèle masculine	65,5 %
15- Les étudiants qui désirent un contact autre que pédagogique (ex. : confident)	57,9 %
16- Les étudiants de 3e année (si applicable) ¹⁹	48,4 %

Les résultats indiquent que la plupart des situations problématiques vécues par les étudiants sont perçues comme prioritaires. Sachant très bien que ces situations se vivent à des niveaux différents selon les programmes, il revient à chaque programme, via son comité de programme, de fixer certaines priorités de programme au niveau des interventions d'encadrement à mettre en place, en fonction de leurs réalités respectives et des ressources disponibles.

Les priorités à se fixer sont peut-être plus en fonction de la réponse aux besoins rencontrés qu'à l'identification d'une clientèle ciblée. Cibler un profil d'étudiants trop bien défini est limitatif et risque de faire oublier les autres, particulièrement l'étudiant qui ne semble pas avoir de problèmes, qui semble sans histoire, dont le cheminement est normal, que l'on oublie souvent

¹⁸ C'est le terme *scolaire* qui aurait dû être utilisé.

¹⁹ Résultat à prendre sous réserve, 25 % des répondants n'ayant répondu « aucune idée ». Est-ce parce que ce sont des enseignants qui ne vivent pas la réalité d'une 3^e année? Le résultat serait de 64,9 % si on ne tenait pas compte de ces répondants.

parce que peu préoccupant, mais qui peut lui aussi avoir des besoins. Il serait dommage qu'il ne fasse pas partie du profil que le programme s'est défini!

« Travailler sur les besoins plutôt que sur une clientèle cible. Avoir une vision large (ex. : gestion du stress) qui aide l'étudiant toute sa vie. » « Ne pas oublier l'étudiant moyen. Peu de reconnaissance lui est faite face à ce qu'il accomplit. » (extraits du groupe de discussion sur les besoins spéciaux et projets spéciaux)

Lors du groupe de discussion avec les étudiants, ceux-ci ont clairement exprimé leur réalisme en précisant que le Cégep ne peut apporter des réponses à tous les problèmes d'ordre personnel, mais qu'il peut avoir pour responsabilité de guider l'étudiant vers les ressources extérieures appropriées, souvent méconnues des étudiants (ex. : CLSC, Budget plus, etc.). Pour toutes ces raisons, **l'orientation 3 – Une priorité collective et des priorités de programme**, se définit comme suit :

<p>9.</p> 	<p>Mettre en place des interventions d'encadrement visant à soutenir tous les étudiants arrivant au Cégep ou dans un nouveau programme et mandater les comités de programme pour se fixer certaines priorités de programme, tout en convenant que tout étudiant du Cégep qui vit des difficultés est en droit, en fonction des ressources disponibles, de recevoir une aide (collective ou individualisée) ou d'être orienté vers des ressources qui peuvent l'aider dans son projet d'études.</p>
---	--

5.2.4 Orientation 4 : Pour une autonomie en développement

Il est apparu important, suite aux divers commentaires reçus, de définir une orientation en lien avec l'autonomie des étudiants. Combien de fois entend-on dire que les étudiants ne sont pas autonomes, qu'ils n'assument pas leurs responsabilités, qu'ils manquent de maturité pour répondre aux exigences du Cégep, ce qui est une cause d'échec et de décrochage? Cette vision de l'autonomie (autonome ou non) apparaît être un cul-de-sac. Les étudiants qui arrivent au Cégep n'ont certes pas tous le même niveau d'autonomie et le danger serait de laisser à eux-mêmes ceux qui manquent d'autonomie, de conclure qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour réussir au Cégep et qu'une élimination naturelle se fera.

L'encadrement doit jouer un rôle de soutien aux étudiants qui ont à apprendre à composer avec une liberté nouvelle, avec une école nouvelle, avec un environnement géographique et social nouveau, avec un enseignement nouveau. Il faut ajouter à cela leurs activités personnelles qui prennent beaucoup de place. Bref, un nouveau mode de vie à s'approprier qui dépasse le seul cadre du Cégep et qui représente des préoccupations diverses et des responsabilités accrues. Il se fait un passage à l'âge adulte, ils ne sont pas encore des adultes pour la plupart et ils n'ont pas tous la même progression dans ce cheminement.

« Le Cégep est une transition, ils passent tous au stade adulte. » (extrait d'un groupe de discussion)

Cette quête vers l'autonomie demande pour plusieurs étudiants un accompagnement de la part des intervenants du cégep. C'est pourquoi les règles départementales, les règles de programme et les interventions d'encadrement peuvent avoir un aspect évolutif qui passe d'un encadrement plus serré en début de programme lorsque cela est jugé nécessaire, à un encadrement moins serré en fin de programme où les attentes de comportements responsables peuvent être plus élevées.

« L'étudiant doit apprendre à devenir autonome, de manière progressive. Il faut des mesures plus soutenues pour certains, un retrait graduel pour d'autres. » (extrait d'un groupe de discussion)

Cette vision amène à considérer l'encadrement de façon plus individualisée et plus progressive, puisque le niveau d'autonomie peut varier passablement d'un individu à l'autre. Les mesures d'encadrement offertes à la collectivité, à un groupe de base au complet, à tous les étudiants de la même cohorte n'atteignent pas toujours les étudiants que l'on souhaiterait cibler. Ceci peut faire que l'enseignant ou le responsable de l'encadrement se permettra, au nom d'une autonomie en développement, d'être plus directif ou plus souple, selon la situation et le degré d'autonomie observé, lorsqu'il envisagera des interventions pouvant aider l'étudiant. On peut parler d'un encadrement adapté à chacun, différencié.

« Les services qui sont seulement offerts ne fonctionnent pas. Il faut donc développer l'autonomie en étant plus encadrant. » « Les activités à base volontaire sont peu utilisées par les étudiants. » (extraits de groupes de discussion)

Cette façon de voir les choses aura également un impact sur le choix des interventions à réaliser dans un programme vis-à-vis l'absentéisme, les retards, les travaux non remis, le manque d'engagement dans les études, etc. Cette progression vers des attentes et des exigences de plus en plus fortes, assortie d'un encadrement de moins en moins serré, peut se traduire de bien des façons :

- plus de comptes à rendre par l'étudiant par rapport aux comportements scolaires non responsables en début de programme;
- des activités de sensibilisation permettant aux étudiants de devenir de plus en plus autonomes dans leur métier d'apprenant;
- une intervention plus rapide en début de programme;
- des exigences au niveau scolaire et au niveau des attitudes professionnelles de plus en plus fortes au fur et à mesure que les étudiants avancent dans le programme;
- des règles et des mesures préventives, incitatives ou coercitives qui pourraient varier selon la session.

Cette vision d'un développement progressif de l'autonomie amène à parler de l'importance d'une pédagogie bien adaptée aux étudiants de première session. L'enseignant qui donne un cours de première session doit être conscient que l'étudiant est en chemin vers l'autonomie, qu'un encadrement plus soutenu risque d'être nécessaire (ce sujet sera approfondi dans le chapitre sur les rôles, section 6.2.1.3, Le pédagogue de la 1^{re} session).

Un exemple d'application serait qu'un programme se donne une procédure d'intervention très rapide dès les premiers signes d'absentéisme chez un étudiant en première session et attribue la responsabilité d'appliquer cette procédure à un professeur qui lui enseigne. Par la suite, en cours de programme, le même problème pourrait faire l'objet d'une intervention associée à des exigences professionnelles qui exigent qu'un étudiant absent doit rendre compte de ses gestes au même titre qu'à un employeur, que l'étudiant devra avoir démontré comment il a récupéré le cours manqué.

Cette approche axée sur l'intervention plutôt que sur la règle coercitive semble plus aidante pour l'étudiant en apprentissage de son autonomie. Pour toutes ces raisons, **l'orientation 4 – Pour une autonomie en développement**, se définit comme suit :

<p>10.</p> 	<p>Favoriser dans chaque programme, chez les enseignants et les différents intervenants associés à l'encadrement, la mise en place d'interventions permettant à l'étudiant de développer son autonomie au cours de son cheminement scolaire, en s'assurant d'adapter les interventions en ce sens, selon la session à laquelle se trouve l'étudiant.</p>
--	--

5.2.5 Orientation 5 : La concertation, gage de réussite

Lors des consultations, le consensus fut assez rapide sur les « vertus » de la concertation. Toutefois, les difficultés de se donner des moments, des lieux, des outils de concertation ont été souvent nommées comme étant un facteur nuisible à la concertation.

La concertation semble de plus en plus acquise et considérée par les enseignants comme étant un élément majeur de l'encadrement. Il semble acquis que le responsable de l'encadrement n'a pas à travailler seul, mais qu'il le fait en complémentarité avec des enseignants et des professionnels. D'ailleurs, le document *Enseigner au Collégial... portrait de la profession*, dans la section touchant l'encadrement hors de la classe, confirme un des rôles de l'enseignant :

Souvent, ces activités (... les pratiques d'encadrement) amènent l'enseignante ou l'enseignant à interagir non seulement avec ses collègues, mais aussi avec le personnel professionnel. (p.36, version Document de consultation).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2008), dans son dernier avis sur l'engagement, réaffirme l'importance de la concertation pour favoriser la réussite :

Le principal constat est que la réussite dépend fortement de la concertation et de la mobilisation de l'ensemble du personnel : il faut que l'objectif soit partagé et ancré dans les croyances et les valeurs de tous, sinon la cohésion peut devenir difficile. (p.12, version abrégée).

Un élément important de la concertation est la place de la formation générale comme partie intégrante d'un programme et du cheminement scolaire d'un étudiant. Tout le monde s'entend sur l'importance de considérer la façon dont l'étudiant chemine dans les cours de la formation générale. Le défi sera de trouver l'équilibre entre une concertation opportune et un envahissement de sollicitations de la part des programmes.

Les disciplines contributives sont-elles aussi interpellées par la concertation. Dans plusieurs programmes, des cours de disciplines contributives sont des cours écueils, d'où l'importance d'avoir des liens étroits lorsque vient le temps de choisir les interventions d'encadrement à mettre en place et d'identifier les intervenants concernés.

Le modèle de référence identifie une série de conditions favorables à la concertation. L'une d'elles est le rôle rassembleur du comité de programme et le fait que la personne responsable de l'encadrement devrait siéger sur le comité de programme. Des nuances importantes sont apportées au niveau des rôles et des mécanismes de concertation selon la taille des programmes. Il est clair que dans les gros programmes, la concertation est un défi de taille à cause de la

multitude d'intervenants. Des mesures très concrètes doivent être mises en place, par exemple, des locaux et des plages horaires permettant de se rencontrer.

« Dans un petit programme, on les (les étudiants) connaît rapidement, la concertation est rapide. » (extrait d'une entrevue individuelle)

Pour toutes ces raisons, **l'orientation 5 – La concertation, gage de réussite**, se définit comme suit :

11.



Favoriser la mise en place de conditions favorables à la communication et aux actions concertées entre les différents intervenants associés à l'encadrement et au soutien à la réussite.

En conclusion, les cinq orientations définies semblent assez significatives pour donner une direction collective au système d'encadrement, tout en permettant à chaque programme de prioriser les actions à poser. Ces orientations sont congruentes avec le *Plan stratégique*, le *Plan de réussite* et le *Projet de formation*, et elles permettent d'apporter des précisions et des nuances en lien avec l'encadrement.

Dans l'élaboration des parties plus pratiques du modèle, ces orientations ont été traduites par des choix concrets.

Chapitre 6

Troisième composante du modèle : Rôles, responsabilités et liens entre les intervenants

Ce chapitre traite du rôle et des responsabilités des principaux intervenants et des instances associés au système d'encadrement dans les programmes : les enseignants, le responsable de l'encadrement, l'aide pédagogique individuel. Il définit également les rôles et responsabilités des autres intervenants quant aux interventions d'encadrement. Enfin, il traite des liens entre tous ces intervenants.

Ce chapitre se divise en six parties :

- 6.1 : trois prémisses à la définition des rôles et responsabilités;
- 6.2 : rôle et responsabilités de l'enseignant;
- 6.3 : rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement;
- 6.4 : rôle et responsabilités de l'API;
- 6.5 : rôles et responsabilités des autres intervenants;
- 6.6 : l'éthique et la confidentialité.

6.1 Trois prémisses à la définition des rôles et responsabilités

6.1.1 Pour des rôles complémentaires en encadrement

Une mise au point semble importante sur la façon de définir les rôles et responsabilités :

12. 	Les rôles et responsabilités sont définis en fonction de la complémentarité entre les intervenants, d'interventions concertées, plutôt qu'en fonction d'un rôle exclusif dans une situation donnée.
---	---

La question n'est pas : « Qui doit avoir la responsabilité devant une situation X? », mais plutôt : « Quel rôle chaque intervenant doit-il jouer devant une situation X? »

Cette vision des rôles s'inscrit dans le sens de **l'orientation 5 – la concertation, un gage de réussite**. L'intervenant privilégié selon les diverses situations sera identifié, en sachant très bien que cette donnée peut varier selon les réalités de chaque programme. Chaque intervenant doit développer le réflexe important de s'assurer que quelqu'un au cégep prend la situation en main.

« Dans plusieurs situations, plus d'un intervenant devrait collaborer afin que des plans d'intervention puissent être établis... » (extrait du questionnaire abrégé)

« Je trouve que la responsabilité de l'encadrement appartient à tout le monde. » (extrait du questionnaire abrégé)

« Lorsque je n'ai pas de réponse après plusieurs courriels (auprès d'un autre intervenant), je ne me sens pas soutenu et ce n'est pas aidant. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants)

« On aimerait savoir ce qui arrive avec les élèves rencontrés. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants)

Le tableau suivant illustre la différence entre un rôle exclusif et des rôles complémentaires²⁰ :

Tableau 6 : Différence entre un rôle exclusif et des rôles complémentaires

Un étudiant s'absente soudainement ou de façon inhabituelle d'un cours.	
Rôle exclusif Qui doit avoir la responsabilité devant une telle situation?	Rôles complémentaires Quel rôle chaque intervenant doit-il jouer devant une telle situation?
<p>L'enseignant a la responsabilité d'intervenir auprès de l'étudiant afin de tenter de déterminer avec lui s'il y a un problème et de l'inviter à envisager le soutien nécessaire.</p> <p>Si ça ne donne pas les résultats escomptés, l'enseignant pourrait avoir le réflexe de référer cet étudiant au responsable de l'encadrement pour qu'il intervienne auprès de celui-ci.</p> <p>L'enseignant juge alors que son travail est fait et qu'il n'est plus de son ressort de s'occuper de cette situation.</p>	<p>L'enseignant a la responsabilité de poser une première intervention auprès de l'étudiant afin de tenter de déterminer avec lui s'il y a un problème et de l'inviter à envisager le soutien nécessaire.</p> <p>L'enseignant a aussi comme rôle de communiquer la situation au responsable de l'encadrement, qui est mieux placé pour juger de la situation de façon globale dans le programme.</p> <p>Le responsable de l'encadrement, à partir des informations provenant des autres enseignants, vérifie si le problème est généralisé, même en formation générale.</p> <p>Le responsable de l'encadrement intervient auprès de cet étudiant et ils peuvent identifier ensemble les sources du problème. Ils conviennent ensuite d'actions permettant de rétablir la situation.</p> <p>Le responsable de l'encadrement pourrait suggérer à l'étudiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de rencontrer l'aide pédagogique individuel afin que ce dernier et l'étudiant envisagent par exemple un allègement possible du cheminement scolaire; - de communiquer à chacun de ses enseignants son intention de remédier au problème. <p>Le responsable de l'encadrement fait un suivi auprès des enseignants sur les ententes prises et il leur demande d'adopter une attitude ferme auprès de l'étudiant et de signaler toute nouvelle absence. Les enseignants répondent positivement à la demande du responsable de l'encadrement.</p>

²⁰ D'autres exemples de ce type, pour des situations problématiques récurrentes, pourraient être présentés dans un éventuel guide d'encadrement.

Le tableau précédent permet d'illustrer qu'une approche avec des rôles exclusifs ne favorise pas vraiment la concertation entre les intervenants, ce qui risque de minimiser les chances de réussite. Dans une approche avec des rôles complémentaires, chacun joue son rôle (l'enseignant dans la classe, le responsable de l'encadrement avec une vision programme, l'API au niveau du cheminement scolaire) en étroite collaboration avec les autres intervenants et cela ne peut qu'être favorable à la concertation. C'est cette vision des rôles et responsabilités qui sera valorisée dans le système d'encadrement par programme.

Le questionnaire²¹ a bien fait ressortir le consensus qui se dégage autour de la concertation. Il a également fait ressortir l'effort que l'on doit déployer pour améliorer cette concertation dans le futur. À la question demandant d'identifier le niveau de priorité accordée présentement et à accorder dans le futur au sujet des actions à poser, les réponses obtenues pour les énoncés touchant la concertation sont :

Tableau 7 : Perception de l'importance des actions favorisant la concertation

		Présentement	Dans le futur
Des actions favorisant la concertation entre les intervenants au sujet des actions à poser auprès des étudiants	non prioritaire ou peu prioritaire	33,1 %	5,1 %
	assez prioritaire ou très prioritaire	47,4 %	85,9 %
	aucune idée	19,5 %	9,0 %

		Présentement	Dans le futur
Des actions permettant une meilleure intégration des disciplines contributives dans les mesures d'encadrement	non prioritaire ou peu prioritaire	32,1 %	8,3 %
	assez prioritaire ou très prioritaire	45,6 %	78,2 %
	aucune idée	22,4 %	13,5 %

		Présentement	Dans le futur
Des actions permettant une meilleure intégration de la formation générale dans les mesures d'encadrement	non prioritaire ou peu prioritaire	37,4 %	9,7 %
	assez prioritaire ou très prioritaire	34,9 %	79,3 %
	aucune idée	27,7 %	11,0 %

On peut constater le grand écart dans les pourcentages entre la colonne « Présentement » et la colonne « Dans le futur », en faveur d'une plus grande concertation.

Dans la méta-analyse de Barbeau (2007)²², celle-ci identifie trois consensus dans les recherches sur la réussite qui font que les interventions sont efficaces, peu importe la teneur de celles-ci :

- travailler de façon systémique (avoir un plan, des objectifs, des moyens qui y sont associés);
- travailler en concertation;
- dépister rapidement (en lien avec l'orientation² : La réussite, une responsabilité partagée).

Le premier sujet est élaboré dans le chapitre 9 touchant le plan d'encadrement. Les deux autres sujets sont abordés dans ce chapitre-ci.

²¹ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

²² Barbeau, D., Interventions pédagogiques et réussite au cégep, ARC, 2007, pages 43-44.

13.



Les rôles des différents intervenants associés à l'encadrement sont complémentaires, ce qui implique que chaque intervenant a une responsabilité à assumer en étroite collaboration avec les autres intervenants lors d'une même situation.

6.1.2 Répartition des rôles selon les limites de chaque intervenant

La répartition des rôles liés à la PRÉVENTION et au DÉPISTAGE ne doit pas se faire, dans la mesure du possible, en fonction d'une scission entre les problématiques d'ordre scolaire (développement professionnel) et celles d'ordre personnel (développement personnel). Ce sont des composantes qui s'influencent l'une et l'autre. Toutefois, pour les rôles liés au SOUTIEN, à la RÉFÉRENCE et au SUIVI, une piste scolaire ou une piste personnelle devra peut-être être fortement privilégiée, selon les circonstances ou selon l'intervenant qui est en action.

L'enseignant établit avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation²³.

La relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant touche autant le développement personnel que professionnel et l'enseignant doit considérer ces deux composantes du développement (**orientation 1 – une vision élargie de la réussite**). Que ce soit au plan du développement professionnel ou du développement personnel, chaque intervenant a la responsabilité d'intervenir et de favoriser l'apprentissage. Lorsqu'un enseignant constate une difficulté qui a un impact sur l'intégration des apprentissages et que celle-ci peut être en lien avec un problème d'ordre socio-affectif, cette difficulté doit être considérée par l'enseignant (DÉPISTER), ne serait-ce que pour orienter l'étudiant vers les ressources qui pourront l'aider (RÉFÉRER).

Les rôles seront plutôt répartis en fonction des limites de chaque intervenant à apporter un SOUTIEN approprié à l'étudiant. Un enseignant peut se sentir dépassé au niveau du soutien scolaire qu'il apporte à un étudiant en classe ou hors classe après avoir posé des interventions qui n'ont pas eu d'impact, comme il peut se sentir à l'aise de soutenir un étudiant qui vit des problèmes plus personnels ayant de l'impact ou non sur ses apprentissages (SOUTIEN). Lorsqu'un intervenant se sent limité dans l'aide qu'il peut apporter, il peut bien sûr aller chercher lui-même du SOUTIEN, mais il a tout de même la responsabilité de référer l'étudiant à une ressource qui pourra mieux le soutenir (RÉFÉRER).

« Les étudiants ayant des problèmes d'ordre personnel ou socioaffectif devraient être référés aux personnes concernées. Je ne me sens pas compétent pour faire face à ce type de problème. » (extrait du questionnaire abrégé)

« On peut intervenir sur certains points dans l'apprentissage, mais certains problèmes personnels dépassent largement mes compétences. » (extrait du questionnaire abrégé)

Dans le même ordre d'idées, une limite doit aussi être fixée dans l'autre sens. Il devrait être clair pour tous qu'un intervenant n'a pas à outrepasser son rôle et ainsi se substituer à un spécialiste en relation d'aide ou dans tout autre domaine qui commande une expertise pointue (par exemple, les troubles d'apprentissage à diagnostiquer).

²³ Performa, Un profil des compétences du personnel enseignant du collégial, juin 1998, p.30.

« Il ne faut surtout pas se mettre à jouer au psychologue quand on est responsable de l'encadrement. » (extrait du groupe de discussion avec la direction)

« Pour des problèmes d'ordre psychosocial, la personne responsable de l'encadrement doit référer l'étudiant à un autre service. » (extrait du questionnaire abrégé)

14.



Tous les intervenants ont la responsabilité de PRÉVENIR, de RÉFÉRER et d'ASSURER UN SUIVI. Pour les interventions de DÉPISTAGE et de SOUTIEN, chaque intervenant doit considérer ses propres limites, selon la fonction qu'il assume.

Les limites de chaque intervenant peuvent également dépendre du contexte parfois particulier dans lequel les diverses activités d'encadrement suggérées ont lieu, des allocutions qui sont associées aux diverses tâches à effectuer ainsi que d'autres facteurs ponctuels. En ce sens, les responsabilités présentées dans les sections à venir, bien que souhaitées, n'ont pas toutes caractère d'obligation. Tel qu'écrit à l'article 8-4.01 de la convention collective des enseignants, « la tâche d'enseignement de chaque enseignante ou enseignant comprend [...], notamment, [...], l'encadrement de ses étudiantes et étudiants... »²⁴. Ainsi, l'encadrement des étudiants d'un enseignant est prévu dans la tâche de ce dernier.

De plus, selon l'article 8-4.03 de la même convention, les « services professionnels rendus comportent des activités de concertation inhérentes à la vie pédagogique des programmes ainsi que des activités pédagogiques. Ces activités pédagogiques font partie de l'un ou l'autre des champs suivant : l'aide à l'apprentissage, l'encadrement des étudiantes et des étudiants afin d'améliorer leurs réussites [...] »²⁵. Par conséquent, l'enseignant qui consacre du temps aux diverses responsabilités proposées plus loin dans ce document participe à des activités de concertation inhérente à la vie pédagogique des programmes; l'enseignant est par le fait même invité à comptabiliser le temps investi dans les diverses activités d'encadrement du programme dans les 173 heures par année prévues pour les services professionnels rendus par un enseignant à temps complet.

6.1.3 Le premier responsable : l'étudiant

C'est la responsabilité de l'étudiant de s'engager dans ses études, de démontrer de l'intérêt pour les activités pédagogiques, de se donner des conditions gagnantes pour réussir (**orientation 2 - La réussite, une responsabilité partagée**).

C'est aussi sa responsabilité :

- de reconnaître les manifestations des difficultés qu'il rencontre;
- de tenter d'identifier les causes de ces difficultés;
- d'accepter le fait que des gestes doivent être envisagés pour remédier à ses difficultés;
- de poser les gestes en question;
- d'accepter qu'il ne pourra peut-être pas surmonter seul ses difficultés, qu'une aide extérieure est préférable, voire nécessaire, et qu'il a besoin dans certains cas d'accompagnement et de soutien;
- d'assumer les conséquences de ses décisions, de ses choix, de ses actions.

²⁴ Convention collective 2005-2010 pour le personnel enseignant (FNEEQ-CSN/Cégep), page 170.

²⁵ Convention collective 2005-2010 pour le personnel enseignant (FNEEQ-CSN/Cégep), page 171.

Cependant, il ne faut pas conclure qu'il faille éviter d'intervenir auprès d'un étudiant qui adopte des comportements non responsables ou qui fait de l'évitement. L'acquisition de comportements responsables est un long processus qui se poursuit au niveau collégial (et bien au-delà) et qui fait partie intégrante du développement professionnel et personnel de l'étudiant (**orientation 4 - Pour un développement progressif de l'autonomie**). D'ailleurs, le *Projet de formation* du Cégep (1994) est très explicite à ce sujet lorsqu'il définit, parmi les composantes de la formation fondamentale, « l'adoption d'attitudes et de comportements responsables ».

Ce propos s'illustre avec la métaphore, celle du tandem en vélo. Celui qui doit conduire, c'est l'étudiant. Mais il peut être aidant pour certains étudiants de commencer sur le siège arrière afin de s'approprier tranquillement le tandem et que ce soit l'enseignant ou un intervenant associé à l'encadrement qui conduise un certain temps. Puis, c'est éventuellement l'étudiant qui conduit le tandem et l'enseignant qui s'installe sur le siège arrière. Finalement, dès que cela est possible, le tandem est remplacé par un vélo et l'enseignant observe l'étudiant conduire seul le nouveau véhicule.

<p>15.</p> 	<p>L'étudiant est le premier responsable de son cheminement vers la réussite et c'est à lui qu'il appartient de poser des gestes pour développer son autonomie. Cependant, il est de la responsabilité du Cégep de l'aider à développer des attitudes et des comportements responsables, par le biais des activités pédagogiques du programme et des mesures d'aide à la réussite, dont l'encadrement.</p>
--	--

Ceci va également dans le sens de **l'orientation 1 - Une vision élargie de la réussite**.

Cette prémisse a une conséquence importante au niveau des rôles à jouer. Il ne s'agira donc pas de discriminer quel étudiant est responsable et lequel ne l'est pas, d'appliquer dès le départ des mesures drastiques et pénalisantes à ces derniers, voire de les laisser à eux-mêmes. Les rôles seront définis en fonction d'une intervention visant à SOUTENIR l'étudiant dans le développement de la responsabilisation et de l'autonomie, **avec comme limite qu'on ne peut agir à sa place et que nous avons des exigences à maintenir**.

6.2 Rôle et responsabilités de l'enseignant concernant l'encadrement

Cette section concerne autant l'enseignant de la formation spécifique que celui de la formation générale. Une figure est d'abord présentée, qui illustre globalement le rôle de l'enseignant envers l'étudiant, le responsable de l'encadrement et l'API. Puis, un tableau synthèse de ce rôle et des diverses responsabilités de l'enseignant, suivi d'un texte explicatif, résume le rôle de l'enseignant concernant l'encadrement.

Cette partie vise à éliminer le genre de commentaire suivant :

« Les rôles sont très différents d'une personne à l'autre, d'un programme à l'autre, de la personnalité du responsable de l'encadrement à l'autre. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du préuniversitaire)

Certes, les styles de chaque intervenant teintent inévitablement les actions entreprises; cependant, les rôles et responsabilités ne doivent pas être redéfinis, lors de l'arrivée d'une nouvelle personne, d'une restructuration de services, ou lors de tout autre changement.

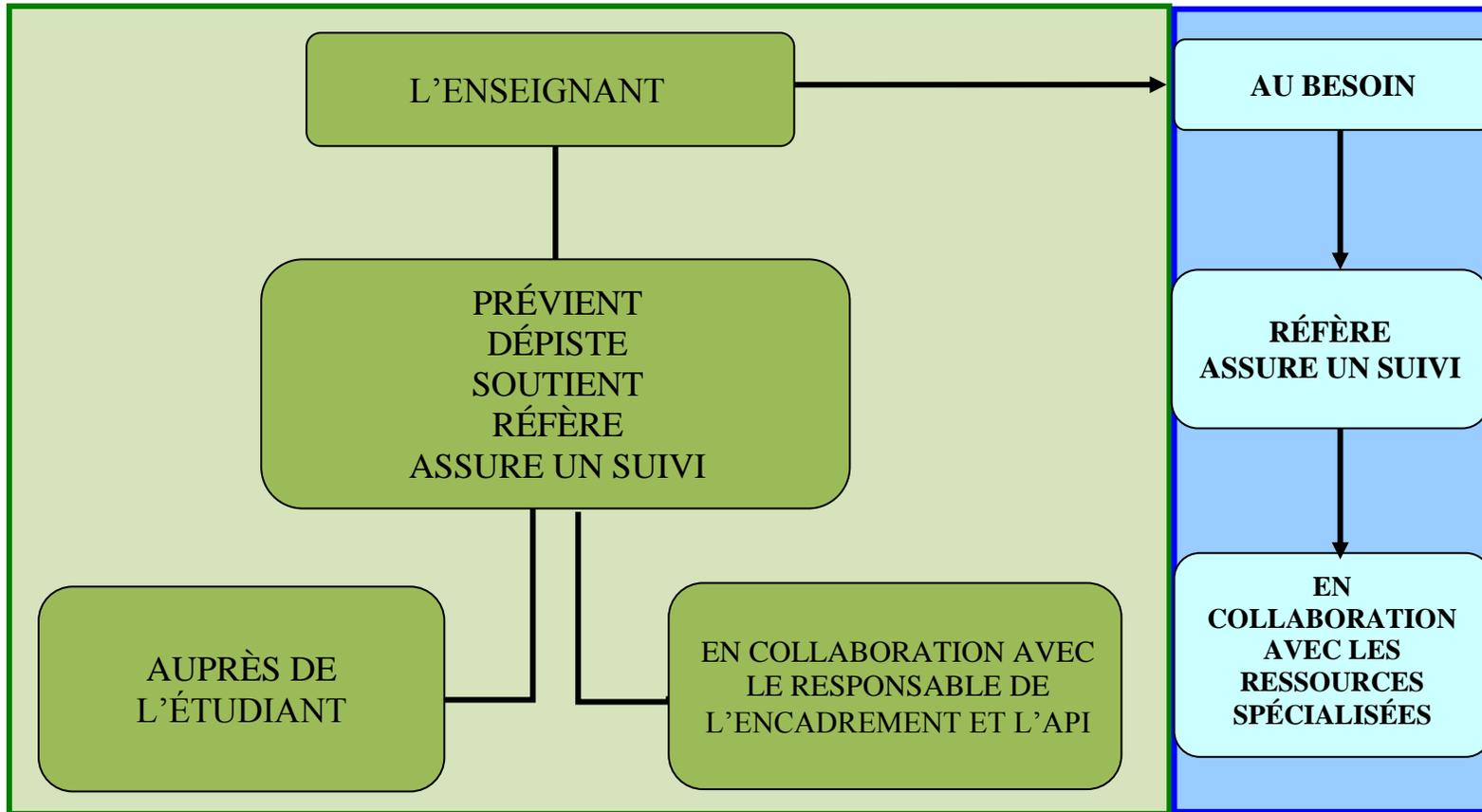
Le lien avec les ressources spécialisées du Cégep est également identifié comme source de référence possible. Cependant, leur rôle sera décrit dans la partie 6.5.1 de ce chapitre, ces ressources spécialisées contribuant aux mesures d'aide à la réussite et non à l'encadrement par programme (réf. : chapitre 4 sur le champ d'action du système d'encadrement par programme).

Le rôle de l'enseignant sera défini, peu importe sa discipline et les étudiants à qui il enseigne. Lorsque le besoin d'apporter les nuances se fera sentir, des précisions seront apportées pour :

- l'enseignant en première session;
- l'enseignant d'une discipline contributive;
- l'enseignant de la formation générale.

CHAMP D'ACTION DE L'ENCADREMENT PAR PROGRAMME

RESSOURCES
SPÉCIALISÉES



LÉGENDE

Représente les intervenants associés au système d'encadrement par programme

Représente les ressources d'aide à la réussite du Cégep

Figure 9 : Rôle de l'enseignant concernant l'encadrement

Tableau 8 : Rôle et responsabilités de l'enseignant concernant l'encadrement

RÔLE ET RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANT CONCERNANT L'ENCADREMENT		
<p>L'enseignant a un rôle permanent à jouer au niveau de l'encadrement de tous ses étudiants. Un de ses rôles est d'intervenir au niveau de la prévention, du dépistage, du soutien, de la référence et du suivi auprès des étudiants, en classe et hors classe. C'est lui qui est en contact régulier avec les étudiants et qui les voit cheminer. Il est l'intervenant privilégié au niveau du dépistage des difficultés de tout ordre ayant un effet sur l'apprentissage et le développement des compétences. Il est l'intervenant privilégié au niveau du soutien au développement des compétences professionnelles et de la formation fondamentale (savoirs, habiletés, attitudes).</p>		
	RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS DE SA CLASSE	RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS
PRÉVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - poser des actions visant à prévenir des situations problématiques anticipées et outiller ses étudiants en ce sens; - poser des actions favorisant la mise en place d'une relation pédagogique adaptée aux étudiants, particulièrement en première session (par exemple, en exploitant l'évaluation formative dans la classe); - favoriser si possible un climat d'entraide et de collaboration entre les étudiants dans la classe et sensibiliser les étudiants face à la stérilité d'un climat de compétition; - être attentif à l'intégration et à l'adaptation des étudiants de sa classe qui sont identifiés comme arrivant au Cégep ou dans le programme. 	<ul style="list-style-type: none"> - s'appropriier le plan d'encadrement du programme ; - collaborer, pour ses étudiants, à la mise en œuvre d'interventions préventives prévues dans le plan d'encadrement du programme.
DÉPISTAGE	<ul style="list-style-type: none"> - identifier, grâce aux travaux, tests, questions posées, etc., ses étudiants en difficulté au plan scolaire; - aider ses étudiants à identifier les causes de leurs difficultés au plan scolaire, dans la mesure où ceux-ci sont prêts à le faire; - identifier, dans ses cours, si les événements s'y prêtent, des étudiants en difficulté au plan personnel, dans une visée de les référer vers un intervenant approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> - alimenter le responsable de l'encadrement afin que celui-ci puisse avoir accès à certaines informations (résultats scolaires, absences significatives, attitude, etc.) facilitant le dépistage des étudiants potentiellement en difficulté; - selon les souhaits de l'enseignant, transmettre des résultats scolaires sur SAM dès qu'ils sont disponibles et tout au long de la session; - transmettre si cela est pertinent tout commentaire qui pourrait favoriser le dépistage de situations problématiques; - répondre aux sollicitations d'informations raisonnables et ponctuelles provenant du responsable de l'encadrement; - participer à des rencontres d'encadrement ou à tout le moins aider à l'efficacité de celles-ci afin d'identifier les étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté.

Tableau 8 (suite) : Rôle et responsabilités de l'enseignant concernant l'encadrement

	RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS DE SA CLASSE	RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS
SOUTIEN	<ul style="list-style-type: none"> - aider dans la mesure du possible l'étudiant en difficulté scolaire dans son cours à évaluer sa motivation à apporter les correctifs nécessaires; - aider l'étudiant en difficulté scolaire dans son cours à cerner les correctifs à apporter (dans la limite de ses compétences d'enseignant); - soutenir l'étudiant dans l'apprentissage des habiletés et attitudes à développer qui font partie du curriculum du programme, du <i>Projet de formation</i> du Cégep, qui sont en lien avec les exigences professionnelles futures; - poser des actions qui ont été décidées de commun accord avec un ou d'autres intervenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - aller chercher si nécessaire du soutien auprès de ses pairs, auprès du Service de la recherche et du développement, par du perfectionnement, etc.; - participer à des rencontres d'encadrement ou à tout le moins aider à l'efficacité de celles-ci afin de structurer une action concertée.
RÉFÉRENCE	<ul style="list-style-type: none"> - référer si cela est jugé pertinent un étudiant vers le responsable de l'encadrement ou encore vers une ou des ressources spécialisées qui semblent plus appropriées; - référer si cela est jugé pertinent un étudiant sous contrat ou avec un plan d'action vers l'API; - référer vers l'API l'étudiant qui semble être sur le point de faire des choix ayant un impact significatif sur son cheminement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - transmettre si possible des informations pertinentes au responsable de l'encadrement ou à l'API concernant un étudiant que l'enseignant vient de lui référer; - informer si possible l'API lorsqu'un étudiant semble vouloir faire des choix ayant un impact significatif sur son cheminement scolaire.
SUIVI	<ul style="list-style-type: none"> - faire si possible un suivi auprès d'un étudiant à la suite d'une première intervention de soutien ou de référence; - inviter l'étudiant à développer sa capacité à solliciter l'aide nécessaire lorsqu'il a un problème. 	<ul style="list-style-type: none"> - répondre si possible aux demandes d'informations des API concernant les étudiants qui font l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action.

6.2.1 Rôle et responsabilités de l'enseignant auprès de l'étudiant

6.2.1.1 Un rôle permanent et global au niveau de l'encadrement des étudiants

L'enseignant a une responsabilité permanente au niveau de l'encadrement de tous ses étudiants. Le document *Enseigner au collégial... Portrait de la profession (2008)* indique clairement que :

*Préparer et donner un cours... encadrer et évaluer les étudiants signifie (entre autres) [...] l'encadrement soutenu afin d'améliorer la réussite, à la fois durant la prestation de cours et en dehors de celle-ci.*²⁶

Le Conseil supérieur de l'éducation va dans le même sens :

*L'encadrement se fait de façon plus soutenue, plus serrée et exige de déployer des efforts particuliers pour motiver.*²⁷

La convention collective décrit l'encadrement comme une « activité inhérente à l'enseignement »²⁸.

Le rôle de l'enseignant est d'intervenir dans les champs de la PRÉVENTION, du DÉPISTAGE, du SOUTIEN, de la RÉFÉRENCE et du SUIVI auprès des étudiants, en classe et hors classe. C'est lui qui est en contact régulier avec les étudiants et qui les voit cheminer.

« Dans ma compréhension, le responsable de l'encadrement reconnaît le prof comme la personne ressource prioritaire » (extrait du questionnaire détaillé).



Figure 10 : Rôle et responsabilités de l'enseignant auprès de l'étudiant

6.2.1.2 Les responsabilités qui découlent de ce rôle

C'est l'enseignant qui a la responsabilité première au niveau du DÉPISTAGE et du SOUTIEN scolaire associé à son cours. Nul autre intervenant ne peut jouer ce rôle. L'enseignant a le mandat, grâce aux travaux, aux tests, aux questions posées, d'identifier ses étudiants en difficulté au plan scolaire, d'aider ses étudiants à identifier les causes de leurs difficultés au plan scolaire (dans la mesure où ceux-ci sont prêts à le faire), d'aider dans la mesure du possible l'étudiant en difficulté scolaire dans son cours à évaluer sa motivation à apporter les correctifs nécessaires et à cerner les correctifs à apporter, à faire si possible un suivi auprès d'un étudiant à la suite d'une première intervention de soutien ou de référence (DÉPISTER/SOUTENIR/ASSURER UN SUIVI).

²⁶ Enseigner au collégial... Portrait de la profession, Étude du comité paritaire, mars 2008, p. 33.

²⁷ Conseil supérieur de l'éducation, Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement, 1997.

²⁸ Convention collective 2005-2010, personnel enseignant, FNEEQ-CSN/CEGEP, p. 170.

L'enseignant a également la responsabilité première au regard de l'identification, si les événements s'y prêtent dans ses cours, des étudiants en difficulté au plan personnel²⁹, dans une visée de les référer vers un intervenant approprié. À cet égard, il a la responsabilité de soutenir l'étudiant dans la limite de ses compétences et de poser des actions qui ont été décidées de commun accord avec un ou d'autres intervenants. Les interventions sont sous la responsabilité de l'enseignant lorsque les habiletés et les attitudes à développer font partie du curriculum du programme, du *Projet de formation* du Cégep, sont en lien avec les exigences professionnelles futures, par exemple la ponctualité au travail (DÉPISTER/SOUTENIR/ASSURER UN SUIVI). Tout cela, quitte à se répéter, dans la limite de ses compétences d'enseignant.

Les problèmes que l'enseignant vit dans la gestion de classe sont sous sa responsabilité et n'ont pas à être référés à d'autres intervenants. Il appartient à l'enseignant d'aller chercher du soutien auprès de ses pairs, auprès du Service de la recherche et du développement, auprès du DEP, par du perfectionnement, etc. C'est seulement lorsque le constat est fait que le problème de comportement en classe s'observe dans plusieurs cours que des interventions concertées avec le responsable de l'encadrement et les autres enseignants peuvent être envisagées, le responsable de l'encadrement ne pouvant guère aller plus loin que de contribuer à définir le problème s'il n'enseigne pas à ces étudiants.

Lorsque l'enseignant constate que la situation exige des compétences « non scolaires » qui vont au-delà des siennes, il a tout de même la responsabilité de référer, si cela est jugé pertinent, l'étudiant vers les ressources qui pourront l'aider (idéalement, il faut cibler la ressource spécialisée tout de suite, afin d'éviter de multiplier le nombre d'intervenants auxquels l'étudiant sera référé), ou à tout le moins, vers le responsable de l'encadrement (RÉFÉRER). Il en est de même lorsque l'étudiant en cause a fait l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action avec l'API ou s'il semble être sur le point de faire des choix ayant un impact significatif sur son cheminement scolaire; il doit référer celui-ci directement à l'API (RÉFÉRER).

Étant celui qui est en contact direct avec l'étudiant, il a la responsabilité d'inviter l'étudiant à développer sa capacité à solliciter l'aide nécessaire lorsqu'il a un problème. En ce sens, il a la responsabilité d'assurer un suivi auprès des étudiants et de transmettre, si possible, des informations pertinentes au responsable de l'encadrement ou à l'API concernant un étudiant que l'enseignant vient de lui référer ou un étudiant qui semble vouloir faire des choix ayant un impact significatif sur son cheminement scolaire (ASSURER UN SUIVI), sinon la situation risque de demeurer telle quelle.

Dans le cadre d'initiatives personnelles dans son cours ou d'interventions prévues par le Plan d'encadrement ou par les mesures d'aide à la réussite du Comité de programme, l'enseignant peut avoir la responsabilité d'interventions visant à prévenir des situations problématiques et outiller les étudiants en ce sens (ex. : passer un questionnaire dans son cours, donner un atelier sur une habileté d'apprenant, inviter le responsable de l'encadrement) (PRÉVENIR). D'ailleurs, la collecte de données a permis de constater que les interventions d'encadrement intégrées au curriculum du programme et/ou aux horaires de cours ont plus de succès et d'impact; pour cela, la collaboration de l'enseignant est essentielle. De plus, l'enseignant doit poser des actions favorisant la mise en place d'une relation pédagogique adaptée aux étudiants, favoriser si possible un climat d'entraide et de collaboration entre les étudiants dans la classe, sensibiliser les

²⁹ Le terme « diagnostic » sera volontairement évité réservant celui-ci au personnel professionnel.

étudiants face aux dangers d'un climat de compétition. Il doit être aussi attentif à l'intégration et à l'adaptation des étudiants de sa classe qui sont identifiés comme arrivant au Cégep ou dans le programme (PRÉVENIR).

16.



Ces responsabilités valent autant pour l'enseignant d'une discipline principale, d'une discipline contributive, de la formation générale. Le nombre d'étudiants à qui un enseignant doit donner des prestations de cours peut l'amener à doser le temps qu'il peut investir, plus particulièrement au niveau du SOUTIEN et du SUIVI.

6.2.1.3 L'enseignant en 1^{re} session ou « Le pédagogue de la 1^{re} session »

Enseigner en première session implique d'avoir un souci encore plus important de certaines responsabilités de l'enseignant, ce qui amène à dresser le profil de ce qui sera appelé « le pédagogue de la première session ». Ceci est directement en lien avec **l'orientation 3 - Une priorité collective et des priorités de programme**.

Cet enseignant se doit d'adhérer et de poser des actions en lien avec **l'orientation 4, qui fait la promotion d'une vision progressive du développement de l'autonomie**. L'enseignant doit tenter de favoriser la mise en place d'une relation pédagogique (enseignant-étudiant) de façon à :

17.



- privilégier l'adoption d'attitudes empathiques;
- donner la « chance au coureur », lorsque jugé opportun;
- intervenir rapidement auprès des étudiants qui adoptent des comportements non responsables;
- comprendre que l'étudiant puisse faire des erreurs, compte tenu des habiletés acquises et à acquérir;
- offrir un soutien mieux adapté à la réalité, ou réévaluer le niveau d'exigence (en collaboration avec les enseignants du même cours), lorsque l'ensemble des étudiants ont de la difficulté;
- adopter des stratégies pédagogiques adaptées à cette clientèle en transition;
- considérer l'étudiant comme un individu qui, en plus des études, a plusieurs autres préoccupations.

Ce qui vient d'être nommé s'applique à tous les enseignants, mais prend encore plus d'importance lorsqu'on enseigne en première session, période sensible et critique pour une bonne partie d'étudiants.

L'enseignant doit également avoir la conviction que **la concertation est un gage de réussite (orientation 5)** et qu'il doit poser les gestes en ce sens : transmettre des résultats scolaires sur LÉA tôt dans la session et tout au long de celle-ci, s'attarder aux absences et aux retards, transmettre tout commentaire qui pourrait favoriser le dépistage, participer à des rencontres d'encadrement, appliquer les interventions choisies. Ceci est particulièrement important en première session et à toute session qui sera jugée importante par le programme (**orientation 3 - une priorité collective et des priorités de programme**).

18.



Le fait d'aller enseigner en première session doit impliquer pour l'enseignant l'acceptation d'avoir à donner un SOUTIEN accru si besoin et de favoriser un SUIVI serré du cheminement des étudiants.

6.2.2 Rôle et responsabilités de l'enseignant en collaboration avec le responsable de l'encadrement et l'API



Figure 11 : Rôle et responsabilités de l'enseignant en collaboration avec le responsable de l'encadrement et l'API

6.2.2.1 Alimenter le responsable de l'encadrement, collaborer au choix des interventions, favoriser les actions concertées

Le document Enseigner au collégial... Portrait de la profession indique que :

Préparer et donner un cours... encadrer et évaluer les étudiants signifie (entre autres) [...] des échanges systématiques avec les collègues du département et du programme, notamment [...] sur les difficultés rencontrées par les étudiants durant la prestation de cours et sur les moyens pour y remédier.³⁰

L'enseignant a la responsabilité d'alimenter le responsable de l'encadrement afin que celui-ci puisse avoir accès aux informations lui permettant de faire du dépistage des étudiants potentiellement en difficulté, en première session de façon systématique et selon toute session priorisée par le plan d'encadrement (**orientation 3 - une priorité collective et des priorités de programme**). Ce qui est aidant au niveau du dépistage, c'est d'avoir un portrait le plus exhaustif possible de la situation. Cette tâche revient au responsable de l'encadrement, mais pour cela, il doit être alimenté en informations et observations en provenance des autres enseignants, qu'ils soient de la discipline principale, d'une discipline contributive, de la formation générale. Les outils informatiques présentement disponibles au Cégep permettent cette transmission de l'information sans que cela ne soit trop lourd, par le biais de LÉA, de MIO, du courriel.

19.



L'enseignant a trois responsabilités bien spécifiques par rapport au responsable de l'encadrement au niveau de la transmission de l'information concernant les étudiants (DÉPISTER) :

1. communiquer les notes et si possible les absences de façon régulière sur LÉA
2. prendre l'initiative de communiquer avec le responsable de l'encadrement concerné au sujet d'une difficulté observée chez un étudiant;
3. répondre aux demandes ponctuelles d'un responsable de l'encadrement au sujet d'un étudiant.

³⁰ Enseigner au collégial... Portrait de la profession, Étude du comité paritaire, mars 2008, p. 33.

L'enseignant a la responsabilité de répondre aux sollicitations d'informations provenant du responsable de l'encadrement. Une situation peut avoir été observée dans un cours et signalée au responsable de l'encadrement, qui voudra savoir si cette situation est généralisée aux autres cours. Il a donc besoin d'informations provenant des autres enseignants.

L'enseignant se doit d'être au fait du plan d'encadrement du programme. L'enseignant de la formation spécifique ou d'une discipline contributive a aussi la responsabilité, lorsqu'il y est sollicité, de participer aux rencontres d'encadrement visant à structurer une action concertée où tous les intervenants travailleront dans le même sens.

Lorsqu'un enseignant réfère un étudiant au responsable de l'encadrement pour une situation particulière, l'enseignant doit en informer celui-ci afin de donner au relais toutes les chances d'être bien réalisé. Il doit communiquer ses informations au responsable de l'encadrement. Beaucoup de témoignages ont été faits au sujet d'interventions de RÉFÉRENCE qui n'ont pas fait l'objet d'un SUIVI, les intervenants ne s'informant pas mutuellement. L'enseignant peut donc se permettre de vérifier auprès du responsable de l'encadrement si des actions sont en cours et s'il peut jouer un rôle. Cela se fait souvent naturellement et de façon informelle dans les petits programmes, mais la réalité des gros programmes demande une plus grande vigilance à cet effet, puisqu'il est facile pour l'étudiant de « se fondre dans la masse » (RÉFÉRER/ASSURER UN SUIVI).

6.2.2.2 *L'enseignant d'une discipline contributive*

Au niveau des responsabilités associées à l'encadrement, il n'y a guère de différence entre cet enseignant et celui de la discipline principale. Cet enseignant se doit aussi d'être au fait du plan d'encadrement du programme. Ayant moins la possibilité de communiquer de façon informelle et spontanée avec les autres enseignants du programme et le responsable de l'encadrement, il importe encore plus de transmettre l'information nécessaire au responsable d'encadrement du programme, de prendre connaissance des informations envoyées par le responsable de l'encadrement, notamment à l'aide des outils informatiques disponibles.

<p>20.</p> 	<p>Sa participation aux rencontres d'encadrement auxquelles il est invité et au choix des interventions à poser lance un message clair aux étudiants que les cours de discipline contributives font partie intégrante du programme et que les enseignants travaillent en concertation. Cela est particulièrement important lorsqu'un cours d'une discipline contributive semble plus difficile à réussir.</p>
--	---

« Afin que les étudiants réussissent mieux et en plus grand nombre..., il faut reconnaître que les disciplines contributives et la formation générale contribuent à la formation de l'élève. » (extrait du questionnaire abrégé)

6.2.2.3 *L'enseignant de la formation générale*

Lors de la collecte de données, le message a été clair : les enseignants de la formation générale souhaitent travailler en concertation avec les programmes. Les cours de la formation générale sont souvent les premiers ciblés par les étudiants lorsque vient le temps de s'absenter, de négliger un travail, d'alléger une session.

Un autre message fut clair : les enseignants de la formation générale ne souhaitent pas être envahis par une grande quantité de messages ou de demandes d'informations, provenant d'une multitude d'intervenants. Afin d'éviter ce problème, l'enseignant de la formation générale a la

même responsabilité de communiquer les notes et idéalement les absences de façon régulière sur LÉA. Il doit également prendre l'initiative de communiquer avec le responsable de l'encadrement du programme concerné au sujet d'une difficulté notable observée chez un étudiant. De façon ponctuelle, il a à répondre à une demande d'information très ciblée d'un responsable de l'encadrement.

Pour cela, il est recommandé

<p>21.</p> 	<p>Que lors des moments clés de chaque session, les coordonnées des responsables de l'encadrement de chaque programme soient communiquées aux enseignants de la formation générale et que cette liste soit facilement accessible sur l'Intranet du Cégep, par le biais d'un site exclusivement dédié à l'encadrement dans les programmes.</p>
--	---

Ce qui est également complexe dans le lien entre les enseignants de la formation générale et les responsables de l'encadrement, c'est la multitude d'intervenants impliqués. Quelques programmes ont maintenu les groupes de base dans les cours de la formation générale et peuvent plus facilement établir des liens avec ces enseignants. Il arrive même que des pressions soient exercées pour que les départements de la formation générale forment des équipes d'enseignants plus stables dans leurs programmes. Cette stabilité est identifiée comme un facteur aidant et sera traitée plus en profondeur dans le chapitre 12 touchant les « facteurs aidants ».

Un enseignant de la formation générale qui siège à un comité de programme a une responsabilité supplémentaire, celle de s'approprier le plan d'encadrement du programme et contribuer à l'enrichir.

6.2.2.4 L'enseignant et l'API

Envers l'API, l'enseignant a la responsabilité de RÉFÉRER et d'ASSURER UN SUIVI des étudiants qui font l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action en fonction du *Règlement n°13 sur la réussite scolaire* du Cégep. Un système de communication est déjà mis en place en ce sens (RÉFÉRER, ASSURER UN SUIVI). Cependant, beaucoup de commentaires ont été faits au sujet du moment où l'enseignant est informé que tel étudiant est sous contrat. Les premières semaines d'une session sont capitales et c'est souvent à ce moment que l'étudiant décide s'il va poursuivre ou non un cours. Certes, il peut être plus difficile en début de session pour que l'enseignant puisse transmettre de l'information aux aides pédagogiques, mais l'enseignant pourrait assurer un meilleur soutien auprès de l'étudiant s'il était au courant de la situation.

C'est pourquoi il est recommandé

<p>22.</p> 	<p>Que les enseignants soient informés le plus tôt possible au début de la session des étudiants inscrits à leurs cours qui font ou feront l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action en fonction du <i>Règlement sur la réussite scolaire</i>.</p>
--	---

L'enseignant a aussi la responsabilité de référer à l'API les étudiants sur le point de faire des choix ayant un impact sur leur cheminement scolaire : abandon d'un cours, reconsidération du choix professionnel et changement de programme, session allégée, choix volontaire d'un cheminement sur une plus longue période.

Le SUIVI est important lorsque l'étudiant est référé à un autre intervenant du Cégep. Lorsque la situation le commande, l'enseignant a la responsabilité d'assurer un suivi, soit auprès de l'étudiant, soit auprès de la personne à qui il a référé l'étudiant, dans la limite du respect des règles de confidentialité. Par exemple, un enseignant peut vérifier auprès du conseiller responsable de l'intégration des étudiants allophones si tel étudiant est allé le rencontrer ou non.

Il a souvent été mentionné lors des groupes de discussion que le suivi est mobilisateur. C'est par ce suivi que l'enseignant peut mesurer l'impact de son intervention, ce qui peut l'encourager à agir de la même façon une prochaine fois lorsqu'il constate que les résultats sont bénéfiques. S'il constate une absence d'impact, il peut relancer l'étudiant ou avoir une indication de l'énergie à consacrer ou non auprès de cet étudiant, celui-ci étant le premier responsable de sa réussite (**orientation 2 – la réussite, une responsabilité partagée**). Si l'enseignant ne peut faire aucun constat, s'il reste dans le doute, cela peut avoir un effet démobilisateur.

« Il faut communiquer entre intervenants... cela fait une grosse différence. Je constate que c'est facile et agréable de travailler lorsqu'on sent une implication, on travaille vraiment de pair. » (extrait du questionnaire abrégé)

6.3 Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement

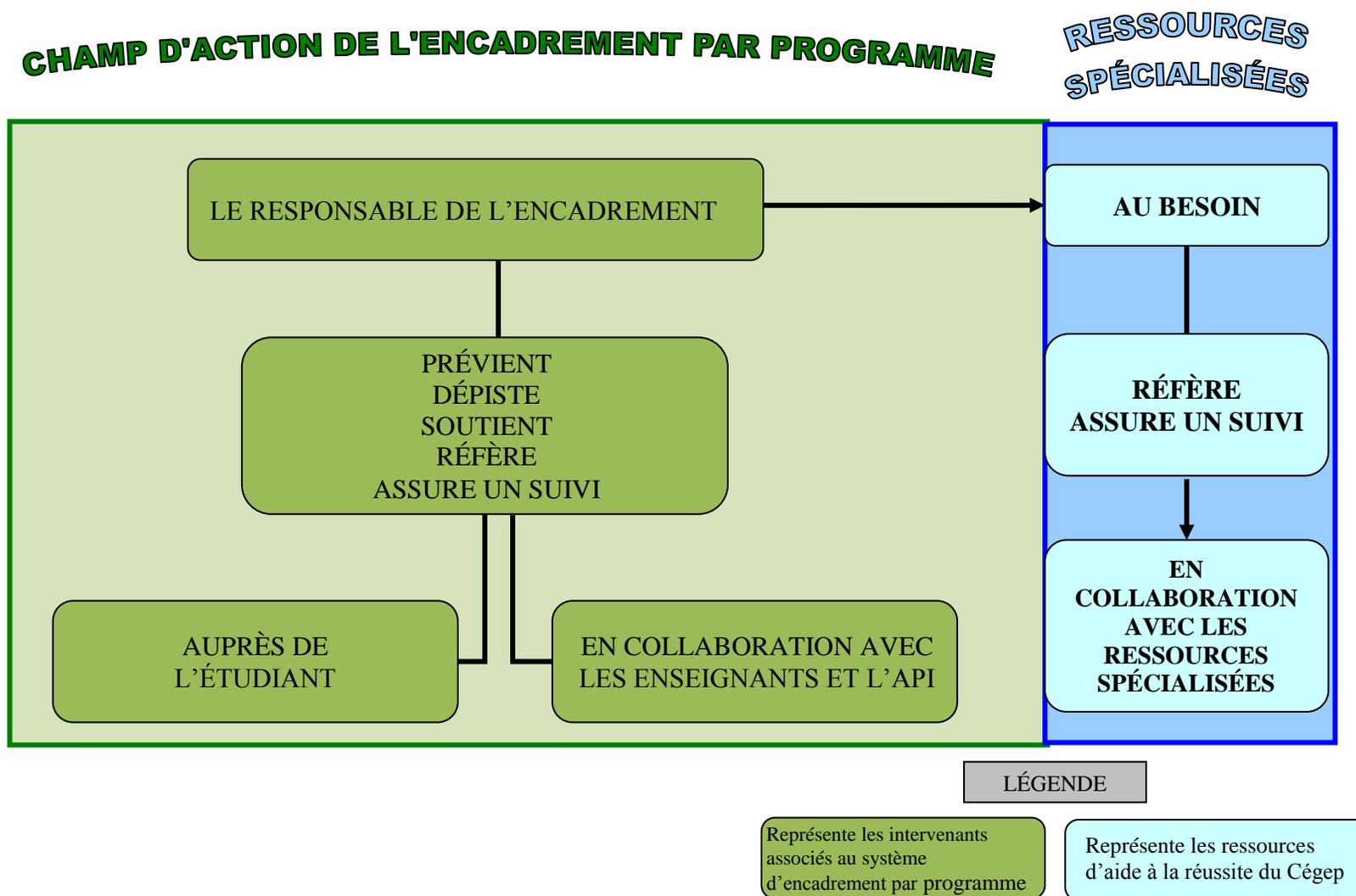


Figure 12 : Rôle du responsable de l'encadrement

Tableau 9 : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement

RÔLE ET RESPONSABILITÉS DU RESPONSABLE DE L'ENCADREMENT		
<p>Le responsable de l'encadrement a un rôle de coordination et de concertation des interventions d'encadrement dans un programme.</p> <p>Il est l'intervenant privilégié pour la collecte et la transmission d'informations entre intervenants, autant au niveau du dépistage que du suivi. Il est le lien principal entre les divers intervenants pouvant soutenir les étudiants et les enseignants.</p> <p>Il a également un rôle d'intervention auprès des étudiants, dans la limite de ses aptitudes personnelles et selon les pratiques convenues en programme. Il doit répondre aux demandes de soutien des étudiants et interpeller les étudiants lorsque leurs difficultés ont des effets sur plusieurs cours du programme.</p>		
	RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS	RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS
PRÉVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - intervenir auprès des étudiants du programme dans le but de prévenir des situations problématiques anticipées et d'outiller les étudiants en ce sens. 	<ul style="list-style-type: none"> - élaborer un plan d'encadrement sur deux ans, le soumettre à l'approbation du Comité de programme et de la Direction des études, s'assurer que le Comité de programme le diffuse auprès des intervenants du programme; - coordonner la mise en application d'interventions prévues dans le plan d'encadrement visant à prévenir des situations problématiques anticipées et à outiller les étudiants en ce sens.
DÉPISTAGE	<ul style="list-style-type: none"> - dépister les étudiants en difficulté au plan scolaire dans le programme; - dépister les étudiants en difficulté au niveau personnel dans le programme; - répondre aux demandes d'aide initiées par les étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> - solliciter de façon ponctuelle les enseignants pour avoir accès aux informations permettant de faire le dépistage des étudiants potentiellement en difficulté; - solliciter un enseignant pour obtenir une information précise au sujet d'un étudiant; - gérer tout outil d'information valide qui permet de dresser un portrait des difficultés potentielles d'un étudiant; - traiter les informations reçues et identifier les étudiants potentiellement en difficulté, selon des barèmes fixés par le programme si c'est le cas; - mettre en place des interventions d'encadrement (par exemple, des rencontres d'encadrement) visant à dépister les étudiants en difficulté et maintenir un climat constructif lors de discussions portant sur le dépistage au sujet des étudiants.

Tableau 9 (suite) : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement

	RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS	RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS
SOUTIEN	<ul style="list-style-type: none"> - rencontrer un étudiant ou un groupe ciblé en difficultés d'ordres divers dans le programme pour l'aider à définir le problème, à faire un portrait de la situation, à identifier ses besoins, à mesurer sa capacité et sa motivation à apporter les correctifs nécessaires (dans la limite de ses compétences d'enseignant); - soutenir l'étudiant dans l'apprentissage des habiletés et attitudes à développer qui font partie du curriculum du programme, du <i>Projet de formation</i> du Cégep, qui sont en lien avec les exigences professionnelles futures; - réaliser des interventions qui ont été décidées en concertation par les différents intervenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - prendre entente avec l'API sur les indicateurs permettant la répartition des étudiants à rencontrer; - participer aux rencontres de responsables de l'encadrement; - aller chercher du soutien auprès de ressources spécialisées, auprès de l'API, auprès de la conseillère pédagogique responsable du dossier de la réussite, par du perfectionnement, etc.
RÉFÉRENCE	<ul style="list-style-type: none"> - référer l'étudiant vers des ressources spécialisées qui pourront l'aider, à l'intérieur ou à l'extérieur du Cégep; - référer l'étudiant sous contrat ou avec un plan d'action à l'API; - référer à l'API l'étudiant sur le point de faire des choix ayant un impact sur son cheminement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - lorsqu'il le juge opportun, informer l'API qu'il vient de lui référer tel étudiant et lui communiquer les informations pouvant lui être utiles; - référer un étudiant qui vit une problématique liée à un cours hors programme au responsable de l'encadrement du programme de l'étudiant.
SUIVI	<ul style="list-style-type: none"> - lorsqu'il le juge opportun, faire un suivi auprès d'un étudiant suite à une première intervention de soutien ou de référence; - amener l'étudiant qui a des problèmes à développer sa capacité à solliciter l'aide nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - répondre aux demandes d'informations des API concernant les étudiants qui font l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action ; - vérifier auprès de l'enseignant ou de l'API si l'étudiant est bien allé le rencontrer, si des actions sont en cours et s'il peut jouer un rôle; - lorsqu'il le juge opportun, accuser réception des messages qu'il reçoit de l'API ou des enseignants; - auprès du comité de programme, faire rapport en juin de chaque année des actions réalisées, donner une appréciation de celles-ci, faire ses recommandations sur les actions à venir; - assurer la transition auprès d'un nouveau responsable de l'encadrement dans le même programme.

6.3.1 Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement auprès de l'étudiant



Figure 13 : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement auprès de l'étudiant

Un rôle central au niveau de la circulation de l'information et du dépistage

Rappelons d'abord que l'enseignant est le premier à pouvoir dépister les étudiants qui ont des difficultés scolaires ou personnelles en classe.

Concernant les étudiants, le responsable de l'encadrement est assujéti au même cycle d'interventions que l'enseignant dans la classe, mais dans un contexte plus large qui est le programme. Le responsable de l'encadrement est celui qui peut avoir une vision plus globale de la situation et suivre le cheminement de l'étudiant dans son ensemble. Il a un rôle de mise en commun de l'information dont les enseignants disposent.

« Il est une courroie de transmission sur le terrain. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du préuniversitaire)

6.3.2 Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement en collaboration avec l'enseignant et l'API



Figure 14 : Rôle et responsabilités du responsable de l'encadrement en collaboration avec l'enseignant et l'API

Un rôle de répartiteur au niveau de la prévention et du soutien

Il ne revient pas au responsable de l'encadrement d'hériter de **toutes** les interventions visant à faire de la PRÉVENTION au niveau de la réussite et de l'encadrement dans le programme. C'est le comité de programme qui planifie les interventions d'aide à la réussite (voir le chapitre 4.3 sur le champ d'action de l'encadrement). Certes, certaines responsabilités peuvent lui être confiées sur des interventions PRÉVENTIVES et de SOUTIEN visant tous les étudiants du programme ou un groupe ciblé.

Au niveau du soutien plus individuel, ce n'est pas parce que le responsable de l'encadrement entre dans le décor lors de l'étude du cas d'un étudiant qu'il est automatiquement le responsable de l'intervention directe auprès de celui-ci (**orientation 2 – la réussite, une responsabilité**

partagée). Il a la responsabilité d'initier la mise en place d'actions concertées en cours de session pour soutenir les étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté.

Qui doit intervenir pour soutenir l'étudiant? Une délimitation claire et précise, qui serait applicable dans tous les programmes et qui couvrirait toutes les situations, semble utopique et non souhaitable.

« Dans certains programmes, la structure est très hiérarchisée. Les API préfèrent des collaborations fonctionnelles où l'information circule de manière fluide... des communications fréquentes avec les responsables de l'encadrement, la spontanéité des rapports entre API et responsables de l'encadrement. » (extrait du groupe de discussion avec les API)

Une foule de critères et de contraintes peuvent influencer le choix de la personne la mieux placée pour intervenir. Par exemple, un programme peut avoir une entente faisant en sorte que le responsable de l'encadrement rencontre les étudiants qui ont entre 50 % et 60 %, l'API rencontre ceux qui ont moins de 50 %. Dans un autre programme, cette répartition peut se faire selon le nombre d'échecs.

23.



C'est la responsabilité de l'API et du responsable de l'encadrement de définir entre eux une entente sur la répartition des étudiants à rencontrer. Il en est de même au niveau des enseignants et du responsable de l'encadrement. En fait, ce type de discussion peut se faire en comité de programme.

Voici quelques indications qui peuvent guider le choix de l'intervenant à privilégier pour apporter du SOUTIEN à l'étudiant :

- la ressource accordée à l'encadrement vise entre autres à concerter les interventions. Si le responsable de l'encadrement hérite de tous les cas à traiter, il devient une ressource spécialisée et ne coordonne plus l'encadrement. Si, en contrepartie, le responsable de l'encadrement travaille en concertation avec un très grand nombre d'enseignants, il n'a peut-être plus de temps pour intervenir. Il y a un juste équilibre que chaque programme doit définir, en considérant entre autres le nombre d'étudiants inscrits dans le programme;
- il est souhaitable que l'intervenant choisi pour intervenir ait un bon lien de confiance avec l'étudiant ou qu'il ait une habileté à développer un tel lien de confiance dès les premiers contacts;
- pour des difficultés associées à l'intégration des savoir, savoir-faire, savoir-être, l'enseignant est le mieux placé pour soutenir l'étudiant;
- lorsque les difficultés scolaires observées ont été identifiées comme étant le symptôme ou la conséquence d'un autre type de problème, c'est l'intervenant qui se sent le mieux outillé sur ce type de problème qui devrait offrir du soutien;
- lorsque les intervenants considèrent qu'un message doit être lancé à l'étudiant au nom de tous, le responsable de l'encadrement est bien placé pour le faire, surtout s'il enseigne aussi à cet étudiant, s'il le connaît et est connu de celui-ci;
- dès que le cheminement scolaire au cégep est en cause, dès que le bilan scolaire de l'étudiant avant son arrivée au cégep semble différer de ce qui est vécu normalement, dès qu'un étudiant fait l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action, l'API doit être mis à contribution au moins sur ces aspects;

- dès que les difficultés vont au-delà des compétences des intervenants du programme, les ressources spécialisées doivent être mises à contribution (RÉFÉRER et ASSURER UN SUIVI);

« Les problèmes personnels, socioaffectifs, physiques, mentaux sont très importants mais nous sommes ici en lien avec un programme d'enseignement. Il faut que le Cégep offre des services mais ça ne doit pas être les personnes à l'encadrement qui s'en occupent. »

(extrait du questionnaire aux responsables de l'encadrement)

ASSURER UN SUIVI peut consolider une référence

Dans un gros établissement comme le nôtre, dans les programmes où il est difficile de bien connaître chaque étudiant, lorsque les intervenants sont répartis dans plusieurs pavillons, il est facile de perdre de vue un étudiant que l'on a référé. Le responsable de l'encadrement étant le pivot du système d'encadrement, il est l'intervenant principal pour le SUIVI entre les intervenants.

Pas un conseiller pédagogique ni un « directeur d'école »

Le responsable de l'encadrement n'est pas une ressource formelle pour l'enseignant qui a besoin d'être soutenu au niveau de son enseignement ou au niveau de problématiques qu'il vit dans sa classe. Il n'est pas là pour appliquer des règles départementales ou institutionnelles au nom des enseignants, ni pour faire de la gestion de classe. Son rôle est de soutenir les étudiants et de coordonner les interventions auprès des étudiants, dans le respect du plan d'encadrement.

Concernant la gestion de classe, il a été constaté que bon nombre d'enseignants ne savent pas à qui s'adresser lorsqu'ils se sentent dépassés par un problème de gestion de classe.

Peu d'enseignants sont au courant qu'il existe un Règlement relatif à certaines conditions de vie au Cégep de Sherbrooke³¹.

L'article 2 stipule que :

Toute personne doit adopter des comportements conformes aux règles de conduite assurant la bonne marche des activités pédagogiques au Cégep.

L'article 16 prévoit que tout étudiant : « qui entrave ou perturbe le déroulement normal des activités pédagogiques [...] se rend possible de sanctions, de mesures disciplinaires ou administratives », qui peuvent être de l'ordre de l'avertissement, de la suspension ou de l'expulsion.

Cependant, la responsabilité de l'application de ce règlement est floue. L'enseignant aux prises avec des étudiants ayant des comportements inadéquats doit se référer à son D.E.P., et non au responsable de l'encadrement.

³¹ Règlement n° 3.

La méconnaissance de ce règlement amène à faire la recommandation suivante :

24.



Que le *Règlement relatif à certaines conditions de vie au Cégep de Sherbrooke* fasse partie de l'information transmise aux nouveaux enseignants par les D.E.P. lors de la rencontre d'accueil.

6.4 Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel concernant l'encadrement

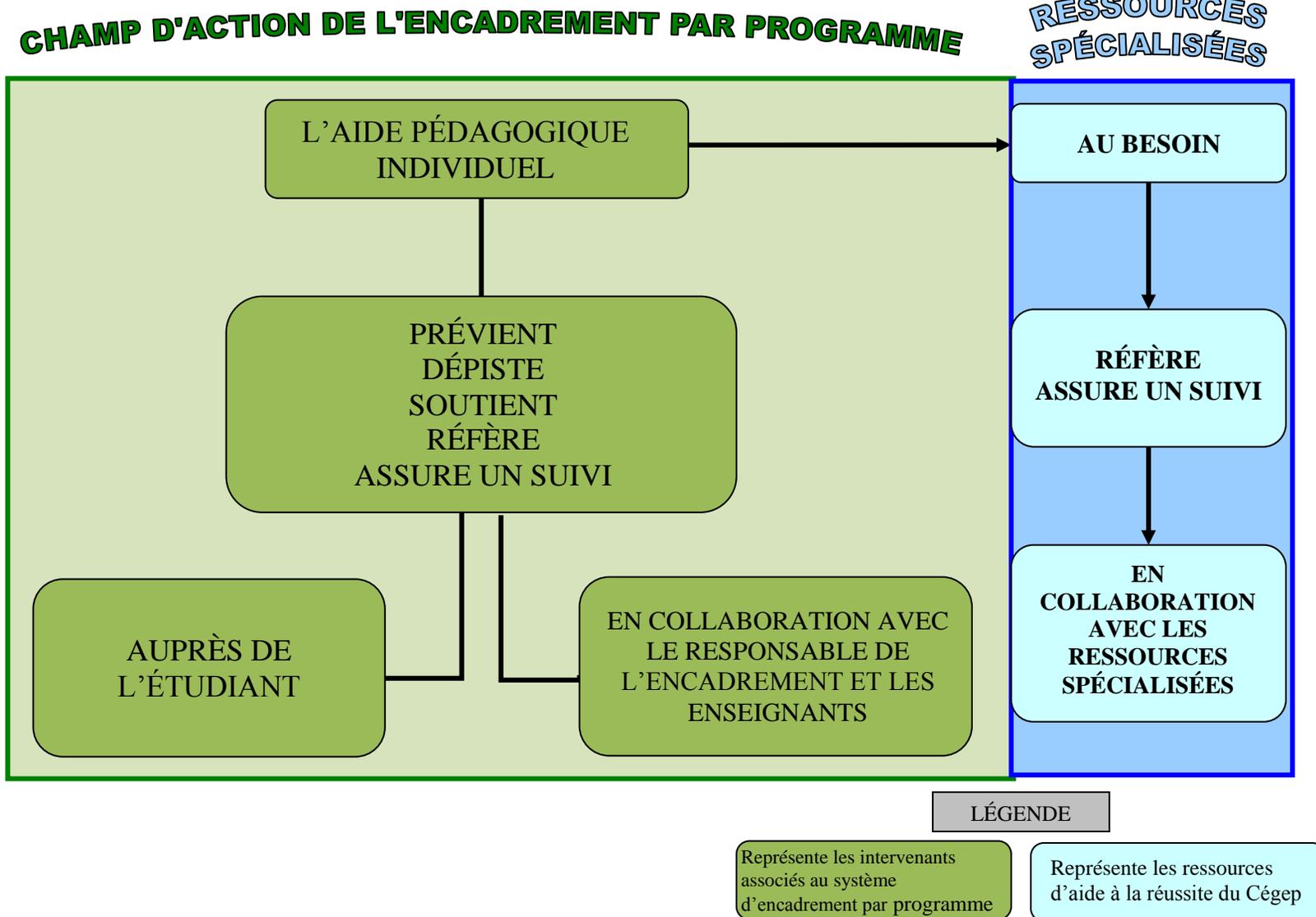


Figure 15 : Rôle de l'aide pédagogique individuel concernant l'encadrement

Tableau 10 : Rôle et responsabilités de l'API concernant l'encadrement

RÔLE ET RESPONSABILITÉS DE L'API CONCERNANT L'ENCADREMENT		
<p>L'aide pédagogique individuel intervient principalement dans un contexte individuel à l'intérieur du système d'encadrement d'un programme auquel il est associé.</p> <p>Il est l'intervenant privilégié auprès d'étudiants qui vivent des difficultés, qui ont besoin de reconsidérer leur cheminement scolaire : modification, abandon de cours, abandon du programme, abandon des études. Il intervient également de façon privilégiée auprès des étudiants visés par le <i>Règlement sur la réussite scolaire</i> qui sont assujettis à un contrat ou un plan d'action.</p> <p>L'aide pédagogique individuel pose des actions qui sont surtout du type SOUTIEN-RÉFÉRENCE-SUIVI. Lorsqu'un étudiant arrive à son bureau, les interventions de prévention et de dépistage ont habituellement déjà été faites par les enseignants et le responsable de l'encadrement. Au niveau préventif, c'est surtout dans le contexte de l'accueil qu'il peut jouer un rôle.</p>		
	RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS	RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS
PRÉVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - profiter de l'accueil et des visites en classe pour poser des interventions préventives, en concertation avec le programme (ex. : présenter un élément du Plan d'encadrement). 	<ul style="list-style-type: none"> - informer les enseignants le plus tôt possible au début de la session du nom des étudiants de leurs groupes qui sont sous contrat ou qui font l'objet d'un plan d'action; - convenir avec chaque programme des informations pertinentes à transmettre concernant des caractéristiques importantes liées aux nouveaux étudiants dans le programme.
DÉPISTAGE	<ul style="list-style-type: none"> - identifier, si les événements s'y prêtent, la présence possible de problèmes personnels contribuant aux difficultés d'ordre scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - participer à des rencontres d'encadrement par programme; - transmettre au responsable de l'encadrement certaines informations souhaitées (mais qui sont non accessibles à ce dernier) sur le bilan scolaire d'étudiants, dans le but de faire du dépistage.
SOUTIEN	<ul style="list-style-type: none"> - soutenir l'étudiant en difficultés pour l'aider à définir le problème, à faire un portrait de la situation, à identifier ses besoins, à mesurer sa capacité et sa motivation à apporter les correctifs nécessaires; - envisager avec l'étudiant des solutions qui ont un effet sur son cheminement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - prendre entente avec le responsable de l'encadrement sur la répartition des étudiants à rencontrer.

	RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS	RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS
RÉFÉRENCE	<ul style="list-style-type: none"> - référer l'étudiant vers les ressources spécialisées qui pourront l'aider, à l'intérieur ou à l'extérieur du Cégep; - référer l'étudiant à l'enseignant ou au responsable de l'encadrement lorsque les difficultés sont d'ordre scolaire, lorsque le plan d'encadrement du programme prévoit des interventions de soutien qui favorisent le développement des habiletés d'apprenant et l'intégration des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - informer le responsable de l'encadrement qu'il lui a référé un étudiant et lui transmettre l'information dont il a besoin, lorsque jugé pertinent.
SUIVI	<ul style="list-style-type: none"> - faire un suivi auprès d'un étudiant suite à une première intervention de soutien ou de référence, lorsqu'il le juge opportun; - amener l'étudiant qui a des problèmes à développer sa capacité à solliciter l'aide nécessaire; - décider si un étudiant est réadmis dans le programme ou non; - effectuer une relance auprès des étudiants qui leur reste quatre cours ou moins pour diplômer. 	<ul style="list-style-type: none"> - informer l'intervenant à qui il vient de référer tel étudiant et lui communiquer les informations pouvant lui être utiles; - communiquer au responsable de l'encadrement le nom des étudiants ayant des abandons de cours, ayant quitté leur programme ou leurs études; - communiquer au coordonnateur du comité de programme, une fois par année, une compilation des causes d'abandon de cours, de programme, d'études; - vérifier auprès du responsable de l'encadrement si l'étudiant est bien allé le rencontrer, si des actions sont en cours et s'il peut jouer un rôle; - rencontrer au moins une fois par année le responsable de l'encadrement du programme pour prendre des ententes de fonctionnement (ex. : qui va rencontrer tel ou tel type d'étudiant); - répondre aux demandes d'informations des responsables de l'encadrement par rapport aux étudiants qui font l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action; - accuser réception des messages qu'il reçoit du responsable de l'encadrement ou des enseignants, lorsqu'il le juge opportun ou lorsque demandé; - s'approprier le plan d'encadrement des programmes dont il a la responsabilité, collaborer à l'élaboration et à l'évaluation de ceux-ci par le biais des comités de programme ou par un autre moyen; - alimenter le responsable de l'encadrement au niveau des problématiques observées et de sa perception de l'impact des interventions effectuées.

6.4.1 Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel auprès de l'étudiant



Figure 16 : Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel auprès de l'étudiant

6.4.1.1 Un rôle central au niveau du cheminement scolaire

L'aide pédagogique individuel se doit de composer avec une réalité bien présente : le nombre d'étudiants qui lui sont attribués. Lorsqu'un étudiant se présente à son bureau, c'est habituellement parce que la situation est déjà passablement problématique. Pour être clair, l'API ne peut jouer un rôle prépondérant et actif de PRÉVENTION et de DÉPISTAGE auprès des étudiants du programme. Il ne peut assurer un SUIVI assidu de chaque étudiant du programme, rôle qui est joué par les enseignants et le responsable de l'encadrement.

« Les API ne rencontrent pas les étudiants qui vont bien. » (extrait du groupe de discussion avec les API)

Dans un souci d'économie, certains contextes liés aux interventions de l'API peuvent commander des façons différentes de faire; on peut par exemple, dans certaines circonstances, penser faire des interventions en petits ou moyens groupes d'étudiants, plutôt que de voir tous les étudiants individuellement pour répéter parfois sensiblement les mêmes conseils.

6.4.1.2 Un rôle d'autorité

L'API a une responsabilité exclusive, celle de décider si un étudiant est réadmis dans le programme ou non, par le biais du *Règlement sur la réussite scolaire*. Bien qu'il ne soit pas souhaitable d'en arriver là, certains étudiants ont besoin de cette « épée de Damoclès » sur la tête afin de prendre une décision : se prendre en main, changer de programme ou quitter le cégep.

6.4.2 Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel en collaboration avec le responsable de l'encadrement et les enseignants



Figure 17 : Rôle et responsabilités de l'aide pédagogique individuel en collaboration avec le responsable de l'encadrement et les enseignants

Les API tiennent à réitérer leur disponibilité. Les enseignants ou les responsables de l'encadrement ne doivent pas se limiter lorsque vient le besoin de les contacter, de peur de

déranger. Certes, ils ont des périodes de pointe dans le calendrier scolaire. Ceci fait que des moments sont plus propices pour des rencontres ou activités de concertation. Même si les API sont favorables à une concertation échelonnée sur toute l'année, les mois d'octobre et de février sont des périodes où il est plus facile pour eux d'être disponibles. Il ne faut pas confondre ici avec la disponibilité pour des communications régulières, qui peuvent se faire en tout temps.

25.



Comme on retrouve un API attiré à chaque programme, ils ne sont pas des ressources extérieures. Pour être efficace, le lien avec eux se doit donc d'être fluide, facile, régulier. C'est la responsabilité de tous les intervenants de définir de façon explicite le type de lien à établir entre eux.

Peu importe ce lien, ils se doivent de définir une façon d'établir ce lien entre eux. Les commentaires des API sont clairs à ce sujet sur leur perception de la situation actuelle et de la situation souhaitée :

« La qualité de la concertation dépend du département. Parfois, la répartition des cas se fait bien entre l'API et le responsable de l'encadrement... Si la concertation est protocolaire, l'information circule moins... Dans certains programmes, l'API est perçu comme extérieur au département. » (extrait du groupe de discussions avec les API)

Plusieurs commentaires ont été recueillis au sujet du SUIVI fait par les API auprès des enseignants. En voici un qui est représentatif :

« Lorsque les API communiquent avec les enseignants, cela fait une grosse différence. C'est facile et agréable de travailler parce qu'on travaille vraiment de pair. » (extrait du questionnaire abrégé).

6.5 Rôle et responsabilités des autres intervenants concernant l'encadrement

Les psychologues, les conseillers d'orientation, les conseillers des Services adaptés, les travailleurs sociaux, les conseillers pédagogiques du Service de la recherche et du développement, la direction du Cégep, le conseiller pédagogique responsable du dossier de la réussite, les comités de programme, les départements ainsi que l'environnement familial et social de l'étudiant sont eux aussi liés de près ou de loin à l'encadrement. Cette partie les concerne.

6.5.1 Rôle et responsabilités des ressources spécialisées (autres que les API) concernant l'encadrement

Les ressources spécialisées du Cégep (psychologues, conseillers d'orientation, conseillers des Services adaptés, travailleurs sociaux) visent à répondre aux besoins suivants :

- troubles d'apprentissage diagnostiqués;
- dépistage des troubles d'apprentissage;
- limitations fonctionnelles;
- troubles de santé mentale diagnostiqués;
- dépistage des troubles de santé mentale;
- intégration et suivi des étudiants internationaux, allophones et immigrants;
- consolidation du choix professionnel;
- problèmes au niveau de la qualité du français;

- problèmes d'ordre psychosocial;
- problèmes de méthodologie du travail intellectuel (MTI);
- problèmes financiers.

6.5.1.1 Rôle et responsabilités des ressources spécialisées auprès des étudiants



Figure 18 : Rôle et responsabilités des ressources spécialisées auprès des étudiants

Les ressources spécialisées posent le même type d'interventions que les enseignants et les responsables de l'encadrement auprès des étudiants :

PRÉVENIR-DÉPISTER-SOUTENIR-RÉFÉRER-ASSURER UN SUIVI

Ils interviennent cependant dans le contexte de problématiques particulières qui dépassent l'expertise et les tâches des enseignants, des responsables de l'encadrement et des aides pédagogiques individuels. Ils ont la responsabilité de répondre aux demandes des étudiants, de soutenir des étudiants qui ont fait l'objet d'un diagnostic, de recevoir des étudiants qui ont été référés par les enseignants, les responsables de l'encadrement ou les API (SOUTENIR).

Ces ressources spécialisées ne pouvant répondre à toutes les problématiques et à tous les besoins, elles ont aussi la responsabilité de guider les étudiants vers les ressources extérieures au Cégep (RÉFÉRER).

6.5.1.2 Rôle et responsabilités des ressources spécialisées auprès des intervenants



Figure 19 : Rôle et responsabilités des ressources spécialisées auprès des intervenants

<p>26.</p> 	<p>Les ressources spécialisées du Cégep et les API ont la responsabilité de travailler en collaboration avec les enseignants et de soutenir ceux-ci concernant des problématiques spécifiques ou particulières pour lesquelles elles ont développé de l'expertise et vis-à-vis desquelles les enseignants et les API se sentent souvent non outillés.</p>
--	---

Il est donc souhaitable que les enseignants, les responsables de l'encadrement, les départements et comités de programme, les API, fassent appel à ces ressources pour se familiariser avec différents phénomènes auxquels ils peuvent être confrontés. De telles initiatives favorisent de meilleures interventions d'encadrement (PRÉVENIR-DÉPISTER-SOUTENIR) dans les

programmes. En plus, elles favorisent une meilleure connaissance de ces ressources spécialisées lorsque vient le temps d'aider l'étudiant à identifier où aller chercher de l'aide (RÉFÉRER).

La description de tâche des professionnels est claire sur le soutien qu'ils peuvent apporter aux enseignants. Voici quelques aspects de la tâche des professionnels du Service d'aide psychosociale et du Service d'orientation³²:

- Sur demande, [le psychologue ou le conseiller en adaptation scolaire] assiste le personnel enseignant dans une meilleure compréhension de l'aspect relationnel enseignant/étudiant;
- [Le travailleur social] participe à l'élaboration, la promotion et l'animation de programmes de dépistage, de sensibilisation et de prévention sur des sujets liés aux problématiques vécues [...];
- [Le conseiller d'orientation] peut être appelé à entretenir des relations constantes avec les représentants du marché du travail, les administrateurs, le personnel enseignant et les autres institutions impliquées dans l'orientation des étudiants. En collaboration avec les autres personnes concernées, elle ou il peut être appelé à développer et réaliser, dans le cadre du plan de réussite du Cégep, des activités favorisant la réussite, la diplomation et le cheminement scolaire des étudiants.

Il faut s'assurer que les professionnels responsables de dossiers spécifiques (par exemple, les étudiants internationaux, les étudiants avec des troubles d'apprentissage ou avec un problème de santé mentale) aient eux aussi comme mandat le SOUTIEN aux intervenants.

Cependant, la possibilité de faire appel aux ressources spécialisées est de fait peu exploitée par les enseignants. Il a été constaté que les enseignants méconnaissent les ressources disponibles pour les étudiants, et encore plus la possibilité d'obtenir du soutien comme enseignant ou comme programme. Même les responsables de l'encadrement connaissent peu les ressources disponibles au Cégep, ce qui les met dans une position précaire lorsque vient le temps de référer l'étudiant vers la bonne ressource. Ces ressources ont souvent produit de la documentation pour alimenter les différents intervenants. Si cela a été offert il y a deux ans par exemple, le nouveau responsable de l'encadrement n'est possiblement pas au courant que cette ressource existe (par exemple, la trousse d'information sur le suicide).

« La connaissance des services n'est pas à son maximum. Ce n'est pas la peur de déranger, mais plutôt la méconnaissance des services. Il est difficile d'appeler quelqu'un qu'on ne connaît pas. » (extrait du groupe de discussion avec les intervenants associés à des projets spéciaux/besoins spéciaux)

Ces ressources spécialisées ont donc une responsabilité importante, celle de se faire connaître. C'est pourquoi il est recommandé :

<p>27.</p> 	<p>Que l'inventaire des ressources spécialisées et du matériel produit par ceux-ci pour soutenir les différents intervenants fasse partie d'un guide de l'encadrement à produire par le S.R.D. et que cette information soit facilement accessible sur le site d'encadrement du Cégep.</p>
<p>28.</p> 	<p>Que des rencontres entre les ressources spécialisées et les responsables de l'encadrement aient lieu de façon régulière sur des sujets les préoccupant, afin de favoriser une meilleure concertation globale et de familiariser tout un chacun avec le soutien et le suivi des étudiants.</p>

³² Plan de classification, personnel professionnel des Cégeps, 2008.

En lien avec l'**orientation 5 – la concertation un gage de réussite**, les ressources spécialisées ont la responsabilité d'ASSURER UN SUIVI auprès de l'intervenant qui a référé des étudiants, si cet intervenant en exprime le souhait. Les responsables de l'encadrement ont particulièrement souligné l'importance pour eux de savoir si le relais a été pris, si l'étudiant s'est rendu à son rendez-vous, si des mesures de soutien ont été mises en place, s'ils ont un rôle à jouer, dans la limite des règles de confidentialité et des codes de déontologie des différentes professions. Ils ont clairement exprimé l'effet démobilisant de ne pas avoir de suivi, de ne pas savoir si une intervention est en cours. Ce n'est pas la nature de l'intervention qui les préoccupe, mais simplement de savoir si le relais est assuré.

« Afin que les étudiants réussissent mieux et en plus grand nombre, il faut agir ensemble et dans le même sens. Il est prioritaire d'avoir un outil d'échange entre les intervenants (enseignants, responsables de l'encadrement, API, professionnels). » (extrait du questionnaire abrégé)

6.5.2 Rôle et responsabilités du conseiller pédagogique responsable du dossier de la réussite



Figure 20 : Rôle et responsabilités du conseiller pédagogique responsable du dossier de la réussite

C'est le conseiller pédagogique responsable du dossier de la réussite qui soutient les responsables de l'encadrement dans leur travail. Il alimente et anime le site web de l'encadrement du cégep³³, tient à jour les informations sur le site du Cégep concernant l'encadrement. Il a la responsabilité d'alimenter les responsables de l'encadrement sur toute information ou nouveauté pouvant les aider dans leur travail, de proposer et d'organiser des activités de ressourcement selon les besoins exprimés.

Le conseiller pédagogique voit à la production et la mise à jour du guide de l'encadrement³⁴. Il a également la responsabilité d'accueillir les nouveaux responsables de l'encadrement, de les aider à s'approprier le modèle de référence en encadrement, de les informer des ressources disponibles au Cégep.

Le conseiller pédagogique joue également un rôle de soutien lors de la préparation et de l'évaluation du Plan d'encadrement dans les programmes. Il soutient les responsables de l'encadrement dans la collecte de données leur permettant de porter une appréciation la plus éclairée possible sur les impacts de leurs actions. De plus, il alimente les coordonnateurs des comités de programme sur tout ce qui touche la réussite et aide ceux-ci à interpréter certaines données statistiques pertinentes.

³³ Le modèle de référence prévoit la mise en place d'un site spécifique sur l'encadrement dans l'Intranet du Cégep.

³⁴ Le modèle de référence prévoit la production d'un guide d'information qui s'adresse aux responsables de l'encadrement.

Il fournit aux enseignants de la formation générale la liste des responsables de l'encadrement de chaque programme aux moments critiques de chaque session et s'assure que cette liste est accessible sur le site dédié à l'encadrement.

Il dresse annuellement un portrait des plans d'encadrement et des rapports annuels, propose des orientations à la Direction des études. Il veille à la mise en place, au maintien et à la mise à jour du modèle de référence en encadrement.

6.5.3 Rôle et responsabilités des conseillers pédagogiques du service de la recherche et du développement

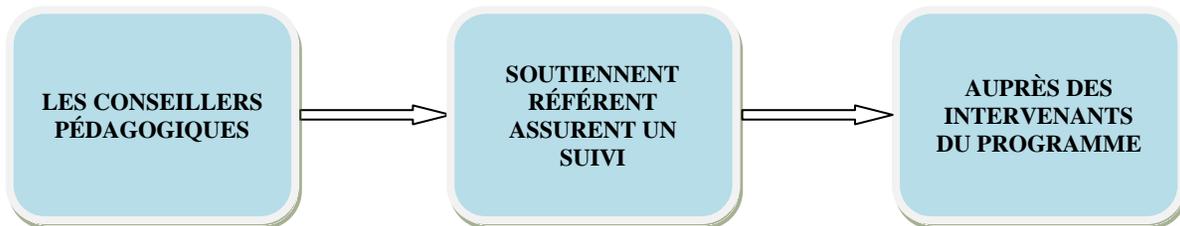


Figure 21 : Rôle et responsabilités des conseillers pédagogiques du service de la recherche et du développement

Les conseillers pédagogiques du Service de la recherche et du développement ont, parmi leurs divers mandats, à soutenir les chercheurs du cégep et à coordonner les activités liées à la réussite éducative. Ils ont donc la responsabilité de travailler en collaboration avec les enseignants et de soutenir ceux-ci concernant des problématiques spécifiques ou particulières pour lesquelles elles ont développé de l'expertise et vis-à-vis desquelles les enseignants se sentent souvent non outillés.

Les enseignants, les responsables de l'encadrement, les départements et comités de programme peuvent faire appel à ces ressources pour discuter de certaines approches pédagogiques, pour prendre connaissance de diverses recherches existantes, ou pour entreprendre une étude permettant de répondre à certaines interrogations, de confirmer ou infirmer certaines hypothèses de travail. De telles initiatives peuvent favoriser de meilleures interventions de prévention ou de dépistage (PRÉVENIR-DÉPISTER) dans les programmes.

Les conseillers pédagogiques ont également dans leurs descriptions de tâche des rôles de SOUTIEN et d'animation auprès du personnel.

6.5.4 Rôle et responsabilités de la direction (D.E.P. et D.É.)

« La direction doit exprimer sa volonté claire et précise dans toutes ses communications internes d'épauler, de soutenir l'encadrement. » (extrait du questionnaire abrégé)

6.5.4.1 Un lien plus explicite entre les fonctions de direction et celles d'encadrement

L'établissement d'un lien plus explicite entre les fonctions de direction et celles d'encadrement des étudiants a été souvent nommé lors de la collecte de données. Il y a une attente à ce que les DEP assurent un suivi au plan d'encadrement de chaque programme. Il est souhaité que le plan d'encadrement soit un outil d'échanges. Il y a aussi une attente à ce que des lieux et des moments de rencontres soient créés, de façon ponctuelle, avec la Direction.

« Il faudrait créer des lieux de rencontre [...] entre ces trois instances : direction des études, directions des secteurs et responsables de l'encadrement. » (extrait du questionnaire abrégé)

Est-ce réaliste? Afin de maximiser le taux de participation lors de rencontres prévues pour les responsables de l'encadrement, il faudrait s'assurer de pouvoir tous les réunir en un même lieu, au même moment. Ce sujet sera abordé dans le chapitre 12 traitant des facteurs aidants.

6.5.4.2 La planification des changements

Lors des groupes de discussions tenus à l'hiver 2008, les intervenants ont mentionné à quelques reprises souhaiter une communication et une concertation plus grandes entre la Direction et les responsables de l'encadrement. Par exemple, un changement, telle la nouvelle répartition des programmes entre les API effectuée à l'automne 2008, peut facilement annuler une intervention concertée lorsqu'un intervenant quitte et qu'un autre doit s'appropriier le dossier. La direction doit donc prévoir une bonne planification des changements à apporter, ceux-ci ayant un impact sur la concertation.

Un processus d'intégration est prévu lors de l'embauche de nouveau personnel. Chaque DEP devrait, entre autres, inclure dans l'information transmise au nouvel enseignant un minimum d'information sur la présence d'un système d'encadrement dans le programme, sur son rôle et sur le rôle du responsable de l'encadrement. Une information équivalente doit également être transmise par une personne appropriée à tout nouvel API.

6.5.5 Rôle et responsabilités du comité de programme et des départements

« L'encadrement ne se fait pas en département, mais en programme. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du préuniversitaire)

Le comité de programme a la responsabilité de fixer des objectifs au regard de la réussite scolaire, mettre en place les mesures d'aide à la réussite qu'il juge opportun. C'est lui qui doit faire l'analyse des indicateurs de réussite, des données de la Relance et de toute autre donnée sur le programme³⁵.

29.



C'est le comité de programme qui recommande l'adoption du plan d'encadrement élaboré par le responsable de l'encadrement, qui contribue à le modifier et l'enrichir au besoin, qui en assure la diffusion auprès de ses membres.

Le comité de programme a aussi la responsabilité de contribuer à faire l'appréciation de l'impact des interventions en juin de chaque année en compagnie du responsable de l'encadrement et de recommander l'adoption du bilan des activités d'encadrement à la Direction des études³⁶. Il doit aussi convenir avec l'API de son programme des informations pertinentes à connaître concernant des caractéristiques importantes liées aux nouveaux étudiants dans le programme.

Ce qui est clair, c'est que les comités de programme sont invités à faire du sujet de la réussite (dont l'encadrement est un élément important) une préoccupation « programme » et à traiter de ce

³⁵ Plan de réussite 2005-2009, page 9.

³⁶ Sujet traité au chapitre 9, l'élaboration du plan d'encadrement.

sujet lors de réunions du comité. Ceci est en lien avec l'**orientation 3 - Une priorité collective et des priorités de programme** et l'**orientation 5 - La concertation, gage de réussite**.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>30.</p> 	<p>Que chaque comité de programme, avec l'aide du Service de la recherche et du développement et du responsable d'encadrement, se tienne au fait des nouveautés autour du sujet de la réussite et de l'encadrement, dans le but d'actualiser ses pratiques.</p>
--	---

Les départements porteurs du programme et les départements des disciplines contributives et de la formation générale sont également une source d'inspiration pour identifier les problématiques à traiter, les interventions à mettre en place, faire une appréciation de l'impact des interventions. Ce sont également des lieux importants pour la diffusion du plan d'encadrement.

6.5.6 Rôle et responsabilités de l'environnement familial et social de l'étudiant

Pourquoi traiter de ce sujet direz-vous? La collecte de données a suffisamment fait mention de ce sujet pour identifier les parents, les pairs et l'environnement social du jeune comme ayant un rôle important à jouer auprès de l'étudiant en difficulté ou qui a besoin de soutien. Sans trop élaborer sur ce sujet, quelques constatations en lien avec l'encadrement peuvent être faites.

Pour l'étudiant, un intervenant du Cégep n'est pas nécessairement la personne idéale à solliciter lorsqu'il a besoin d'aide. Dans une étude sur le sujet, les étudiants de cégeps n'identifient même pas les enseignants ou autres intervenants lorsqu'on leur demande à qui ils se confieraient s'ils avaient un problème important (Roy, 2006). Les étudiants sollicitent plus les proches que les professionnels pour demander de l'information, se confier, obtenir conseil (Bouchard et coll., 2000). Ce sont les amis qui sont les personnes les plus significatives pour obtenir du soutien.

Concernant les parents, les écrits à ce sujet soulèvent l'importance du soutien des parents dans la persévérance aux études³⁷. Ce soutien est surtout affectif, matériel et financier, plutôt que scolaire. La difficulté pour les parents réside souvent dans le fait qu'ils ne sont pas au courant de ce qui se passe réellement, qu'ils vivent une coupure par rapport au rôle qu'ils jouaient au niveau secondaire, qu'ils ne savent trop comment soutenir leur jeune. Une difficulté est aussi que le soutien que le parent veut apporter peut être inapproprié (ex. : rendre le soutien financier conditionnel à un choix professionnel en particulier).

En classe, le fait de favoriser l'intégration de tous, de promouvoir l'entraide dans les travaux permet la mise en place d'une forme d'encadrement par les pairs. Des liens se créent entre les étudiants dans la classe, ceux-ci développent des formes d'entraide entre eux et une première forme de soutien apparaît. Cette situation se vit bien à l'intérieur de groupes de base stables où les réseaux s'établissent rapidement.

Favoriser la compétition (plutôt que de la minimiser) incite les étudiants à travailler chacun dans leur coin, ou du moins encourage les étudiants forts à travailler ensemble et les étudiants faibles à faire du mieux qu'ils peuvent ensemble. Une intervention préventive serait plutôt, dans les circonstances, de favoriser la coopération dans la classe.

³⁷ Famille, réseaux et persévérance au collégial, phase 1, ÉRTA, mars 2007.

Voici quelques témoignages recueillis auprès des étudiants qui illustrent l'importance qu'ils accordent à l'intégration et à l'entraide entre les pairs :

« On trouve beaucoup de soutien entre les étudiants, dans les techniques surtout puisqu'on a un but commun. »

« Ne pas faire partie réellement du groupe est nuisible. La compétition entre étudiants est néfaste. »

« L'aide par les pairs est à valoriser, c'est important. »

« L'intégration au groupe est un facteur important, plus spécialement pour les étudiants qui arrivent hors de la séquence normale de cours. »

(extraits du groupe de discussion avec les étudiants)

Dans une étude visant à identifier les déterminants de la réussite, Jacques Roy (2006) arrive à la conclusion que les deux déterminants les plus importants au niveau de la persévérance sont la qualité de l'adaptation au Cégep et l'influence des réseaux social et familial. Qu'on le considère ou non, l'environnement familial et social de l'étudiant joue un rôle important.

<p>31.</p> 	<p>Trois choses sont à retenir pour les enseignants et les responsables de l'encadrement suite à cet état de fait :</p> <ul style="list-style-type: none">- il ne faut pas se surprendre que l'étudiant ne sollicite pas de lui-même l'aide qui est disponible. L'enseignant et le responsable de l'encadrement ont donc la responsabilité d'être proactifs et solliciter l'étudiant directement. C'est à eux de « casser la glace »;- lors d'une intervention auprès d'un étudiant, le soutien qu'il reçoit de ses proches peut être un élément important à évaluer, voire encourager l'étudiant à aller chercher ce soutien dans son réseau social et familial ;- il est important de considérer que le climat de collaboration dans la classe est un facteur très important qui favorise le soutien entre les pairs et sur lequel il faut intervenir. Il est donc important de s'assurer que les enseignants soient sensibilisés et outillés adéquatement concernant la gestion de classe.
---	---

L'extrait de la recherche de Jacques Roy résume très bien ce qui est à retenir pour le Cégep³⁸ :

<p>32.</p> 	<p>« Il faut prendre acte de l'influence des parents sur la réussite scolaire au collège et définir un modèle qui les mettrait à contribution [...] En conséquence, le réseau collégial tirerait avantage à les considérer comme tels et à inventer avec eux des passerelles qui mettraient à profit le potentiel de leur soutien » (p.100).</p>
--	--

N'y a-t-il pas là une occasion de mettre en place des interventions préventives (PRÉVENIR) afin d'aider les parents à s'outiller à bien jouer leur rôle de soutien auprès de leurs jeunes? Le prochain *Plan de réussite* pourrait identifier des actions précises à ce sujet.

C'est pourquoi il est recommandé :

³⁸ Roy, Jacques, Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens, IQRC, 2006, page 100.

33.



Que le prochain *Plan de réussite* prévoie des mesures permettant aux parents de s'outiller dans leur rôle de soutien auprès de leurs jeunes.

6.6 L'éthique et la confidentialité

Un bon dépistage commande un échange fréquent d'informations entre les différents intervenants. Cet échange d'informations est cependant conditionnel à :

- travailler strictement avec le souci d'aider l'étudiant dans le besoin, de le soutenir dans son apprentissage de l'autonomie (**orientation 4 – Pour une autonomie en développement**), dans ses apprentissages scolaires, dans son développement personnel et professionnel (**orientation 1 – Pour une vision élargie de la réussite**);
- travailler dans le respect de l'intégrité de l'étudiant, avec éthique dans l'utilisation des informations recueillies.

Le responsable de l'encadrement a accès à une quantité d'informations de plus en plus importante au sujet de l'étudiant. Cette information lui est nécessaire pour aider adéquatement l'étudiant dont la réussite semble précaire. Cette information se doit d'être utilisée strictement dans le cadre des activités dévolues à l'encadrement dans son programme. La transmission d'informations entre intervenants du même organisme est circonscrite dans la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* :

Un renseignement personnel est accessible, sans le consentement de la personne concernée, à toute personne qui a qualité pour le recevoir au sein d'un organisme public lorsque ce renseignement est nécessaire à l'exercice de ses fonctions³⁹.

Le contact avec les professionnels peut être limité quant à la teneur des informations qui peuvent être transmises. Il faut respecter ces limites tout en évitant de couper la communication. Confidentialité n'est pas synonyme de refus de se parler.

« Il est très intéressant d'arriver à la concertation, mais cela exige plus de travail. Tout le monde a certaines responsabilités pour répondre aux besoins des élèves, et le travail est facilité s'il y a communication. » (extrait du groupe de discussion avec les professionnels)

Les professionnels sont soumis à des codes de déontologie visant à respecter la dignité des personnes. Par exemple, celui de l'Ordre des conseillers d'orientation et des psychoéducateurs du Québec (articles 15 à 26) de même que celui de l'Ordre des psychologues du Québec (articles 14 à 19) définissent des règles claires au niveau des renseignements de nature confidentielle :

- respect du secret professionnel, à moins que la loi ne l'ordonne ou que le professionnel ait obtenu le consentement du client;
- transmission de renseignements limités à ceux qui sont utiles, pertinents et nécessaires à l'atteinte des objectifs poursuivis, dans le contexte d'une équipe multidisciplinaire ou d'un programme institutionnel;
- ne peut révéler qu'une personne a fait appel à ses services que s'il a obtenu le consentement du client;

³⁹ Article 62 de la loi.

- le lien de confiance avec le client se doit d’être préservé.

Les aides pédagogiques individuels au Cégep de Sherbrooke relèvent aussi pour la plupart d’un ordre professionnel, celui des conseillers d’orientation. Ils sont donc assujettis aux mêmes règles.

<p>34.</p> 	<p>La transmission d’informations au sujet de l’étudiant doit être encadrée par un souci de respect de la dignité de l’étudiant et se limiter à ce qui est utile, pertinent et nécessaire; à l’atteinte des objectifs poursuivis, sans préjudice pour l’étudiant⁴⁰.</p> <p>Au niveau éthique, il sera donc nécessaire d’informer l’étudiant que la personne responsable de l’encadrement est le pivot de la transmission d’informations scolaires à son sujet, dans un but de soutien à la réussite.</p> <p>Le responsable de l’encadrement n’a pas à obtenir la permission de l’étudiant pour demander et transmettre des informations à caractère scolaire à d’autres intervenants.</p> <p>Pour des informations pouvant causer préjudice à l’étudiant, le responsable de l’encadrement doit minimalement informer l’étudiant qu’il pourrait juger important de transmettre celles-ci à d’autres intervenants. Dans ce cas, il devra obtenir son accord en ce sens.</p> <p>C’est l’équilibre fragile entre le lien de confiance et la concertation qu’il faut maintenir.</p>
--	---

La même loi dicte également des règles au sujet de la collecte et de la conservation de renseignements personnels (section II). En résumé, la loi précise :

- qu’un renseignement personnel ne doit être recueilli que si cela est nécessaire à l’exercice des fonctions de la personne qui en fait la demande;
- une personne qui fait une demande de renseignements auprès d’un étudiant doit s’identifier, indiquer à quelles fins elle fait cette demande et les catégories de personnes qui auront accès à ces renseignements;
- un renseignement personnel peut être communiqué avec le consentement de la personne concernée;
- un renseignement personnel peut être accessible, sans le consentement de la personne concernée, à toute personne dont ce renseignement est nécessaire à l’exercice de ses fonctions;
- des mesures de sécurité raisonnables doivent être prises pour la conservation et la destruction de renseignements personnels afin de préserver la confidentialité.

<p>35.</p> 	<p>La collecte, la conservation et la destruction des renseignements personnels de l’étudiant sont donc encadrées par des règles strictes dictées par la <i>Loi sur l’accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels</i>.</p>
--	--

Aucun code de déontologie n’encadre la profession enseignante et encore moins la tâche de responsable de l’encadrement. Il n’en demeure pas moins que tout l’aspect de la collecte, de la communication, de la conservation des renseignements personnels doit faire l’objet de mesures

⁴⁰ Inspiré de l’article 22 du code de déontologie de l’OCCOPPQ.

respectant la loi. C'est souvent la méconnaissance de celle-ci qui occasionne des situations qui peuvent être questionnables au niveau éthique.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>36.</p> 	<p>Que la Direction du Cégep étudie la possibilité de faire signer un engagement éthique aux responsables de l'encadrement, afin de s'assurer que les règles sur la protection des renseignements personnels soient respectées.</p>
--	---

Chapitre 7

Quatrième composante du modèle : La population étudiante à cibler

Ce chapitre traite de la population étudiante à cibler dans les programmes. Il s'adresse surtout aux comités de programme, aux départements de la formation spécifique et ceux de la formation générale, ainsi qu'aux responsables de l'encadrement, qui ont la responsabilité de définir les priorités dans leurs programmes respectifs (**orientation 3 – Une priorité collective et des priorités de programme**). Il s'adresse également aux enseignants qui ont à intervenir de manière particulière auprès des étudiants. Il faut donc voir cette section comme un ensemble d'indications permettant à chaque programme de faire ses propres choix.

Les orientations du système d'encadrement (chapitre 5) donnent déjà certaines indications. **L'orientation 3 – Une priorité collective et des priorités de programme** réaffirme l'importance pour chaque programme de prévoir des interventions pour les étudiants de première année, plus particulièrement ceux de première session. Cette orientation amène également à reconnaître que tout étudiant dans le besoin doit être considéré, dans la limite des ressources disponibles. Cependant, l'étudiant doit se responsabiliser et doit démontrer une volonté de se prendre en charge, tel que le suggère **l'orientation 2 – La réussite, une responsabilité partagée**. L'encadrement ne peut pallier à un manque d'engagement de l'étudiant.

37.



Dans un contexte très général, l'étudiant à prioriser est celui dont les difficultés affectent son cheminement au cégep et qui exprime une volonté de poser les gestes visant à pallier à ses difficultés.

7.1 Les étudiants à prioriser selon la perception des intervenants du cégep

Les résultats du questionnaire⁴¹ permettent de préciser les types d'étudiants que les intervenants du Cégep considèrent important de cibler. Il a été demandé aux répondants d'identifier si certains types d'étudiants doivent être considérés comme étant en difficulté ou potentiellement en difficulté. Voici ci-dessous les résultats obtenus. Les types d'étudiants considérés ont été classés lors de l'analyse de ces données, selon la teneur des difficultés rencontrées, regroupées en quatre domaines : scolaire, engagement/non-collaboration, personnel, cheminement scolaire.

⁴¹ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

Tableau 11 : Type d'étudiants perçus comme étant en difficulté ou potentiellement en difficulté

	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants est en difficulté ou potentiellement en difficulté	scolaire	engagement/ non- collaboration	personnel	cheminement scolaire
1. Un étudiant qui échoue plusieurs cours.	92,7%	X			
2. Un étudiant qui a des difficultés sur le plan personnel: deuil, pauvreté, problèmes affectifs, toxicomanie, santé physique et/ou mentale, etc.	87,8%			X	
3. Un étudiant qui s'absente fréquemment ou qui remet ses travaux en retard ou qui ne les remet pas.	86,0%		X		
4. Un étudiant qui a des difficultés au niveau académique ⁴² .	82,1%	X			
5. Un étudiant qui a de la difficulté à s'intégrer dans la classe ou à s'adapter à son nouveau milieu.	79,8%			X	
6. Un étudiant qui envisage d'abandonner ses études (décrocher).	75,0%		X		
7. Un étudiant qui refuse de bénéficier de mesures d'aide.	65,9%		X		
8. Un étudiant qui perturbe le climat de la classe.	59,1%		X		
9. Un étudiant qui se contente du minimum d'efforts et de performance dans ses cours.	58,9%		X		
10. Un étudiant qui échoue à un cours.	58,9%	X			
11. Un étudiant qui a un trouble d'apprentissage diagnostiqué et qui bénéficie d'un soutien.	50,0%	X			
12. Un étudiant qui ne diplômera pas dans le temps requis.	17,7%				X
13. Un étudiant qui veut changer de programme.	7,4%				X

À la suite de ces résultats, on peut constater que :

- la perception d'un étudiant en difficulté ne se limite pas aux difficultés d'ordre scolaire. Les onze premiers énoncés couvrent trois domaines de difficultés différentes : scolaire, personnel, engagement/non-collaboration;
- il y a un écart significatif entre le pourcentage lié à l'échec d'un cours (énoncé 10 : 58,9 %) et celui lié à l'échec de plusieurs cours (énoncé 1 : 92,7 %) ;
- l'absentéisme, les retards et la non-remise des travaux sont considérés comme des indices de difficultés pour 86,0 % des répondants (énoncé 3);
- une personne sur deux (50,0 %) considère qu'un étudiant ayant un trouble d'apprentissage avec soutien est en difficulté ou potentiellement en difficulté (énoncé 11);
- les deux énoncés associés au cheminement scolaire (énoncés 12 et 13) ont des pourcentages très faibles. On parle ici d'étudiants qui prennent plus de temps que prévu pour obtenir leur diplôme (17,7 %) ou qui reconsidèrent leur choix professionnel (7,4 %).

⁴² Lors de l'élaboration du questionnaire, le terme « académique » a été largement utilisé. C'est le terme « scolaire » qui aurait été approprié.

Ainsi, le cheminement scolaire particulier d'un étudiant est peu perçus comme une difficulté. Ceci concorde avec la nécessité d'élargir notre vision de la réussite (**orientation 1 – une vision élargie de la réussite**), et de considérer qu'un étudiant qui remodèle son cheminement scolaire ne constitue pas une problématique quant à la réussite. En contrepartie, les trois autres domaines de difficultés (scolaire, personnel, engagement/non-collaboration) sont perçus comme importants.

Les répondants⁴³ ont également donné leur perception du niveau de priorité accordé présentement à diverses catégories d'étudiants, de même que leur perception du niveau de priorité que nous devrions accorder à ces catégories comme établissement. Les résultats des deux premières colonnes, dans les trois tableaux suivants (12-13-14), indiquent les pourcentages de ceux qui estiment que la situation est assez ou très prioritaire présentement (1^{re} colonne) ou qu'elle devrait l'être dans le futur (2^e colonne). La troisième colonne indique l'écart entre les deux résultats. Les réponses ont été mises en ordre décroissant à partir des résultats de la deuxième colonne.

Le premier tableau regroupe des énoncés liés à des caractéristiques collectives.

Tableau 12 : Priorités selon des caractéristiques collectives

CARACTÉRISTIQUES COLLECTIVES	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants est présentement assez ou très prioritaire	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants devrait être dans le futur assez ou très prioritaire	Écart entre présentement et dans le futur
1. les étudiants de 1 ^{re} session	85,8 %	93,2 %	+7,4 %
2. les étudiants de 2 ^e session	70,7 %	87,6 %	+16,9 %
3. les étudiants de 2 ^e année	45,7 %	70,8 %	+25,1 %
4. la clientèle masculine	46,9 %	65,5 %	+18,6 %
5. les étudiants de 3 ^e année (si applicable)	48,3 % ⁴⁴	65,0 %	+16,7 %

On constate que plus les étudiants sont nouvellement arrivés au Cégep, plus ils sont à prioriser, ce qui n'est pas une surprise. Il est intéressant de constater également que le plus grand écart entre la perception de ce qui se fait présentement et ce qui est à prioriser se situe auprès des étudiants de deuxième année (25,1 %). Il est difficile de conclure qu'une de ces catégories d'étudiants est non prioritaire. Les étudiants sont tous perçus comme importants.

Le tableau suivant donne les résultats des énoncés en lien avec des difficultés d'ordre scolaire.

⁴³ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

⁴⁴ Pour les étudiants de 3^e année, nous n'avons pas tenu compte du nombre exceptionnel de 42 personnes (sur 165 répondants) qui ont dit n'avoir aucune idée quant à cette catégorie d'étudiants. Si nous avions tenu compte de ces personnes, les pourcentages obtenus seraient respectivement, dans les trois colonnes, 35,4 %, 48,4 % et +13,0 %.

Tableau 13 : Priorités selon des difficultés d'ordre scolaire

DIFFICULTÉS D'ORDRE SCOLAIRE	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants est présentement assez ou très prioritaire	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants devrait être dans le futur assez ou très prioritaire	Écart entre présentement et à prioriser
1. Les étudiants qui ont des problèmes d'ordre académique.	82,0 %	94,4 %	+12,4 %
2. Les étudiants en voie d'être en échec dans un ou plusieurs cours.	85,1 %	93,1 %	+8,0 %
3. Les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage diagnostiqués.	78,2 %	85,1 %	+6,9 %
4. Les étudiants qui sont sous contrat.	79,4 %	85,0 %	+5,6 %
5. Les étudiants qui ont des difficultés majeures en français.	48,1 %	85,0 %	+36,9 %

Les écarts (3^e colonne) des quatre premiers énoncés sont relativement bas, ce qui indique que les répondants perçoivent ces catégories d'étudiants comme étant déjà priorisés. Il en est tout autrement pour le 5^e énoncé qui fait ressortir la forte préoccupation des efforts à déployer auprès des étudiants qui ont des difficultés en français (l'écart de 36,9 % constitue le pourcentage le plus élevé de ce tableau, de celui qui précède et de celui qui suit).

Le troisième tableau, qui regroupe des énoncés liés à l'engagement/non-collaboration et aux difficultés personnelles, révèle également de forts pourcentages dans la colonne « à prioriser » (à l'exception du dernier énoncé).

Tableau 14 : Priorités selon des difficultés diverses

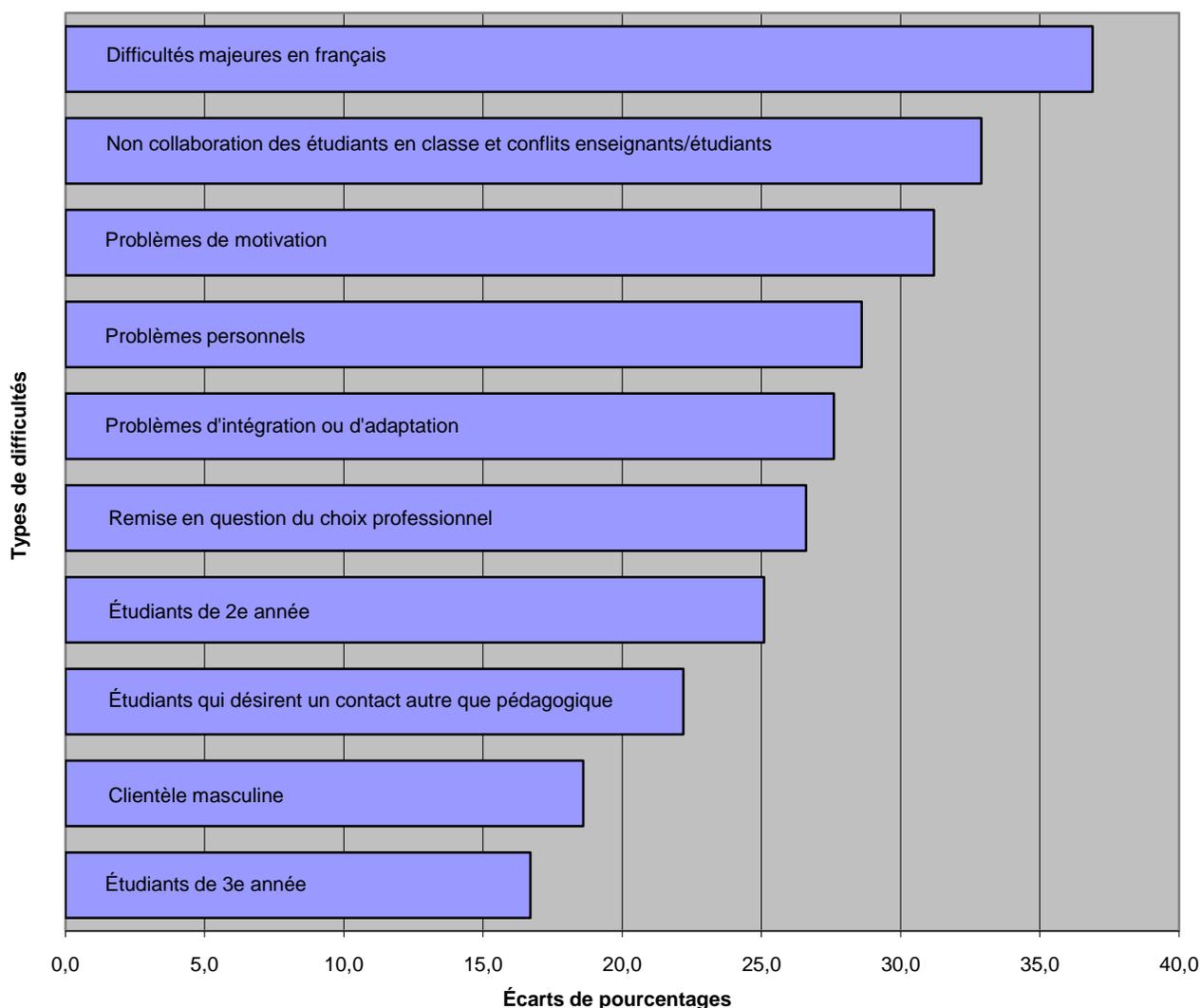
DIFFICULTÉS DIVERSES	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants est présentement assez ou très prioritaire	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants devrait être dans le futur assez ou très prioritaire	Écart entre présentement et à prioriser
1. Les étudiants qui questionnent leur choix professionnel, qui parlent d'abandonner leurs études ou de changer de programme.	55,8 %	82,4 %	+26,6 %
2. Les étudiants qui ont des problèmes d'ordre personnel, socio-affectif, de santé physique ou mentale.	52,5 %	81,1 %	+28,6 %
3. Les étudiants qui perturbent le climat dans les cours, qui ont des conflits avec des enseignants ou d'autres étudiants.	45,3 %	78,2 %	+32,9 %
4. Les étudiants qui ont des problèmes de motivation.	46,3 %	77,5 %	+31,2 %
5. Les étudiants qui ont des problèmes d'intégration ou d'adaptation, les étudiants allophones, les étudiants francophones provenant de pays étrangers.	49,7 %	77,3 %	+27,6 %
6. Les étudiants qui désirent un contact autre que pédagogique (ex. : confident).	35,7 %	57,9 %	+22,2 %

Ce qui est à souligner dans ce troisième tableau, ce sont les forts pourcentages de la colonne « écart » pour tous les énoncés, ce qui illustre la préoccupation de mettre encore plus d'accent sur ce type de difficultés.

Lorsqu'on analyse la colonne des écarts entre « présentement » et « à prioriser » pour les trois tableaux ci-dessus, on peut constater que les répondants perçoivent relativement peu d'écarts dans le niveau de priorité actuel et à investir dans le futur pour les étudiants de 1^{re} session (écart de 7,4 %) et de 2^e session (écart de 16,9 %), pour les étudiants ayant des problèmes d'ordre scolaire (écart de 12,4 %), pour les étudiants en voie d'être en échec (écart de 8,0 %), ayant des troubles d'apprentissage (écart de 6,9 %) ou étant sous contrat (écart de 5,6 %).

La situation diffère pour les autres énoncés dont les écarts vont de 18,6 % à 36,9 %. Ces énoncés couvrent les caractéristiques de la population étudiante ou les difficultés suivantes :

Tableau 15 : Écarts entre « présentement » et « à prioriser »



Mis à part les étudiants de 2^e et 3^e années, la clientèle masculine et les difficultés en français, les autres énoncés relatent des difficultés diverses qui peuvent avoir une incidence sur la performance de l'étudiant, ou tout simplement nuire au climat de la classe. L'annexe 2 présente un tableau qui fusionne les résultats présentés dans les trois tableaux ci-dessus, question de donner un aperçu global des résultats.

L'analyse des résultats sur la population étudiante à prioriser amène à tirer la conclusion suivante.

<p>38.</p> 	<p>Il est difficile d'identifier des besoins d'étudiants qui ne sont pas préoccupants, si ce n'est les étudiants qui redéfinissent leur cheminement scolaire (changement de programme ou allongement des études) par choix personnel. Ce qui est à retenir, c'est qu'un étudiant qui exprime un besoin, qui sollicite de l'aide, qui donne des indices d'une difficulté pouvant nuire à son cheminement au cégep, mérite d'être soutenu par les intervenants du programme, ou d'être référé aux ressources pouvant l'aider, ceci dans la limite de la volonté de l'étudiant de vouloir s'aider et dans la limite des ressources existantes, le Cégep devant avoir cependant le souci d'un arrimage entre les ressources offertes et les besoins existants.</p>
--	--

7.2 Les indices de difficultés

Cette partie vise à approfondir le concept de dépistage. Une foule de paramètres peuvent influencer le type de dépistage que chaque programme décide de définir :

- la taille du programme;
- les caractéristiques des nouveaux étudiants dans le programme;
- le nombre de disciplines dans le programme;
- le fait que le programme soit au secteur technique ou préuniversitaire;
- les ressources accordées à l'encadrement dans le programme;
- l'implication du personnel enseignant dans le programme;
- la proportion garçons/filles dans le programme.

Chaque programme peut choisir une combinaison d'indices de dépistage parmi les suivants :

Indices pour toutes les sessions

- les notes obtenues après une première évaluation;
- le nombre d'échecs potentiels identifiés à la mi-session;
- le nombre d'absences, de retards ou de départs précipités dans les cours;
- les travaux remis en retard ou non remis;
- la faible qualité du français écrit ou oral, la structure de pensée, l'organisation d'un texte;
- la faible compréhension du français parlé ou écrit;
- le faible niveau d'intégration, d'interaction et d'implication en classe;
- la manifestation de comportements perturbateurs;
- un changement subit du comportement d'un étudiant;
- des méthodes de travail déficientes;
- un nombre démesurément élevé d'heures consacrées aux études;
- un nombre trop faible d'heures consacrées aux études;
- difficulté à comprendre des textes dans la discipline.

Indices supplémentaires pour la première session

- les résultats à un test de dépistage comme Étudiant plus;

- le fait qu'un étudiant soit sollicité à participer aux ateliers d'aide en philosophie.

Indices supplémentaires pour la deuxième session et les sessions suivantes

- le nombre d'échecs réels à la première session;
- les résultats dans le premier cours de français.

Les modalités de dépistage peuvent être diverses. Les possibilités que permet l'informatique facilitent les communications et amenuisent les contraintes de distance, autant en formation générale qu'en formation spécifique.

Un recensement des diverses pratiques vécues dans les programmes⁴⁵ permet d'identifier différents paramètres utilisés actuellement dans certains programmes pour faire du dépistage. Voici quelques exemples :

- deux échecs et moins ;
- notes entre 60 % et 65 % ;
- nombre d'absences dans les quatre premières semaines de la 1^{re} session;
- étudiants identifiés lors de rencontres d'encadrement entre intervenants;
- notes en français.

7.3 Les étudiants à considérer, selon le type de difficultés rencontrées

7.3.1 Les difficultés d'apprentissage

Le fait de discriminer le niveau de difficulté des étudiants dépistés et de mettre l'énergie sur les étudiants qui veulent s'aider et dont les difficultés sont plus légères, ressources obligent, a été une idée souvent exprimée lors de la collecte de données.

« Les étudiants qui ont des difficultés plus légères devraient être rapidement soutenus : retour sur l'investissement. » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Une difficulté d'apprentissage peut être associée à plusieurs facteurs : préalables insuffisants, niveau d'engagement dans les études, difficultés à comprendre et intégrer la matière, méthodes de travail déficientes, habileté de lecture déficiente, etc. Une difficulté d'apprentissage peut éventuellement se traduire par un diagnostic de trouble d'apprentissage, à la suite d'une rencontre avec un professionnel des Services adaptés.

Le Cégep a mis en place une démarche visant à référer les étudiants qui ont des difficultés plus marquées à l'API du programme, qui est le seul à pouvoir enclencher une démarche de pré-évaluation et d'évaluation par les ressources spécialisées du Cégep. Plusieurs programmes préfèrent déjà référer les étudiants qui ont beaucoup de difficultés et d'échecs à l'API et se concentrer sur les étudiants ayant un niveau de difficulté moindre.

39.



Le guide de l'encadrement proposera une série d'indications permettant au responsable de l'encadrement de juger de la pertinence de référer l'étudiant ayant une difficulté d'apprentissage à l'API. Le modèle d'intervention proposé par les professionnels responsables des étudiants ayant des troubles d'apprentissage sera également intégré dans ce guide.

⁴⁵ Plans d'encadrement 2008-2009, Cégep de Sherbrooke.

Plusieurs questions ont été soulevées sur le niveau d'aide qui peut être accordé à un étudiant en difficulté d'apprentissage par rapport à celui qui a un diagnostic de trouble d'apprentissage ;

« *Il faut s'occuper des étudiants non diagnostiqués autant que de ceux qui sont diagnostiqués.* » (extrait du groupe de discussion avec les ressources spécialisées)

Ce sujet sera repris à la section 7.4.12 traitant des étudiants ayant un diagnostic.

7.3.2 Les problèmes de motivation⁴⁶

Il est plus facile d'identifier les étudiants ayant des problèmes de motivation intrinsèque lorsque le nombre d'étudiants à qui on enseigne est peu élevé. Le responsable de l'encadrement est bien placé pour voir si ce problème est généralisé ou non.

Ce qu'on peut faire, dans le contexte d'une rencontre individuelle, c'est de poser les questions permettant à l'étudiant de bien cerner son degré de motivation et les causes d'un manque possible de motivation. Les moyens que l'on peut utiliser pour motiver l'étudiant ont des effets souvent éphémères.

Une connaissance minimale des déterminants, des indicateurs et des variables de la motivation scolaire est un atout pour un responsable de l'encadrement.

40. 	Le guide de l'encadrement proposera une série de questions-clés que l'on peut poser à l'étudiant pour l'aider dans sa réflexion sur sa motivation.
--	--

7.3.3 La gestion du temps et la conciliation études/travail

L'organisation du temps est un des quatre principaux besoins exprimés par les étudiants dans le questionnaire *Aide-nous à te connaître* (2002), cité dans Gingras et Terrill (2006)⁴⁷. En effet, 46,2 % des étudiants disent avoir besoin d'aide à ce sujet⁴⁸. Seulement 23 % des étudiants disent consacrer suffisamment de temps pour leurs travaux scolaires. Les habitudes de travail développées au secondaire influencent la réussite des cours au Cégep :

Plus les étudiants étaient studieux au secondaire, plus ils ont de la facilité à réussir leurs cours de première session, et cela est particulièrement manifeste chez les étudiants les plus faibles. (Gingras et Terrill, 2006)

⁴⁶ Nous parlons ici de motivation intrinsèque, qui réfère au fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique de celle-ci. (Vallerand et Sénécal, 1992).

⁴⁷ Gingras M. et Terrill, R. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, dix ans plus tard. SRAM, 2006, p.66.

⁴⁸ Aide-nous à te connaître 2, SRAM, 2008.

Voici un aperçu des habitudes de travail au secondaire (SRAM, 2008) :

Tableau 16 : Habitudes de travail au secondaire

Temps hebdomadaire consacré aux études	% d'étudiants
Entre 0 et 2 heures	35,7 %
Entre 2 et 5 heures	31,6 %
Entre 5 et 10 heures	20,4 %
10 heures et plus	12,3 %

Deux raisons principales sont évoquées par les étudiants pour expliquer pourquoi ils ne consacrent pas plus de temps aux études :

- le manque de temps : 53 %
- le manque de motivation ou d'intérêt : 36 %

Le travail rémunéré est une réalité avec laquelle il faut composer de plus en plus. Les perceptions de l'effet du travail rémunéré sur les études sont très diverses. Voici la perception d'étudiants du collégial après une session au Cégep :⁴⁹

Tableau 17 : Impact de l'emploi rémunéré

<i>Quel est l'impact de ton emploi rémunéré sur le temps que tu consacres à tes études ?</i>	% de répondants
Cela m'enlève beaucoup de temps que j'aimerais consacrer à mes études.	19,1 %
Cela m'enlève un peu de temps.	39,6 %
Aucun impact : je mets assez de temps dans mes études.	21,2 %
Aucun impact : je ne mettrais pas plus de temps dans mes études de toute façon.	9,6 %
Cet emploi a un impact positif, car il m'amène à mieux planifier mon emploi du temps.	8,5 %

Pour un étudiant sur cinq, le travail rémunéré enlève beaucoup de temps pour étudier. Lorsque les étudiants disent manquer de temps, ce n'est donc pas automatiquement à cause du travail rémunéré. D'ailleurs, une enquête longitudinale du groupe Écobes (2008) sur les parcours scolaires au secondaire et au collégial arrive à la conclusion suivante :

... le nombre d'heures consacrées aux cours et à l'étude est pratiquement invariable, que les étudiants occupent un emploi exigeant 5, 15, ou 25 heures ou qu'ils soient sans emploi. (p. 98)⁵⁰

Il faut se tourner vers les habitudes de vie et la panoplie d'activités dans lesquelles les étudiants sont engagés, dont le travail rémunéré peut faire partie. La gestion du temps n'est pas un acquis pour tous les étudiants. N'oublions pas que **leur autonomie est en développement (orientation 4)** et qu'ils sont en apprentissage.

⁴⁹ Aide-nous à te connaître 2, SRAM, 2008.

⁵⁰ Groupe Écobes, *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*, rapport de recherche, Cégep de Jonquière, 2007, 153 p.

Il est donc suggéré que :

<p>41.</p> 	<p>Des activités individuelles ou en petits groupes, idéalement à l'intérieur des programmes, traitant de la gestion du temps et du développement de méthodes de travail (pas nécessairement présentes lors de l'arrivée au Cégep) sont appropriées et doivent viser particulièrement les étudiants qui ont ce besoin. Ces activités peuvent être organisées par le responsable de l'encadrement ou par un enseignant, en collaboration avec les Services aux étudiants.</p>
<p>42.</p> 	<p>Les grandes lignes du programme de conciliation études/travail soient intégrées au guide de l'encadrement.</p>

7.3.4 Les comportements perturbants dans la classe

La gestion de classe est une préoccupation qui est fortement ressortie lors de la collecte de données. Dans le questionnaire sur l'encadrement⁵¹, un total de 71,1 % des répondants sont assez ou parfaitement d'accord avec l'énoncé suivant : *l'encadrement doit mettre l'accent sur le soutien aux étudiants ayant des problèmes de comportements ou de discipline en classe*. Cependant, seulement 26,8 % des répondants précisent que le responsable de l'encadrement devrait être l'intervenant privilégié dans ces cas.

Comme il a été mentionné dans la section 6.3.2, l'intervention directe auprès d'un étudiant ayant des comportements perturbants dans la classe n'est pas sous la responsabilité du responsable de l'encadrement. Tout au plus, si le problème est observé dans plusieurs cours, le responsable de l'encadrement peut, selon la réalité du programme, favoriser la concertation entre les enseignants qui vivent le même problème, lors d'une rencontre entre enseignants, par exemple.

Ce qui est clair, c'est que le soutien aux enseignants par le DEP, un conseiller pédagogique ou un professionnel, par exemple, est important au sujet de la gestion de classe. Il faut s'assurer que l'enseignant qui a besoin de ce soutien soit guidé au moment opportun vers une ressource appropriée.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>43.</p> 	<p>Que la gestion de classe soit une des priorités du perfectionnement élaborées par le Service de la recherche et du développement.</p>
<p>44.</p> 	<p>Que le Cégep s'assure que sur son site Web se trouve un onglet Urgence avec quelques coordonnées de base importantes permettant un soutien rapide (le numéro d'urgence 211, le numéro du Service d'aide psychosociale, par exemple).</p>

⁵¹ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

7.3.5 Les difficultés personnelles, les problèmes de gestion du stress, les difficultés d'adaptation et d'intégration

Ces difficultés sont de toutes sortes, sont souvent d'ordre socio-affectif et ont très souvent des répercussions sur les apprentissages.

Les enseignants n'ont pas la responsabilité de gérer les problèmes personnels des étudiants. Cependant, ils ont la responsabilité, lorsqu'il semble pertinent ou possible de le faire, de les guider vers les ressources qui peuvent les aider, ressources que souvent les étudiants ne connaissent pas. Le responsable de l'encadrement doit de son côté avoir une longueur d'avance sur la connaissance de ces ressources.

Il faut éviter de faire en sorte que l'étudiant soit tenu de raconter son histoire (chose pénible bien souvent) à plusieurs intervenants avant d'être référé à la bonne personne. L'étudiant préférera peut-être laisser tomber plutôt que d'avoir à se confier à nouveau. Le mot d'ordre est donc de référer le plus directement possible devant ce type de difficultés.

Il est donc suggéré que :

45. 	Le guide de l'encadrement comprenne un bottin des ressources du Cégep et de la communauté afin de faciliter les interventions de référence.
--	---

Au niveau de la gestion du stress lors des examens, environ un étudiant sur deux inscrit en 2^e session identifie ce besoin⁵² et il est plus présent chez les filles que chez les garçons. Pourtant, seulement 21 étudiants au total ont assisté aux deux ateliers offerts au Cégep sur la gestion du stress de performance à l'automne 2008. Le format et l'horaire actuels créent-ils un effet dissuasif sur la participation à ces ateliers? Plusieurs personnes croient que oui. Le sujet des ateliers de sensibilisation qui sont offerts en fonction des besoins identifiés et pour lesquels la participation est faible sera traité à la section 8.8.4.

7.3.6 Les difficultés financières

Le Cégep de Sherbrooke arrive en tête de liste des cégeps au Québec avec 2045 demandes de prêts et 1389 demandes de bourses acceptées dans le programme du Gouvernement du Québec, ainsi que pour les 9 505 991 \$ accordés⁵³.

⁵² Aide-nous à te connaître 2, SRAM, 2008.

⁵³ Statistiques sur les demandes d'aide financière, cycle 2007-2008, mai 2008.

Les données du questionnaire *Aide-nous à te connaître I* indiquent que la situation financière des étudiants du Secondaire V admis au Cégep de Sherbrooke est plus fragile que pour les étudiants du réseau en général. Voici quelques statistiques :

Tableau 18 : Situation financière des étudiants du secondaire V.

	% d'étudiants du Cégep de Sherbrooke	% d'étudiants du Réseau
Un emploi rémunéré est la raison principale qui explique pourquoi l'étudiant ne consacre pas plus de temps à ses études.	7,6 %	5,7 %
L'entière responsabilité de la subsistance de l'étudiant est la raison principale pour laquelle il occupe un emploi (au Sec. V).	9,7 %	5,9 %
L'entière responsabilité de la subsistance de l'étudiant est la raison principale pour laquelle il désire occuper un emploi au cours de sa première année de Cégep.	33,8 %	18,6 %
Font partie des principales sources de revenus de l'étudiant :		
- le soutien financier des parents.	51,2 %	63,8 %
- les prêts et bourses.	30,2 %	24,2 %
- l'emploi durant l'année scolaire.	65,2 %	56,1 %

Les besoins financiers sont donc très présents au Cégep de Sherbrooke. La situation économique en Estrie et le fait que le cégep soit régional sont sûrement parmi les causes de cette situation. Si l'on se base sur les données de la Fondation du Cégep⁵⁴, le nombre d'étudiants qui font une demande et les montants accordés vont en grandissant :

Tableau 19 : Statistiques de la Fondation du Cégep

	2006-2007	2007-2008
Nombre d'étudiants ayant bénéficié de l'aide de dépannage alimentaire	87	120
Nombre d'étudiants ayant rencontré l'organisme Solution Budget Plus ⁵⁵	42	61
Nombre d'étudiants ayant bénéficié d'un prêt ou d'un don	22	26
Montant total de l'aide accordée dans ce programme	16 455 \$	32 242 \$

Les difficultés financières sont donc une réalité grandissante vécue par certains étudiants. Pour les responsables de l'encadrement, il s'agit de référer l'étudiant vers les ressources pouvant l'aider, dont le programme d'Aide aux étudiants en difficulté financière, mis en place par les Services aux étudiants et la Fondation du Cégep. C'est pourquoi il est suggéré que :

<p>46.</p> 	<p>La description des ressources spécialisées (à l'intérieur et à l'extérieur du Cégep) dont peuvent bénéficier les étudiants aux prises avec des difficultés financières doit faire partie du guide de l'encadrement.</p>
---	--

⁵⁴ *Rapports d'activités 2006-2007 et 2007-2008*, Fondation du Cégep de Sherbrooke.

⁵⁵ Ressource extérieure au Cégep de Sherbrooke vers laquelle sont référés certains étudiants qui font une demande d'aide aux Services aux étudiants.

7.3.7 Les difficultés au niveau du français écrit

Les difficultés au niveau du français écrit sont considérées dans plusieurs programmes comme des indices de dépistage des étudiants à risque. Cependant, lorsque vient le temps de parler du **soutien** à donner à ces étudiants, la perception des rôles à jouer est très disparate, comme en fait foi une donnée du questionnaire sur l'encadrement⁵⁶.

Tableau 20 : Perception au sujet de l'intervenant privilégié lors de difficultés en français

<i>Identifiez selon votre connaissance des pratiques, qui est actuellement l'intervenant privilégié (celui qui devrait poser l'intervention principale) et qui devrait être l'intervenant privilégié pour les étudiants qui ont des difficultés majeures en français.</i>	% des répondants qui disent qu'actuellement, c'est l'intervenant suggéré	% des répondants qui disent qu'il serait souhaitable que ce soit l'intervenant suggéré
L'enseignant	31,8 %	17,8 %
Le responsable de l'encadrement	11,0 %	15,9 %
L'API	6,5 %	10,8 %
Le professionnel	14,3 %	22,9 %
Un autre étudiant (un pair)	7,1 %	10,2 %
Aucune idée	29,2 %	22,3 %

Aucun intervenant ne ressort de façon catégorique. Les répondants estiment que les enseignants ne devraient pas être les intervenants privilégiés dans ce domaine, alors qu'ils mentionnent que ce sont eux qui semblent l'être actuellement. Intervenir pédagogiquement au niveau de la qualité du français pour corriger des lacunes importantes commande des habiletés particulières, et c'est pourquoi une intervention possible consiste à **référer** l'étudiant vers le Centre d'aide en français lorsque les difficultés sont importantes. La section 8.8.11 traitera des façons efficaces de référer les étudiants au centre d'aide.

7.3.8 Les difficultés dans les méthodes de travail

Avant d'arriver au cégep, selon *Aide-nous à te connaître 1*⁵⁷, 44,5 % des étudiants admis au Cégep de Sherbrooke et 39,9 % des étudiants dans le réseau identifient déjà un besoin lié aux méthodes de travail. Après une session passée au niveau collégial, 16,7 % des étudiants du réseau disent avoir souvent ce besoin, alors que 50,0 % disent l'avoir occasionnellement (deux étudiants sur trois).

Ces difficultés sont souvent à la source de problèmes scolaires et il faut donc s'en préoccuper. Des interventions de **soutien** individuel peuvent être faites. Des ateliers offerts à de petits groupes ou carrément des activités systématiques visant tous les étudiants du programme et qui sont intégrés dans les cours peuvent également être privilégiés. Les interventions possibles sont traitées à la section 8.8.4.

⁵⁶ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

⁵⁷ Aide-nous à te connaître 1, SRAM, 2008.

La suggestion 41 faite dans la section 7.3.3 sur la gestion du temps est répétée ici :

41. 	Des activités individuelles ou en petits groupes, idéalement à l'intérieur des programmes, traitant de la gestion du temps et du développement de méthodes de travail (pas nécessairement présentes lors de l'arrivée au Cégep) sont donc appropriées et doivent viser particulièrement les étudiants qui ont ce besoin. Ces activités peuvent être organisées par le responsable de l'encadrement ou par un enseignant, en collaboration avec les Services aux étudiants.
---	--

7.3.9 Les difficultés à confirmer son choix professionnel

Une des principales raisons d'abandon des études est le fait que le programme ne répond pas aux attentes de l'étudiant. Une étude du ministère de l'Éducation de 2004⁵⁸ indique que 25 % des abandons dans le secteur technique sont liés au fait que les étudiants n'ont pas suffisamment aimé le programme. C'est la raison la plus souvent nommée.

Une autre étude de Monique Lasnier (1999)⁵⁹ visant à identifier les causes d'abandon des étudiants fait ressortir plusieurs raisons liées au choix professionnel :

- des aspirations professionnelles plus ou moins bien cernées;
- une représentation inadéquate de la formation et de la fonction de travail;
- une première session vue comme exploratoire;
- une anxiété causée par un doute sur le choix de programme;
- un programme qui ne répond pas aux attentes.

Cette démarche de confirmation du choix professionnel chez l'étudiant est légitime. Elle rejoint les configurations du stade identitaire élaborées par Marcia (1980)⁶⁰, qui parle d'une identité « achevée » lorsque le jeune est engagé du point de vue professionnel et idéologique, ce qui apparaît habituellement entre 18 et 21 ans. Ceci est en lien avec l'**orientation 1 – une vision élargie de la réussite**. Le résultat peut être que le choix de l'étudiant sera soit confirmé, soit redéfini rapidement, ou que l'étudiant a besoin d'un moment de réflexion ou d'exploration de nouvelles avenues.

Ce sont les intervenants (les enseignants, le responsable de l'encadrement et l'API) proches de l'étudiant qui sont souvent les témoins des premiers signes de questionnement, de désengagement et de baisse de la motivation. Ces difficultés doivent être considérées par les intervenants associés à l'encadrement dans le programme, en incitant l'étudiant à se donner les moyens pour être soutenu dans sa réflexion par des spécialistes du domaine. Cette référence peut être déterminante afin d'éviter que l'étudiant coupe le lien de façon définitive avec le système scolaire.

7.3.10 Les absences non motivées, retards fréquents aux cours, départs hâtifs, travaux en retard ou non remis

Le *Plan de réussite* et le *Projet de formation* du Cégep valorisent l'adoption de comportements responsables. La ligne de force du *Plan de réussite* visant à *Encourager l'étudiant à s'engager et à persister dans ses études* précise comme action et mesure privilégiées :

⁵⁸ L'abandon des études à la formation collégiale technique, MEQ, 2004.

⁵⁹ L'aide à la réussite et à la persistance aux études, Collège de Sherbrooke, 2000.

⁶⁰ Cité dans : COSLIN, P. *Psychologie de l'adolescent*, 2002.

Favoriser l'adoption de comportements scolaires contribuant à la réussite des études.

*Valoriser la présence en classe et la participation active des étudiants aux cours.*⁶¹

Le Projet de formation (1994) précise que :

*[...] on (le Cégep) favorisera l'expression [...] des comportements autonomes et responsables qui mènent vers l'engagement dans les activités.*⁶²

La PIEA indique que la présence aux cours peut faire l'objet d'une évaluation négative seulement dans les activités où la présence est essentielle au développement des compétences, sans qu'il puisse y avoir un échec automatique pour cause d'absentéisme⁶³. La PIEA indique également qu'un département peut se donner des politiques et des procédures en lien avec l'évaluation⁶⁴.

Les résultats du questionnaire⁶⁵ indiquent que 86 % des répondants considèrent un étudiant qui s'absente fréquemment, qui remet ses travaux en retard ou qui ne les remet pas comme étant en difficulté ou potentiellement en difficulté.

La recherche menée par Henri Beauregard en 2007⁶⁶, qui visait à dresser le portrait de la situation au sujet de l'absentéisme au Cégep de Sherbrooke, rapporte que 40 % des répondants ont souligné que :

[...] le phénomène de l'absentéisme est perçu comme étant une problématique importante dans leur enseignement pour une bonne partie des enseignants.

Selon cette même recherche,

- le taux d'absentéisme moyen est de 10,1 %⁶⁷;
- environ 25 % des cours auraient un taux d'absentéisme⁶⁸ de plus de 15 %;
- la 2e session (identifiée par 21,8 % des enseignants) et la 1^{re} session (identifiée par 17,2 % des enseignants) sont celles où l'absentéisme se manifeste le plus selon la perception des enseignants;
- quand un enseignant constate que l'absentéisme ne se manifeste pas uniformément tout au long de la session, le milieu de la session est perçu comme plus névralgique, comparativement au début et à la fin de la session. L'absentéisme prend diverses formes à mesure que la session avance.

La recherche de M. Beauregard indique que 80,9 % des enseignants perçoivent que l'absentéisme est la première conséquence du risque d'échec pour l'élève⁶⁹. L'absentéisme ainsi que les retards répétés semblent donc être considérés comme des indices importants de difficultés potentielles chez un étudiant.

Il faut donc se préoccuper du phénomène de la non-présence (qui inclut les retards, départs précipités, etc.). Le rôle que le système d'encadrement peut jouer est présenté ci-dessous, non pas

⁶¹ Plan de réussite 2005-2009, p. 8.

⁶² *Projet de formation*, Cégep de Sherbrooke, 1994, p.10.

⁶³ PIEA, article 2.4, 1998.

⁶⁴ PIEA, article 11.2, 1998.

⁶⁵ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

⁶⁶ Beauregard, H. La présence des étudiants aux activités d'apprentissage, rapport final, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, septembre 2007.

⁶⁷ Cela signifie que dans les classes de 30 étudiants, environ 3 étudiants en moyenne font preuve d'absentéisme.

⁶⁸ Absentéisme : absences ou retards non motivés, et répétés, de l'élève aux activités d'apprentissage.

⁶⁹ Beauregard, H. La présence des étudiants aux activités d'apprentissage, rapport final, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, septembre 2007.

sur le phénomène général de l'absentéisme au Cégep, mais auprès de l'étudiant absent qui se place en situation de risque. D'ailleurs, une des recommandations du rapport de M. Beauregard questionne le rôle du système d'encadrement :

Que le Cégep questionne la pertinence, les limites et l'efficacité de l'encadrement des étudiants à propos de l'absentéisme.⁷⁰

Interpeller l'étudiant et communiquer les absences

Apprivoiser une liberté nouvelle, concilier travail et études, se responsabiliser, se donner les bonnes priorités, tout cela fait partie des apprentissages à faire au cégep. Cela peut vouloir dire faire des excès qu'il faut recadrer. Utiliser des règles visant à sanctionner ne favorise pas automatiquement l'apprentissage de comportements responsables. À la suite de comportements irresponsables, l'étudiant doit apprendre à rendre compte de ses actions. Mais pour cela, l'étudiant doit être interpellé.

Si l'étudiant s'absente souvent, il est rencontré. En les tenant serrés, on les aide parfois. C'est plus une assistance qu'un contrôle. (extrait du groupe de discussion avec les enseignants)

Lorsqu'il sera sur le marché du travail, l'étudiant devra se responsabiliser et, minimalement, rendre des comptes à son supérieur. Pourquoi en serait-il autrement dans une maison d'enseignement qui valorise la présence en classe et la participation active de l'étudiant?

D'ailleurs, dans le cadre d'une recherche PAREA sur le transfert des apprentissages en stage de fin d'études, les étudiants ont fait ressortir comment certaines exigences au Cégep étaient peu représentatives de celles du marché du travail et que cela ne favorisait pas l'apprentissage de comportements responsables. Pour eux, *le Cégep devrait être plus exigeant tout en respectant le fait qu'ils soient en apprentissage.*⁷¹

Passer sous silence des comportements irresponsables équivaut à lancer le message qu'ils ne sont pas préoccupants. Dans un premier temps, il appartient à l'enseignant d'interpeller directement l'étudiant. Cela permet bien souvent de s'apercevoir que l'absentéisme, ou tout autre comportement qui peut illustrer un manque d'engagement, n'est que la manifestation d'une situation plus problématique. Ceci permet d'envisager un **soutien ou de référer** l'étudiant à des ressources qui pourront l'aider avant que la situation ne soit trop grave (ex. : un problème financier ponctuel, une difficulté de concilier travail et études). Un peu plus de 20 % des enseignants⁷² disent relancer les étudiants souvent absents d'une façon quelconque et environ 14 % font des mises au point générales en classe. Ces pourcentages sont plutôt faibles et ne représentent qu'environ le tiers des enseignants. Il est vrai qu'il n'est pas simple pour un enseignant de gérer ce type de situations lorsqu'on a un grand nombre d'étudiants. Toutefois, grâce à l'utilisation des MIO, il devient maintenant plus simple d'interpeller un étudiant qu'on voit peu ou pas en classe.

Lorsque la situation de l'étudiant semble se généraliser à plusieurs cours, le responsable de l'encadrement peut jouer un rôle de concertation ou d'intervention, si des liens peuvent être faits avec d'autres informations donnant des indices que cet étudiant risque de rencontrer des

⁷⁰ Ibid., tableau 9, p. 15.

⁷¹ Bizier N., Fontaine F, Moisan R. *Le transfert des apprentissages : une image à reconstituer*, Recherche PAREA, 2005, p. 161.

⁷² Beauregard, H. La présence des étudiants aux activités d'apprentissage, rapport final, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, septembre 2007, tableau 11, page 18.

difficultés scolaires. Pour cela, le responsable de l'encadrement doit être informé. Sinon, comment peut-il dresser un portrait global de la situation ? Selon la recherche de M. Beauregard, 15 % des enseignants informent le responsable de l'encadrement du programme des absences des étudiants, ce qui ne lui permet pas de dresser facilement un portrait global.

Se donner une modalité de concertation

Dans une visée d'encadrement, nous ne parlerons pas ici d'une politique ou d'un règlement à appliquer. Une telle politique⁷³ peut être un outil utile pour l'enseignant dans sa classe. D'ailleurs, plus du tiers des recommandations faites par les enseignants qui sont citées dans l'étude de M. Beauregard vont dans le sens de se doter de politiques sur l'absentéisme.

Bon nombre de programmes peuvent régler les situations problématiques de façon informelle à la pièce, la taille du programme et la proximité physique aidant. Une proportion de 28,8 % des enseignants ont déjà comme pratique de se concerter avec d'autres enseignants du département ou du programme pour intervenir auprès de l'étudiant⁷⁴. Mais pour les programmes ayant un nombre d'étudiants et d'enseignants élevé, il peut être utile de se donner une modalité de concertation plus formelle (**orientation 5 – la concertation, gage de réussite**). Dans le rapport de M. Beauregard⁷⁵, 64 % des enseignants disent que la question de l'absentéisme est peu souvent ou jamais discutée dans leur département.

Le système d'encadrement ayant des visées de **soutien**, une mesure concrète pourrait être de se définir une modalité de concertation dans un programme ou un département par rapport à l'absentéisme. Le responsable de l'encadrement peut jouer un rôle actif dans cette concertation. Voici quelques éléments qui pourraient faire partie d'une modalité de concertation :

- à partir de quand une première intervention peut être faite par l'enseignant?
- quelle modalité se donne-t-on pour vérifier si ce problème est vécu dans d'autres cours?
- à quel moment le responsable de l'encadrement est-il interpellé?
- quelles informations peuvent être utiles au responsable de l'encadrement et quelle modalité le programme se donne-t-il pour communiquer ces informations : oralement, sur demande, par MIO, par écrit, en première session, en première année, aux 4 semaines, après deux absences, etc.?
- quelles ententes prend-on avec l'API au sujet d'un étudiant sous contrat ?
- quelle approche le programme va-t-il privilégier pour que l'étudiant se prenne en charge, apprenne de cette situation?
- quel type de **suiti** peut être défini?

En Sciences humaines et en Sciences de la nature, cette concertation peut être complexe et lourde. Il en est de même pour les enseignants de la formation générale, qui doivent composer avec des étudiants de plusieurs programmes. L'accent peut cependant être mis sur la contribution au **dépistage**. La communication des absences aux responsables de l'encadrement devient donc le geste à poser pour contribuer au dépistage des étudiants qui risque de rencontrer des difficultés. Afin d'éviter la lourdeur, il s'agit de bien définir ce qui est pertinent de communiquer et comment: deux absences consécutives, trois absences cumulées, à la pièce selon les perceptions

⁷³ 31,5% des enseignants ont une politique départementale formelle en matière d'absentéisme et parmi ceux-ci, 61,2% en font une application stricte, selon le rapport de M. Beauregard.

⁷⁴ Ibid, tableau 11, page 18.

⁷⁵ Ibid, tableau 19, page 26.

de l'enseignant, uniquement les absences de ceux qui ont de faibles notes, en première session seulement, une fois à la mi-session, etc.

L'important est de se donner des modalités formelles afin d'aider le travail de **dépistage** par le responsable de l'encadrement. C'est également avec des outils informatiques efficaces, tel que le module Suivi de la réussite du système Omnivox, que les responsables peuvent gérer cette information en y consacrant un minimum de temps.

Pour toutes ces raisons, il est recommandé :

<p>47.</p> 	<p>Que l'accès à certaines composantes du module Suivi de la réussite (ces composantes sont identifiées dans le chapitre 12 sur les facteurs aidants) par les responsables de l'encadrement soit une pièce maîtresse du prochain Plan de réussite.</p>
<p>48.</p> 	<p>Que les départements se donnent des modalités d'intervention concertée auprès des étudiants qui ont des problèmes d'absentéisme.</p>

7.4 Les étudiants à considérer, selon leurs caractéristiques

7.4.1 Les étudiants de 1^{re} et 2^e sessions

Les étudiants de 1^{re} session ont été identifiés comme une priorité de Cégep dans les orientations du système d'encadrement (**orientation 3 – une priorité collective et des priorités de programme**). Tous les programmes doivent chercher à mettre en place des actions visant à favoriser la réussite chez ces étudiants. C'est une session déterminante.

L'étude du SRAM⁷⁶ est éloquent à ce sujet. Chaque échec en première session diminue les chances de diplomation:

Tableau 21 : Effet des échecs en 1^{re} session sur la diplomation

Nombre d'échecs à la 1 ^{re} session	Taux de diplomation, tout niveau confondu
0	89%
1	68%
2	51%
3	40%
4 et plus	16%

⁷⁶ Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, SRAM, 2002. p.14.

Au Cégep de Sherbrooke, le pourcentage des étudiants réinscrits en 2^e session, peu importe le programme⁷⁷, est de 89,5 %⁷⁸. À la 3^e session, ce pourcentage est de 79,8 %. Ce sont les sessions où les pertes sont les plus importantes (10,5 % entre la 1^{re} session et la 2^e session, 9,7 % entre la 2^e et la 3^e). La 2^e session est donc aussi très déterminante.

Il est pertinent de questionner la pratique qui permet le transfert d'une partie de la ressource annuelle d'encadrement de la session d'hiver à la session d'automne seulement, afin d'en augmenter (même jusqu'à doubler) la valeur. Bien qu'ayant comme avantage de mettre plus d'énergie en 1^{re} session, la résultante est qu'il n'y a plus d'intervenant officiel qui est responsable de l'encadrement et de la concertation en 2^e session. Or, c'est parfois après la 1^{re} session que l'étudiant réalise ce que sont les études collégiales, et il faut que l'aide soit encore effective en 2^e session pour que les interventions portent et permettent de raccrocher le jeune pour ne pas qu'il désespère ou qu'il parte. Cette pratique de transférer des ressources d'une session à l'autre doit absolument être accompagnée de mesures formelles visant à compenser la présence moins assidue ou l'absence d'un responsable de l'encadrement.

Dans une approche plus globale de la pédagogie de la 1^{re} session, le nombre d'étudiants dans les classes a souvent été mentionné dans les groupes de discussion comme un élément important pour favoriser la réussite à cette 1^{re} session.

49.



Il serait intéressant que des expériences significatives au niveau collégial permettent de vérifier l'impact possible sur la réussite des étudiants d'une baisse du nombre d'étudiants par classe.

7.4.2 Les étudiants de 2^e et 3^e années

Lors des groupes de discussion, ces étudiants ont souvent été nommés comme étant moins priorités. Après un an, les programmes ont une bonne idée des étudiants qui ont des difficultés scolaires et qui ont besoin de soutien. Cela n'empêche pas que des problèmes peuvent surgir en 2^e et 3^e années et affecter le rendement scolaire et la persistance aux études. Le **soutien** aux étudiants qui en ont besoin doit être considéré comme tout aussi important que pour les étudiants de 1^{re} année.

7.4.3 Les étudiants inscrits à une session reconnue comme difficile

Plusieurs programmes peuvent identifier une session dans leur cheminement scolaire qui se vit plus difficilement par les étudiants, et ce, pour diverses raisons : nombre d'heures en classe ou en laboratoire, cours plus difficiles ou cours écueil, existence d'un stage, admission à l'université, cours préalables, etc.

Le soutien est important lors de cette session plus névralgique et le programme doit prévoir des interventions en ce sens. L'encadrement et la concertation entre les intervenants n'ont pas à se

⁷⁷ Le taux de persistance aux études et non dans le programme est plus approprié selon l'orientation 1 qui définit la réussite d'une façon plus globale que la réussite dans le programme.

⁷⁸ Source : PSEP. Moyenne des taux de 2004 à 2006.

limiter à la première année. Le Plan d'encadrement devrait prévoir des actions pour soutenir les étudiants pendant de telles sessions plus difficiles.

7.4.4 Les étudiants admis en cours de programme

Les étudiants admis en cours de programme sont souvent difficiles à repérer (particulièrement dans les gros programmes), mais ils peuvent vivre des difficultés d'adaptation et surtout d'intégration dans un groupe de base dont la dynamique et le réseau socio-affectif sont déjà définis. Il s'agit de se donner le mot d'ordre d'observer particulièrement ces étudiants et de s'enquérir de la façon dont leur intégration se fait.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>50.</p> 	<p>Que les responsables de l'encadrement puissent avoir accès à la liste des étudiants nouvellement admis dans leur programme, et ce, dès le début de chaque session.</p>
--	---

7.4.5 Les étudiants sous contrat

Le contrat s'adresse à l'étudiant ayant eu des échecs dans au moins la moitié de ses cours à la session précédente. C'est un règlement gouvernemental qui oblige le Cégep à adopter cette mesure⁷⁹. Les contrats sont considérés comme faisant partie du champ d'action de l'encadrement par programme. Ce sont les aides pédagogiques individuels qui ont la responsabilité de cette démarche.

Selon le questionnaire sur l'encadrement⁸⁰, 34,5 % des enseignants en Sciences humaines et 28,0 % de ceux en Sciences de la nature perçoivent les contrats comme étant une mesure ayant peu ou pas d'impact, comparativement à 22,2 % pour l'ensemble des programmes; c'est pourtant au secteur pré-universitaire qu'il y a le plus grand nombre de contrats. Il n'en demeure pas moins que 85 % des répondants au questionnaire disent qu'il faut prioriser cette mesure.

Une modalité utile mais qui ne semble pas toujours réalisable est de rencontrer chaque étudiant sous contrat pour qu'il signe celui-ci **avant** la date d'abandon des cours, ce qui permet d'envisager des modifications à sa grille de cheminement scolaire.

La plus grosse difficulté se situe surtout au niveau du **suivi** en cours de session. Les API, de leur propre aveu, ne peuvent assurer le suivi souhaité auprès des étudiants :

« Le temps manque pour rencontrer à fond les étudiants, on manque de temps pour faire les suivis, la quantité d'étudiants est trop importante. Le lien avec le responsable de l'encadrement est aidant ».

« On gère les urgences, pas forcément les priorités ».

(extraits du groupe de discussion avec les API)

⁷⁹ Règlement sur les règlements ou politiques qu'un cégep doit adopter, Publications du Québec, 2001, article 4.1.

⁸⁰ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

Ce **suivi** fait pourtant partie des modalités du *Règlement favorisant la réussite scolaire*, article 2- Mesures offertes aux étudiants :

Le Cégep propose aux étudiants concernés par le règlement des mesures adaptées à la situation de chacun, notamment :... des modalités de suivi de la part des API et des enseignants qui agissent en concertation.

Un **suivi** plus formel par l'API en cours de session serait utile, sinon l'esprit du **soutien** à la réussite est peu présent. Il en est de même sur les mesures auxquelles l'étudiant doit s'engager pour favoriser sa réussite. Ces mesures, par exemple sous forme d'ateliers, doivent exister pour que l'étudiant puisse en bénéficier. Ce sujet sera traité dans la section 8.8.4 traitant des ateliers sur les méthodes de travail ou sur d'autres thèmes.

Une identification plus rapide des étudiants sous contrat par les enseignants et le responsable de l'encadrement serait utile. Pour les responsables de l'encadrement, l'accès à CLARA leur permet d'avoir ces informations pour chaque étudiant. Obtenir une liste de ces étudiants serait beaucoup plus facilitant, ce qu'un attaché d'administration ou un technicien pourrait faire pendant que les API rencontrent les étudiants.

Les API identifient des avantages certains à la démarche du contrat. Cela force l'étudiant à rencontrer l'API et permet souvent le dépistage de difficultés qui demandent une aide particulière. Cela amène aussi l'étudiant à prendre une décision sur son avenir au Cégep. Un suivi plus serré des étudiants sous contrat devrait être effectué.

Dans cette optique, il est recommandé :

51. 	Que les responsables de l'encadrement sachent dès le début de la session lesquels des étudiants du programme sont sous contrat. (Voir aussi l'encadré 22, section 6.2.2.4)
---	---

Il est aussi suggéré :

52. 	De faire une évaluation systématique des modalités de mise en œuvre des contrats et de son impact sur la persistance aux études.
---	--

7.4.6 Les étudiants faisant l'objet d'un plan d'action

Le plan d'action est une mesure similaire au contrat que l'API fait signer à l'étudiant qui a échoué la moitié des cours ou plus dans la même session, à la différence qu'il s'adresse à l'étudiant qui a échoué plus d'un cours à une session donnée.

Les articles 4.1 et 4.2 du *Règlement favorisant la réussite scolaire* stipulent que :

L'étudiant ou l'étudiante qui échoue plus d'un cours à une session donnée est convoqué à une rencontre individuelle ou de groupe. (Article 4.1.)

À la suite de cette rencontre, l'étudiant ou l'étudiante doit identifier des causes à ses échecs, élaborer un plan d'action en fonction du diagnostic posé, participer activement à sa réalisation et faire un bilan à la fin de la session. (Article 4.2)

Le contexte décrit ici est donc semblable à celui des étudiants faisant l'objet d'un contrat. C'est aussi une obligation gouvernementale, mais qui est moins prescriptive que le contrat :

Ce règlement doit prévoir des mesures pour l'encadrement de l'étudiant à temps plein qui subit des échecs de manière répétitive ou qui, à une session, échoue plus d'un cours.⁸¹

Ce sont les API qui ont la responsabilité de l'application de ce règlement. Les étudiants doivent élaborer un plan d'action, le remettre à l'API, qui recevra également le bilan en fin de session. Le non-respect de cette mesure par l'étudiant n'implique pas de sanction, contrairement aux contrats.

Un constat est rapidement fait : il est difficile d'assurer un soutien aux étudiants faisant l'objet d'un plan d'action, lorsque les intervenants sur le terrain ignorent l'existence même d'un tel plan.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>53.</p> 	<p>Que les enseignants et les responsables de l'encadrement sachent dès le début de la session lesquels des étudiants du programme font l'objet d'un plan d'action. (Voir aussi l'encadré 22, section 6.2.2.4.)</p>
--	---

Le nombre d'étudiants à rencontrer rend cette mesure difficile d'application. Il a été constaté comment cette mesure est peu connue par les enseignants. Pourtant, elle vise les étudiants dont la situation n'est pas trop dramatique et pour lesquels une intervention semble avoir de l'impact, si on se réfère à une étude de l'efficacité des interventions d'encadrement effectuée en Sciences humaines en 2007-08⁸². Cette étude montre que l'encadrement des étudiants ayant trois échecs potentiels a un impact plutôt faible, alors que cet impact devient significatif sur les étudiants ayant deux échecs potentiels ou moins. Les données du tableau 21 vont dans le même sens (SRAM).

Le plan d'action comme mesure d'encadrement pourrait avoir un impact intéressant, et ce, même plus que les contrats. Encore faudrait-il le mesurer ultérieurement ! La question de l'évaluation de l'impact des mesures sera traitée dans le chapitre 10.

C'est pourquoi il est suggéré :

<p>54.</p> 	<p>De faire une évaluation systématique quant à savoir si les plans d'action remplissent bien leur rôle de soutien des étudiants.</p>
--	---

Des interventions de groupe, en collaboration avec un enseignant ou le responsable de l'encadrement, pourraient être envisagées, particulièrement en deuxième session. Sinon, on

⁸¹ Ibid, article 4.1.

⁸² Morissette, P., Denis C., Genest A. *Document de travail*, Sciences humaines, mars 2008.

pourrait faciliter l'identification de ces étudiants (qui se ferait facilement à l'aide du module Suivi de la réussite d'Omnivox) et prévoir une répartition du travail de soutien avec le responsable de l'encadrement qui a déjà planifié de rencontrer les étudiants du programme ou certains de ceux-ci.

7.4.7 Les étudiants internationaux et les étudiants allophones

Un certain nombre d'étudiants internationaux francophones (25 à la rentrée 2008) sont inscrits au Cégep de Sherbrooke dans divers programmes, grâce à des ententes de services. Ce sont surtout les différences culturelles et l'adaptation à un mode de vie différent qui peuvent provoquer des difficultés chez ces étudiants.

Nonobstant l'apparence de difficultés ou non, ces étudiants devraient faire l'objet d'une attention particulière, être rencontrés individuellement (ou en groupe selon le nombre) en début de session, dans une visée **préventive**. Le parrainage avec un étudiant volontaire qui connaît bien l'environnement géographique et social peut être une mesure intéressante.

Le Cégep s'est doté d'une ressource facilitant l'intégration de ces étudiants. Les groupes de discussion ont démontré que le professionnel responsable de ces étudiants est peu connu des enseignants et des responsables de l'encadrement. Lorsque la situation devient plus complexe et dépasse l'aspect scolaire, il faut se **référer** à cette ressource, soit pour obtenir le **soutien** nécessaire comme intervenant, ou transmettre l'information à ce professionnel qui aura la responsabilité de l'intervention.

Un nombre de plus en plus grand d'étudiants immigrants s'inscrivent dans des programmes au Cégep de Sherbrooke, parfois après avoir fait un séjour dans le programme de francisation. En plus des différences culturelles et de l'adaptation à un mode de vie différent, la faible maîtrise de la langue française est souvent responsable des difficultés scolaires. Une maîtrise adéquate de la langue est donc préalable à tout soutien de la part des enseignants au niveau de l'intégration des apprentissages. Bien que la valorisation du français soit une responsabilité collective, il ne revient pas à l'enseignant d'intervenir auprès de l'étudiant dont la trop faible maîtrise du français nuit à sa réussite. C'est le **soutien** donné par des ressources spécialisées (dont le centre d'aide en français), par le resserrement des critères d'admission (**prévention**), par des mesures d'intégration de type « auditeur libre » que cette difficulté doit être traitée.

Une proportion de 77,3 % des intervenants du Cégep⁸³ considèrent que les étudiants qui ont des problèmes d'intégration ou d'adaptation, les étudiants allophones, les étudiants francophones provenant de pays étrangers doivent être une priorité pour le Cégep. De plus, 85 % considèrent qu'il faut prioriser les étudiants qui ont des difficultés majeures en français. Ces deux données illustrent le niveau d'importance à accorder à ces étudiants. Si ces catégories d'étudiantes sont déjà des priorités pour le Cégep, cela n'est pas perçu par les répondants au questionnaire.

⁸³ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

<p>55.</p> 	<p>La description des ressources spécialisées dont peuvent bénéficier les étudiants internationaux et les étudiants allophones (par exemple : cours de mise à niveau, CAF, projet de session d'accueil et d'intégration pour allophones) doit faire partie du guide de l'encadrement, autant dans une visée de soutien aux enseignants que de soutien à ces étudiants.</p>
--	--

7.4.8 Les garçons

La réussite des garçons est une priorité du *Plan de réussite 2005-2009*. Les résultats du questionnaire⁸⁴ indiquent que 66 % des répondants considèrent cette clientèle comme assez ou très prioritaire. Une analyse plus raffinée indique que ce pourcentage fluctue énormément d'une famille de programmes à l'autre, variant entre 44 % et 80 %. Ces résultats nous amènent donc à conclure que dans la réalité, cette préoccupation en est plus une de programme que d'établissement.

Une étude commandée par le SRAM⁸⁵ indique que les filles sont plus nombreuses à demander de l'aide à leurs enseignants, leurs parents ou leurs amis, dans l'exécution de leurs travaux scolaires. Une autre différence touche le souhait chez 47 % des garçons et 32 % des filles de recevoir de l'aide pour s'améliorer en français.

Une donnée fort importante à ce sujet touche l'efficacité des interventions selon le sexe des étudiants. Selon la méta-analyse de Denise Barbeau⁸⁶, les interventions visant strictement les filles ont démontré une efficacité plus élevée. Elle conclut qu'une attention particulière doit être accordée au sexe des étudiants lorsque vient le temps d'élaborer une intervention, les garçons et les filles ne se comportant pas de la même façon.

La collecte de données fait ressortir que les pratiques d'encadrement visent à **soutenir** les étudiants qui ont des besoins, sans porter une attention particulière du sexe de l'étudiant. L'encadrement vise à aider l'étudiant, garçon ou fille.

Cependant, des commentaires faits lors des groupes de discussion peuvent donner des indications sur le type d'encadrement à accorder aux garçons : aller plus vers eux, être plus proactif lors de sollicitations, adapter l'intervention à leurs caractéristiques propres.

Ces commentaires vont dans le même sens que plusieurs écrits sur la réussite des garçons. Une des plus intéressantes est la trousse produite par le Carrefour de la réussite. L'auteur, M. Guy Archambault, identifie les mesures les plus appropriées à la problématique propre aux garçons à risque⁸⁷. Deux mesures sont en lien avec l'encadrement :

- Le suivi personnalisé : axé sur le développement par le garçon de relations significatives avec son entourage, sur l'estime de soi, sur l'expression des émotions et sentiments, sur le développement de compétences scolaires et sociales.
- Une intervention systémique, stratégique, structurée et structurante pour l'étudiant. Cette intervention vise à placer l'étudiant devant l'obligation de faire des choix, à amorcer une réflexion sur les conséquences de ses choix, de son action, de son inaction. Une stratégie axée sur la responsabilisation et non sur la coercition ne provoquera que de la résistance passive.

⁸⁴ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

⁸⁵ Gingras M. et Terrill, R. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, dix ans plus tard. SRAM, 2006, p.26.

⁸⁶ Barbeau, D. Interventions pédagogiques et réussite au Cégep, méta-analyse. P.U.L., 2007.

⁸⁷ Carrefour de la réussite, trousse 4. *La réussite des garçons*, pages 26 à 30.

Beaucoup d'autres mesures pouvant favoriser la réussite des garçons sont plus associées à la mise en œuvre du programme en tant que tel : stratégies pédagogiques adaptées, place des cours et des stages dans la grille de cours, pondération des heures de théorie et de laboratoire, etc. Ces mesures ne seront pas traitées ici, cela ne faisant pas partie du champ d'action de l'encadrement.

7.4.9 Les étudiants adultes et les étudiants étant soutiens de famille

Les étudiants adultes qui font un retour aux études forment une population que l'on oublie souvent justement parce qu'ils sont adultes et normalement autonomes. Ceux-ci font face surtout à des difficultés d'adaptation à leur nouvel environnement et doivent se réhabituer au contexte scolaire : nouveautés informatiques, réalités personnelles et préoccupations différentes des jeunes étudiants, habitudes de travail à recréer, réseau à établir, etc. Une des difficultés identifiées par les étudiants adultes est la frustration qu'ils peuvent vivre et qui découle du fait que les enseignants semblent parfois ignorer leur présence. C'est ce qui ressort d'une recherche PAREA intitulée : *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier* (Bessette, 1999).

Lorsqu'en plus, ces étudiants sont soutiens de famille (monoparentale surtout), la liste des obligations est longue. Ces étudiants commandent une attention particulière. Ils ne demanderont pas nécessairement l'aide dont ils auraient besoin.

« *Quand on est en difficulté, on a plus peur de déranger, surtout si on a toujours été autonome avant.* » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

Il faut se permettre de trouver un prétexte pour établir un contact et inviter les étudiants à exprimer leurs besoins, si nécessaire. Il faut également favoriser dans les classes à mixité d'âge des approches pédagogiques qui reconnaissent l'importance des aspects affectif et relationnel dans le processus l'apprentissage.⁸⁸

7.4.10 Les finissants qui n'obtiennent pas leur diplôme

En 2004-2005, une intervention systématique a été mise en place au Cégep de Sherbrooke auprès des finissants non diplômés, appelée « *Si près du but* »⁸⁹. Voici quelques faits saillants:

- sur 1667 étudiants qui ont complété leur dernière session (4^e ou 6^e), 622 (soit 37,3 %) n'ont pas obtenu leur diplôme;
- parmi ces 622 étudiants, 296 avaient quatre cours ou moins à compléter;
- une relance auprès de ces 296 étudiants à l'automne suivant visait à faire le relevé des actions entreprises et à inciter les étudiants à terminer leurs études;
- un an plus tard, 172 de ces 296 étudiants ont obtenu leur diplôme;
- ce nombre de 178 ne représente que 28 % des 622 étudiants n'ayant pas obtenu leur diplôme après 4 ou 6 sessions.

Il faut donc se soucier des étudiants à qui il ne manque que quelques cours pour obtenir leur DEC. C'est une réalité qui est variable selon les programmes. Lorsque l'étudiant va à l'université ou lorsqu'un examen d'un ordre professionnel est nécessaire, le diplôme est essentiel et l'étudiant complète presque toujours son DEC.

⁸⁸ BESSETTE, Sylvie. Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes, *Pédagogie collégiale*, Vol.13, No 4, mai 2000.

⁸⁹ Service de la réussite éducative, 2004-2005.

Toutefois, dans plusieurs programmes techniques, les faibles exigences du marché du travail au niveau de l'obtention d'un diplôme ou une situation de pénurie de personnel font que des étudiants intègrent le marché du travail avec un ou plusieurs cours manquants. Le programme de conciliation études-travail mis en place par le Projet PRÉE⁹⁰ peut sûrement améliorer cette situation. Plus de cent employeurs de l'Estrie y ont déjà adhéré en s'engageant à « *encourager l'étudiant à poursuivre ses études jusqu'à l'obtention d'un diplôme* ». ⁹¹

C'est à la 4^e ou à la 6^e session que les étudiants concernés ici doivent être rencontrés et interpellés directement, individuellement ou en groupe, afin de s'enquérir de leurs intentions de compléter leur DEC. Cette rencontre peut servir à présenter aux étudiants les diverses formules qui sont accessibles: session d'été, formation à distance, commandite, tutorat. L'API, le comité de programme et les enseignants du programme conviennent des rôles respectifs qu'ils auront à jouer dans cette opération.

Faire une relance de ces étudiants lorsqu'ils ont quitté le Cégep a beaucoup moins d'impact que si on les interpelle directement lorsqu'ils sont sur place, avant la période d'inscription. D'ailleurs, les API eux-mêmes ont indiqué ne pas avoir le temps de faire une telle relance de ces étudiants.

C'est pourquoi il est recommandé de:

<p>56.</p> 	<p>Chercher des moyens plus simples d'interpeller les finissants qui ne diplômeront pas à la fin de leur dernière session, en rencontrant avant leur départ du cégep.</p>
---	---

7.4.11 Les étudiants qui abandonnent leurs études ou qui projettent de le faire

Cette partie traite des étudiants qui abandonnent les études, qui quittent l'école, et non pas ceux qui abandonnent le programme pour un autre ou qui quittent le Cégep de Sherbrooke pour une autre institution.

L'encadrement peut jouer un rôle important afin d'aider l'étudiant à faire des choix éclairés, afin de s'assurer que les diverses alternatives ont été étudiées. L'enseignant est bien souvent le premier à être au fait des projets de l'étudiant et c'est d'abord en discutant avec lui, puis en le **référant** aux ressources appropriées qu'il peut l'aider dans son cheminement, peu importe la session.

7.4.12 Les étudiants ayant un diagnostic : trouble d'apprentissage, trouble de santé mentale, limitation fonctionnelle

Normalement, les étudiants ayant un diagnostic sont pris en charge par des professionnels qui ont la responsabilité de faciliter l'intégration et la réussite de ces étudiants. **Une des orientations de l'encadrement indique que l'étudiant est le premier responsable de sa réussite (orientation 2).** Cette orientation est valable pour les étudiants ayant un diagnostic reconnu et qui doivent eux aussi poser les gestes pour prendre en charge leur réussite.

⁹⁰ Projet PRÉE : projet Partenaires pour la Réussite Éducative en Estrie.

⁹¹ Extrait de l'Entente Conciliation Études-travail (ECT) signée par l'étudiant et l'employeur.

Au Cégep de Sherbrooke, l'étudiant qui a un trouble d'apprentissage diagnostiqué ou une limitation fonctionnelle et qui accepte de bénéficier de l'aide offerte est très bien encadré. Cependant, plusieurs questions reflétant des préoccupations exprimées lors de la collecte de données se doivent d'être exprimées :

- Quel est le soutien accordé à l'enseignant qui doit composer avec ce type d'étudiant ?
- Les accommodements demandés en classe et lors des évaluations sont-ils tous en cohérence avec un enseignement et une évaluation par compétences ? Par exemple, le contexte de réalisation de la compétence qui est proposé est-il en discordance avec le devis ministériel ? Un examen à choix multiples (suggéré dans certains accommodements de troubles d'apprentissage) permet-il vraiment de vérifier l'atteinte d'une compétence ?
- Certains diagnostics peuvent-ils remettre en question l'accès à certaines professions et par le fait même aux programmes d'études qui y sont associés ?
- La possibilité d'une contrainte excessive⁹² peut-elle être envisageable dans certains cas ? Par exemple, une limitation fonctionnelle peut-elle restreindre l'accès à certains programmes ?
- Place-t-on l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage devant une situation potentielle d'échec au moment d'arriver en stage pour des raisons pédagogiques ou de sécurité ?
- Plusieurs ressources mises à la disposition des étudiants ayant un diagnostic pourraient-elles favoriser aussi les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage ?
- Une limite du nombre d'étudiants ayant un diagnostic dans une même classe peut-elle être envisagée ?
- D'où vient la résistance de certains enseignants à accommoder les étudiants qui ont un trouble d'apprentissage ? S'expliquerait-elle par une hausse de ce nombre d'étudiants, par la teneur des accommodations demandées, par un manque d'informations ?

Afin d'apporter des réponses claires à toutes ces questions, il est recommandé :

<p>57.</p> 	<p>Que le prochain <i>Plan de réussite</i> soit un moment propice pour que tous les aspects associés à la réussite des étudiants ayant des troubles d'apprentissage diagnostiqués, de l'admission à la diplomation, fassent l'objet d'une réflexion institutionnelle à laquelle les différents intervenants concernés seront conviés.</p>
--	---

En ce qui concerne les problèmes de santé mentale, cette catégorie d'étudiants a souvent été ciblée lors des groupes de discussion comme un groupe qui reçoit une aide limitée. C'est parfois au Cégep qu'apparaissent les premiers signes d'un problème de santé mentale. Même lorsque l'étudiant a un diagnostic, l'enseignant n'est pas nécessairement informé de la situation et au fait des ressources dont l'étudiant dispose ou peut disposer.

Dans une perspective de clarifier les rôles, d'identifier les actions à poser pour référer aux ressources adéquates les étudiants ayant des problèmes de santé mentale, il est recommandé :

<p>58.</p> 	<p>Que pour les problèmes de santé mentale, un protocole de référence similaire à celui visant les troubles d'apprentissage soit diffusé auprès des responsables de l'encadrement et que ces deux protocoles fassent partie du guide d'encadrement.</p>
--	---

⁹² Berger, D'Amours, Ellefsen. *Avis légal sur les obligations des collèges à l'égard des étudiants handicapés*, 2005, p. 10 à 13.

Il n'en demeure pas moins que l'intervention auprès de ces personnes n'a pas à se faire via les responsables de l'encadrement, leur rôle se limitant à dépister et à référer.

7.4.13 Les étudiants qui ont besoin d'un contact, d'un confident

- Lorsqu'un étudiant développe une relation de confiance avec un enseignant, qu'il sent le besoin de se confier en prétextant qu'il n'a personne pour le faire, cet enseignant peut soudainement se retrouver malgré lui dans un rôle de confident, dans une relation plus personnelle que professionnelle. Ce n'est pas le rôle d'un enseignant.

Il reste tout de même important de **soutenir** cet étudiant, de le **référer** au besoin, de l'amener à identifier dans son entourage personnel qui pourrait être ce confident qu'il recherche. Cette première écoute peut être déterminante pour l'étudiant dans le besoin sans que ce soit un engagement à aller plus loin, puisque l'étudiant s'est senti entendu et reconnu dans ses besoins.

7.4.14 Les étudiants "qu'on ne voit pas"

L'extrait suivant illustre bien le message à retenir au sujet de ces étudiants :

« Ne pas oublier l'étudiant moyen. Peu de reconnaissance lui est faite face à ce qu'il accomplit. » (extrait du groupe de discussion avec les ressources spécialisées)

Pour conclure sur les sections 7.4.1 à 7.4.14,

<p>59.</p> 	<p>Peu importe la session dans laquelle l'étudiant est inscrit, le Plan d'encadrement doit prévoir des interventions, dans la limite des ressources disponibles, visant toute situation problématique qui peut se vivre à n'importe quel moment dans le programme et non pas se limiter aux étudiants de 1^{re} année et encore moins aux étudiants de 1^{re} session.</p>
--	--

Chapitre 8

Cinquième composante du modèle : Les interventions à privilégier

8.1 Les interventions à privilégier selon les intervenants du cégep

Une partie du questionnaire sur l'encadrement⁹³ visait à identifier sur quels aspects l'encadrement doit mettre l'accent. Les répondants devaient exprimer leur niveau d'accord (pas, peu, assez ou parfaitement) sur chacun des six énoncés du tableau suivant.

Tableau 22 : Aspects à privilégier au niveau de l'encadrement

<i>L'encadrement doit mettre l'accent...</i>	% des répondants qui se sont dits assez ou parfaitement d'accord avec l'énoncé
1. sur le soutien aux étudiants ayant des problèmes d'ordre scolaire.	90,3 %
2. sur le dépistage précoce des étudiants potentiellement à risque.	87,2 %
3. sur la mise en place d'un climat propice à la communication et au bien-être de l'étudiant dans le programme.	81,7 %
4. sur la prévention des obstacles et des problèmes nuisibles à la réussite.	80,5 %
5. sur le soutien aux étudiants ayant des problèmes de comportements ou de discipline en classe.	71,1 %
6. sur le soutien aux étudiants ayant des problèmes d'ordre personnel ou socio-affectif.	70,7 %

Ces réponses font ressortir l'importance à accorder autant au **dépistage** (2^e énoncé : 87,2 %), à la **prévention** (3^e énoncé : 81,7 % et 4^e énoncé : 80,5 %), qu'au **soutien** sur le plan scolaire (1^{er} énoncé : 90,3 %), comportemental (5^e énoncé : 71,1 %) et personnel (6^e énoncé : 70,7 %).

La perception des répondants sur ce qu'est une mesure d'encadrement a aussi été questionnée. Les répondants devaient identifier, parmi tous les énoncés suggérés, ceux qui correspondent, pour eux, à une mesure d'encadrement. Voici les résultats obtenus:

⁹³ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

Tableau 23 : Qu'est ce qu'une mesure d'encadrement ?

<i>Pour vous, qu'est-ce qu'une mesure d'encadrement (cochez tous les énoncés qui correspondent à votre perception)?</i>	% des répondants qui ont choisi l'énoncé
1. Une intervention de soutien à un étudiant en difficulté au niveau scolaire.	83,6 %
2. Une intervention permettant de faire de la prévention, de la formation, de la sensibilisation, soit au niveau des stratégies d'étude, des méthodes de travail, de la conciliation travail-études.	77,5 %
3. Une intervention permettant aux enseignants et autres intervenants de se concerter.	72,7 %
4. Une intervention de dépistage des étudiants à risque.	70,9 %
5. Une intervention permettant de soutenir un enseignant aux prises avec des difficultés avec un étudiant ou un groupe d'étudiants.	60,6 %
6. Une ressource offerte à toute la communauté étudiante dont peut bénéficier tout étudiant qui le désire.	59,3 %
7. Une intervention de soutien à un étudiant en difficulté au niveau personnel, socio-affectif.	50,3 %
8. Une intervention permettant de poser un diagnostic sur le type de problème vécu par un étudiant.	44,2 %
9. Une intervention permettant de faire de la prévention, de la formation, de la sensibilisation au niveau de la santé physique et mentale.	40,0 %

Les énoncés 1, 2 et Les énoncés 1, 2 et 4 font à nouveau ressortir l'importance de prioriser des activités de **soutien, de prévention et de dépistage** des étudiants à risque. L'énoncé 3 met l'accent sur l'importance de la concertation entre les intervenants, ce qui renforce le point de vue qu'une intervention d'encadrement ne se limite pas à une action directe auprès d'un étudiant, mais que des activités permettant aux intervenants de travailler en concertation, **d'assurer des suivis** entre eux, sont aussi des actions d'encadrement.

Les énoncés 6 à 9 couvrent des situations qui dépassent habituellement le champ d'action de l'encadrement dans le programme. Tous les résultats présentés jusqu'à maintenant soulignent cependant l'importance de s'occuper de ce type de besoins. Les enseignants étant ceux qui sont en contact régulier avec les étudiants, ce sont eux qui peuvent jouer un rôle de première ligne au niveau du **dépistage** et de la **référence** à des ressources de soutien hors programme. D'où l'importance de faire une place importance au tandem **dépistage-référence**.

<p>60.</p> 	<p>Le choix des interventions à privilégier dans un programme et à la formation générale doit couvrir la prévention, le dépistage, le soutien dans le programme et le suivi. Il doit aussi viser à outiller les enseignants afin de favoriser la référence de l'étudiant vers les ressources qui pourront lui apporter un soutien lié à ses besoins.</p>
---	---

L'énoncé 5 est associé à un soutien donné à l'enseignant face, entre autres, à la gestion de classe. Cette préoccupation semble être très présente chez les enseignants. Bien que ce type de soutien à l'enseignant ait été exclu du champ d'action de l'encadrement, il est recommandé :

<p>61.</p> 	<p>Que la Direction du Cégep mette en place des activités visant à soutenir et accompagner les enseignants aux prises avec des problématiques de comportements perturbants adoptés par certains étudiants.</p>
---	--

8.2 L'impact des activités d'encadrement sur la réussite des étudiants

Dans le questionnaire abrégé sur l'encadrement destiné aux divers intervenants, une question visant à obtenir la perception de ceux-ci au sujet de l'impact sur la réussite des différentes activités d'encadrement à été demandée. Le tableau suivant présente les résultats obtenus.

Tableau 24 : Perception de l'impact des activités d'encadrement

<i>Question : Votre perception de l'impact des activités suivantes sur la réussite des étudiants</i>	% des répondants qui ont répondu que l'activité a assez ou beaucoup d'impact
1. les interventions de soutien individuel aux difficultés d'ordre académique	88,6 %
2. la possibilité de faire appel aux services professionnels du Cégep pouvant soutenir les étudiants selon les problèmes rencontrés (soutien psychosocial, orientation, service de dépannage, etc.)	87,4 %
3. le dépistage précoce des étudiants à risque	86,0 %
4. les rencontres individuelles entre le responsable de l'encadrement et l'étudiant dans le besoin	83,2 %
5. les moyens mis en place pour favoriser une communication et une concertation rapide entre les enseignants	82,2 %
6.1 le soutien spécialisé s'adressant aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage	81,0 %
6.2 les moyens de communication entre les enseignants et les étudiants (Omnivox)	81,0 %
7. les interventions de soutien individuel aux difficultés d'ordre personnel, socio-affectif, de la santé physique ou mentale	79,8 %
8. des activités ou des ressources permettant d'outiller les enseignants à réagir à diverses situations	78,4 %
9. les centres d'aide à l'apprentissage	77,9 %
10. des interventions permettant à l'étudiant en questionnement de préciser son choix professionnel	75,2 %
11. les interventions de soutien par les pairs, le tutorat, le parrainage	74,0 %
12. l'intégration des enseignants de la formation générale et des disciplines contributives aux mesures de concertation	72,8%
13. des activités d'encadrement obligatoires et intégrées aux cours	69,6 %
14. des mesures favorisant un cheminement scolaire individualisé	67,3 %
15. les outils permettant de poser un diagnostic des difficultés rencontrées par un étudiant	66,5 %
16. les activités d'information sur la réalité collégiale et les exigences spécifiques de chaque programme	63,7 %
17.1 des visites dans les classes pour faire connaître les mesures d'encadrement et la personne responsable de l'encadrement	63,3 %
17.2 les activités à caractère social en cours d'année	63,3 %
18. une période de disponibilité formelle de la part de la personne responsable de l'encadrement	62,6 %
19. les contrats pédagogiques signés par les étudiants ayant plusieurs échecs	60,7 %
20. les activités volontaires visant la mise en place de conditions favorables à la réussite (stratégies d'études, méthodes de travail intellectuel, conciliation travail-études, etc.)	60,5 %
21. les activités d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants	54,2 %
22. les interventions visant particulièrement la réussite des garçons	47,4 %
23. le suivi des étudiants qui abandonnent leurs études ou qui complètent leurs études sans diplômer	44,2 %

Le soutien individuel (énoncés 1 et 4), la référence à des ressources spécialisées (énoncé 2) et le soutien donné par celles-ci (énoncés 6.1 et 8), le dépistage précoce (énoncé 3), le suivi auprès des

étudiants et entre les enseignants (énoncés 5, 6.2 et 13) sont des activités perçues comme ayant beaucoup d'impact.

En contrepartie, des activités plus indirectes telles que les rencontres d'information, les visites en classe, les activités sociales, la disponibilité formelle (énoncés 17 à 20) sont perçues comme ayant un impact moins fort sur la réussite, bien que les deux tiers des répondants perçoivent que ces activités ont de l'impact.

De même, les contrats pédagogiques, les activités volontaires de sensibilisation, les activités d'accueil, les interventions spécifiques aux garçons et le suivi auprès des étudiants sortis du système scolaire (énoncés 21 à 25) sont perçus comme ayant aussi un impact sur la réussite moins important que les autres interventions. Parmi ces activités, plusieurs ont une connotation de prévention.

À la lumière de ces résultats,

<p>62.</p> 	<p>Ce qui est perçu comme ayant le plus d'impact est, dans l'ordre :</p> <ol style="list-style-type: none">1. le soutien individuel par le biais de l'encadrement en classe et hors de la classe;2. la référence à des ressources spécialisées;3. le dépistage précoce;4. le soutien apporté par les ressources spécialisées;5. le suivi entre les intervenants;6. le suivi auprès des étudiants;7. la prévention.
--	--

Dans une autre question⁹⁴ (dont les résultats apparaissent à l'annexe 3), sur les actions à prioriser les énoncés qui ont obtenu un fort niveau de priorité (74 % ou plus) quant aux actions à privilégier touchent :

- la référence vers les ressources spécialisées;
- le soutien au niveau scolaire;
- le développement des habiletés d'apprenant;
- la réussite des cours en 1^{re} année;
- l'amélioration de la qualité du français;
- la communication enseignant/étudiant et responsable de l'encadrement/étudiant;
- l'équilibre dans la vie personnelle;
- la gestion de classe et les conflits;
- la motivation;
- l'intégration et l'adaptation des nouveaux étudiants;
- la concertation entre les enseignants (FS et FG);
- les activités de sensibilisation et de formation sur des sujets favorisant la réussite.

Plusieurs de ces actions demandent un **dépistage**. Au niveau de la gestion de classe, il a clairement été défini dans la section sur les rôles et responsabilités qu'un problème spécifique vécu par un enseignant auprès d'un ou de plusieurs étudiants ne relève pas du responsable de l'encadrement, à moins que ce problème spécifique soit vécu dans plus d'un cours dans le

⁹⁴ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

programme par le ou les mêmes étudiants. L'enseignant demeure le premier responsable de sa gestion de classe.

Les énoncés qui ont obtenu le plus faible niveau de priorité (entre 55,2 % et 63,6 %) sont :

- la réussite des garçons;
- les tests de dépistage;
- les activités sociales.

8.3 Le point de vue d'étudiants

Quelques informations sont présentées ici et proviennent des questionnaires *Aide-nous à te connaître 1* (rempli par les étudiants du secondaire V, une fois leur admission au cégep confirmée) et *Aide-nous à te connaître 2* (rempli par les étudiants ayant complété une première session au niveau collégial).

Un nombre de 1003 futurs étudiants admis au Cégep de Sherbrooke ont répondu au questionnaire *Aide-nous à te connaître 1* en 2008⁹⁵ (soit un taux de réponse de 35,5 %). Les étudiants remplissent sur une base volontaire ce questionnaire avant d'arriver au Cégep. Une des questions cherche à identifier le type d'aide dont ils croient avoir besoin. Voici les principaux résultats.

Question : Pour mieux réussir tes études collégiales, dans quel(s) domaine(s) crois-tu que tu auras le plus besoin d'aide ?

- Développer des méthodes de travail plus efficaces : 44,5 %.
- Lire, comprendre et écrire correctement le français : 24,1 %.
- M'intégrer au cégep : 20,9 %.
- Poursuivre ma démarche d'orientation et de choix de carrière 18,2 %.

Un total de 17,5 % des répondants disent qu'ils ne s'attendent pas à avoir besoin d'aide.

Le faible nombre de répondants du Cégep de Sherbrooke en 2008 pour le questionnaire *Aide-nous à te connaître 2*⁹⁶ ne permet pas d'avoir des données significatives. Cependant, si on utilise les données de tout le réseau collégial (10,019 répondants en 2008), on peut avoir une idée des tendances au niveau des besoins des étudiants inscrits dans les cégeps après une session.

⁹⁵ *Aide-nous à te connaître 1*, SRAM et Fédération des cégeps, 2008.

⁹⁶ *Aide-nous à te connaître 2*, SRAM et Fédération des cégeps, 2008.

Les questions portent sur deux types de besoins: les besoins associés à la réussite scolaire (questions 12 et 13) et les besoins plus personnels (questions 15 et 16)⁹⁷. Voici les principaux résultats :

Tableau 25 : Besoins liés à la réussite (question 12)

<i>Question :</i> <i>Au cours de cette année, as-tu eu besoin, ou aurais-tu eu besoin d'aide dans les domaines suivants :</i>	% des étudiants qui répondent...		
	souvent	occasion- nellement	jamais
Lire, comprendre et écrire correctement le français	10,3 %	30,6 %	59,1 %
Comprendre et faire les travaux dans certaines disciplines	6,2 %	49,2 %	44,6 %
Développer des méthodes de travail efficaces	10,6 %	36,7 %	52,7 %
Préparer les examens	15,2 %	39,8 %	45,0 %

Au niveau de la demande d'aide associée à la réussite (question 13), 88,2 % disent savoir où s'adresser pour les besoins scolaires et 70,0 % disent avoir demandé l'aide dont ils avaient besoin. De plus, 96,1 % des étudiants qui ont demandé de l'aide disent l'avoir reçue et 96,7 % considèrent que cette aide fut utile.

Tableau 26 : Besoins liés à la vie étudiante (question 15)

<i>Question :</i> <i>Au cours de cette année, as-tu eu besoin, ou aurais-tu eu besoin d'aide pour surmonter des difficultés ou résoudre des problèmes dans les domaines suivants :</i>	% des étudiants qui répondent...		
	souvent	occasion- nellement	jamais
Gérer ton emploi du temps de façon plus efficace	10,6 %	35,6 %	53,9 %
Contrôler ton stress avant les examens	15,7 %	34,5 %	49,8 %
Confirmer ton orientation et ton choix de carrière	14,4 %	35,8 %	49,8 %

Pour chaque énoncé, c'est environ un étudiant sur deux qui exprime avoir « souvent » ou « occasionnellement » ce type de besoin.

Au niveau de la demande d'aide associée à la vie étudiante (question 16), 83,3 % disent savoir où s'adresser et 52,5 % disent avoir demandé l'aide dont ils avaient besoin. Également, 96,4 % des étudiants qui ont demandé de l'aide disent l'avoir reçue et 96,9 % considèrent que cette aide fut utile.

Voici d'autres résultats intéressants :

- seulement 3,9 % des étudiants disent avoir un niveau de motivation faible;
- environ le tiers des étudiants disent remettre en question « souvent » (12,5 %) ou « parfois » (20,3 %) la pertinence de leur choix professionnel ;
- en contrepartie, 89,3 % disent avoir l'intention d'obtenir leur DEC dans le programme dans lequel ils sont inscrits.

⁹⁷ Ibid.

Il faut rappeler que ces données dressent un portrait provincial et que la réalité au Cégep de Sherbrooke pourrait différer. Après analyse de ces données, on peut conclure que :

<p>63.</p> 	<p>Les besoins les plus fréquents des étudiants de cégeps concernent le développement des méthodes de travail, l'organisation du temps, la gestion du stress, la maîtrise du français écrit, le soutien dans les autres disciplines, la confirmation du choix de carrière.</p>
<p>64.</p> 	<p>Les étudiants de cégeps savent où s'adresser pour obtenir de l'aide, mais le pourcentage de ceux qui la demandent varie selon le type de besoin. Lorsque cette aide est demandée, elle est obtenue et considérée comme utile dans une très forte proportion. Le défi est donc d'amener l'étudiant à demander l'aide dont il a besoin ou à accepter celle qui est offerte.</p>

Pour ces raisons, il est recommandé :

<p>65.</p> 	<p>Que la Direction du Cégep se donne les moyens afin d'inciter le plus grand nombre possible d'étudiants à remplir le questionnaire <i>Aide-nous à te connaître 2</i> et que l'accès aux résultats pour chaque programme soit facilité afin de permettre aux comités de programme d'avoir une donnée supplémentaire sur les besoins de leurs étudiants.</p>
<p>66.</p> 	<p>Que la procédure pour avoir accès aux résultats des questionnaires <i>Aide-nous à te connaître 1 et 2</i> soit intégrée au guide de l'encadrement.</p>

8.4 Niveau de priorité et impact des interventions

À la lumière des données recueillies, il se dégage que certaines actions sont perçues comme étant prioritaires par rapport à d'autres et ayant plus d'impact. Bien qu'il appartienne aux programmes de fixer leurs objectifs et les actions à privilégier, voici les conclusions qui peuvent être tirées au sujet des interventions à privilégier dans un plan d'encadrement.

Tableau 27 : Niveau de priorité et impact des interventions

	Niveau de priorité et impact plus forts	Niveau de priorité et impact moins forts
PRÉVENTION	<ul style="list-style-type: none"> - le développement des habiletés d'apprenant : méthodes de travail et gestion du temps - des activités de prévention de difficultés (par exemple, gestion du stress) - l'intégration et l'adaptation des nouveaux étudiants - la communication enseignants/ étudiants - la communication responsable de l'encadrement/étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - les activités volontaires de sensibilisation - les rencontres d'information et les visites en classe - les activités à caractère social - les activités d'accueil - les interventions spécifiques aux garçons
DÉPISTAGE	<ul style="list-style-type: none"> - le dépistage précoce des difficultés scolaires observées par les enseignants - la concertation entre les intervenants du programme 	<ul style="list-style-type: none"> - les tests prédictifs de dépistage
SOUTIEN	<ul style="list-style-type: none"> - le soutien scolaire individuel - la réussite des cours en première année - le soutien auprès des étudiants vivant des difficultés pouvant nuire à leur cheminement scolaire - l'amélioration de la qualité du français - l'amélioration des habiletés de lecture et de compréhension de texte - interventions sur les problèmes de motivation, sur les comportements non responsables et le refus de collaboration - le soutien au choix professionnel - interventions sur le climat dans les groupes de base 	<ul style="list-style-type: none"> - une période de disponibilité formelle - les contrats signés par les étudiants ayant eu des échecs
RÉFÉRENCE	<ul style="list-style-type: none"> - la référence vers les ressources adéquates pour les étudiants vivant des difficultés pouvant nuire à leur cheminement scolaire 	
SUIVI	<ul style="list-style-type: none"> - la concertation entre les intervenants du programme - le suivi des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - le suivi des étudiants n'étant plus au Cégep

8.5 Ce qui appartient au plan d'encadrement et au plan de travail du comité de programme

Une analyse des *Rapports annuels des comités de programme 2007-08* (qui incluent le bilan des activités d'encadrement) et des *Plans d'encadrement 2008-09* de tous les programmes du Cégep donne un portrait intéressant des activités d'encadrement qui ont été mises en place dans les programmes lors des deux dernières années.

Deux constats sont faits :

- bon nombre d'activités dites d'encadrement ne correspondent pas à la vision retenue dans le modèle de référence en encadrement dans les programmes;
- on doit préciser la distinction à faire entre une activité d'aide à la réussite qui doit être sous la responsabilité du comité de programme ou du comité de la formation générale et une intervention d'encadrement qui doit être sous la responsabilité du système d'encadrement.

Les ressources (ETC) allouées à l'encadrement commandent que les activités qui y sont consacrées correspondent vraiment aux orientations et aux priorités définies. Un recadrage du choix des activités devra donc se faire dans certains programmes afin de ramener au comité de programme ou au département porteur de programme ce qui lui appartient et de laisser place à de réelles activités d'encadrement des étudiants.

Les trois tableaux ci-dessous présentent les activités inventoriées dans les rapports annuels et les plans de travail, en les associant soit au comité de programme, soit à l'encadrement, soit à un ou l'autre selon la teneur des objectifs poursuivis et la culture propre à chaque programme.

Les trois tableaux touchent :

- les activités de **prévention** (tableau 28);
- les activités de **dépistage** (tableau 29);
- les activités de **soutien**, de **référence** et de **suivi** (tableau 30).

Ces tableaux ne doivent pas être vus comme des listes prescriptives, mais plutôt comme une source d'inspiration à l'aide desquels certains choix sont faits. Et bien que les mesures soient sélectionnées par un comité de programme, elles concernent tout de même tous les enseignants des départements liés au programme en question. Les activités à exclure du Plan d'encadrement sont celles de la troisième colonne.

Tableau 28 : Activités de prévention

ENCADREMENT (enseignants, responsable de l'encadrement, API)	ENCADREMENT OU COMITÉ DE PROGRAMME (selon la teneur des objectifs)	COMITÉ DE PROGRAMME OU DÉPARTEMENT PORTEUR DU PROGRAMME
<ul style="list-style-type: none"> - Tournée des classes, rencontres d'informations - Préparation et diffusion d'un calendrier des travaux et des examens de la session - Dîner-causerie entre le responsable de l'encadrement et les étudiants - Distribution aux enseignants d'informations liées à l'encadrement (ex. : horaires des examens, des groupes de base, etc.) - Remise aux étudiants de la documentation liée à l'encadrement - Identification avec l'API des particularités des étudiants de 1^{re} année 	<ul style="list-style-type: none"> - Activité d'accueil à caractère informatif, présentation des mesures d'encadrement et des intervenants - Activité d'intégration au cégep, à la ville, etc. - Visite du conseiller d'orientation, etc. - Soutien apporté par une personne-ressource au responsable de l'encadrement et aux enseignants - Soirée d'information pour les parents - Témoignages d'étudiants ou de finissants auprès des nouveaux admis - Nomination ou élection de représentants par groupe de base - Préparation et diffusion d'un bottin des étudiants et des enseignants, création d'une liste d'adresses électroniques par groupe de base - Sensibilisation des étudiants aux difficultés rencontrées à une session donnée - Prise systématique des présences dans les premières semaines, bulletin de mi-session 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités d'accueil à caractère social - Activités sociales, 5 à 7 - Défi étudiant - Fête de finissants, Soirée du mérite étudiant, prix de la personnalité, remise de bourses, etc. - Concours divers (à l'intérieur ou hors du programme) - Activités de valorisation de la profession ou du programme: semaine thématique, kiosque, conférences, etc. - Portes ouvertes - Babillard d'informations liées au programme - Voyages, visites d'études - Projections audiovisuelles - Activités orientantes - Protocole de présentation des travaux écrits - Évaluation du programme - Production d'un CD, d'une exposition, etc. - Création ou soutien à l'association étudiante du programme, au local étudiant - Activités parascolaires et périscolaires⁹⁸ diverses - Comités de session visant la cohérence du programme - Réservation d'une plage horaire commune pour l'encadrement ou les travaux d'équipe - Mise à la disposition des étudiants d'une personne ressource dans l'aide aux travaux réalisés sur ordinateur - Minimisation du nombre d'enseignants différents de la formation générale assignés aux étudiants d'un programme - Commande de vêtements identifiés au programme

⁹⁸ **Périscolaire** : se dit d'une activité qui, sans être à proprement parler scolaire, complète la formation physique, morale ou intellectuelle visée par un établissement d'enseignement (OLFQ).

Parascolaire : se dit d'une activité qui, même si elle se déroule dans le cadre de l'école, ne constitue pas un complément nécessaire à l'enseignement (OLFQ).

Tableau 29 : Activités de dépistage

ENCADREMENT (enseignants, responsable de l'encadrement, API)	ENCADREMENT OU COMITÉ DE PROGRAMME (selon la teneur des objectifs)	COMITÉ DE PROGRAMME OU DÉPARTEMENT PORTEUR DU PROGRAMME
<ul style="list-style-type: none"> - Gestion du questionnaire <i>Étudiant plus</i> et suivi auprès des étudiants - Système de dépistage des étudiants à risque - Questionnaires pour connaître les nouveaux étudiants, fiches informatives, tenue de dossiers individuels - Dîner-causerie entre le responsable de l'encadrement et les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres avec les représentants des disciplines contributives - Réunions de concertation entre intervenants, comités de session visant le soutien aux étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des attitudes professionnelles - Application d'un code d'éthique associé à la profession

Tableau 30 : Activités de soutien, de référence, de suivi

ENCADREMENT (enseignants, responsable de l'encadrement, API)	ENCADREMENT OU COMITÉ DE PROGRAMME (selon la teneur des objectifs)	COMITÉ DE PROGRAMME OU DÉPARTEMENT PORTEUR DU PROGRAMME
<ul style="list-style-type: none"> - Centre d'aide du programme - Rencontres de soutien individuel (avec des étudiants ciblés ou avec tous les étudiants d'une session donnée) - Système de communication, suivi aux étudiants par courriel entre le responsable de l'encadrement et les étudiants - Dîner-causerie entre le responsable de l'encadrement et les étudiants - Démarche de plan de réussite ou de plan d'action par les étudiants à risque - Suivi des étudiants sous contrat - Disponibilité formelle du responsable de l'encadrement - Communication de l'intervenant avec l'API et les enseignants de la formation générale, système de communication entre intervenants - Référence des étudiants aux centres d'aide, aux ressources spécialisées - Tenue de fiches d'encadrement 	<ul style="list-style-type: none"> - Application d'un code d'éthique étudiant - Organisation d'ateliers de mise à niveau - Organisation d'ateliers sur les méthodes de travail, gestion du temps, gestion du stress, travail d'équipe, prise de notes, etc. - Inventaire des raisons d'abandon - Rencontres avec des représentants des disciplines contributives - Réunions de concertation entre intervenants, comités de session, visant le soutien aux étudiants - Haltes-rencontres⁹⁹ - Suivi spécifique des garçons - Tutorat par les pairs, par les enseignants, parrainage étudiant/étudiant ou étudiant /enseignant, suivi de ce parrainage - Soutien dans un cours écueil ou dans une session ciblée 	<ul style="list-style-type: none"> - Application d'un code d'éthique associé à la profession - Soutien aux étudiants dans leurs demandes d'admission à l'université - Réservation d'une plage horaire commune pour les tests de dépistage - Activités de récupération (par exemple, en français)

⁹⁹ Dans un programme spécifique, quelques rencontres par session sont prévues à des moments-clés afin de permettre à des étudiants de 1^{re} et de 2^e année de se rencontrer, sur une base volontaire, pour que ceux de 2^e année guident les étudiants de 1^{re} année dans leurs travaux ou dans leur préparation aux examens. Ces rencontres sont appelées des haltes-rencontres.

8.6 Les caractéristiques d'une intervention gagnante

Il est apparu qu'au-delà de la pertinence de l'action choisie, ce sont d'abord les caractéristiques de celle-ci qui feront qu'elle pourra avoir de l'impact ou non. Les témoignages recueillis lors des groupes de discussion ont permis de dégager quelques caractéristiques d'une intervention qui pourrait avoir de l'impact.

Une énumération de 21 caractéristiques importantes à considérer, toute mesure confondue, sont donc présentées selon cinq catégories : l'intervenant, l'étudiant, le contexte, le contenu et le moyen pour provoquer l'intervention.

Tableau 31 : Caractéristiques associées à l'intervenant

CARACTÉRISTIQUE	EXPLICATION
Adoption d'une attitude proactive	Provoquer des situations, aller au-devant de, aller chercher les étudiants, aller où ils sont, ne pas se placer en situation d'attente, d'invitation passive ou indirecte. Accepter que la « balle soit dans notre camp » en ce qui a trait au rôle d'initiateur de l'action.
Choix d'un intervenant crédible, convaincu et convaincant	La personne qui fait la promotion ou qui anime une activité tire avantage à être minimalement connue des étudiants, idéalement être appréciée par ceux-ci et avoir de la crédibilité auprès d'eux. Cette personne doit elle-même croire à ce qu'elle offre et bien vendre son produit.
Intérêt marqué de l'intervenant pour les étudiants	La personne qui intervient auprès d'un ou plusieurs étudiants doit communiquer clairement son intérêt pour les étudiants, pour leur réussite, pour leur bien-être personnel, doit démontrer à l'étudiant qu'on le considère comme une personne et non comme un dossier ou un numéro.
Intervenant qui cherche minimalement à être connu ou reconnu	Avoir déjà établi un contact, un lien, si minime soit-il, préalablement à une première rencontre, avoir « cassé la glace ».

Tableau 32 : Caractéristiques associées à l'étudiant

CARACTÉRISTIQUE	EXPLICATION
Dernier choix laissé à l'étudiant	La notion de choix doit être présente lorsqu'il s'agit d'activités qui s'ajoutent à celles déjà prévues, c'est-à-dire que malgré les stratégies pour rendre plus facile l'engagement dans l'activité, il faut laisser à l'étudiant la possibilité de choisir s'il veut participer à l'activité ou non, ou choisir de participer à l'une ou l'autre des activités, ou choisir le moment où il participera, ou choisir l'ampleur de son engagement, etc. <i>« Si l'élève a le sentiment de choisir, il risque de faire un bout de chemin. Mais on doit le placer devant le besoin de faire des choix ».</i> (extrait du groupe de discussion avec la direction)
Participation active de l'étudiant	Les activités où les étudiants sont actifs, où ce sont eux qui agissent, où ils sont interpellés à s'engager, ont plus de chance de réussite.
Responsabilisation de l'étudiant	Viser la responsabilisation de l'étudiant plutôt que l'utilisation de récompenses ou de sanctions qui modifient la motivation réelle à participer. C'est l'étudiant qui se récompense ou se punit, nous n'avons pas à le faire à sa place. Rien n'empêche de féliciter et de valoriser l'engagement.

Tableau 33 : Caractéristiques associées au contexte de l'intervention

CARACTÉRISTIQUE	EXPLICATION
Étudiants préalablement rassemblés et présents	Exploiter les situations où les étudiants sont en classe, sont rassemblés, sont sur place, ont une période disponible entre deux cours, soit pour provoquer une rencontre, soit pour faire la promotion d'une activité, soit pour la réaliser.
Choix du moment propice et opportunisme	Choisir les moments où les étudiants auront plus de facilité de faire le choix de rester au Cégep et de participer. Choisir une heure propice dans la journée, une journée propice dans la semaine, une semaine propice dans la session. Être opportuniste quant au moment choisi, afin que le besoin soit évident.
Activité intégrée au programme	L'activité prévue est intégrée aux heures de cours et fait partie des activités pédagogiques du programme. Dans ce cas, la question de participation volontaire ou obligatoire ne se pose pas. Un lien minimal avec les compétences professionnelles, les compétences transversales ou les intentions pédagogiques du programme doit être présent.
Rapidité de l'intervention	Lors de situations problématiques ou potentiellement problématiques, il est plus efficace d'intervenir rapidement auprès des étudiants, de ne pas attendre que la situation se détériore et que le problème s'aggrave.
Priorité à des petits groupes	La formation de petits groupes favorise l'engagement, l'interaction entre les pairs, un contact plus personnalisé avec l'intervenant.

Tableau 34 : Caractéristiques associées au contenu de l'intervention

CARACTÉRISTIQUE	EXPLICATION
Réponse à un besoin de l'étudiant	L'activité proposée doit répondre à un besoin de l'étudiant pour qu'il décide de s'engager activement. Minimale, il faut faire la démonstration à l'étudiant que ce besoin risque d'émerger d'ici peu de temps.
Information dosée, complète, claire	Éviter de noyer l'étudiant d'une foule d'informations en même temps. Donner toute l'information nécessaire lors d'une sollicitation pour que l'étudiant sache réellement de quoi il s'agit, qu'est-ce que ça implique, quels sont les buts visés. Éviter les surprises qui peuvent semer la méfiance.
Référence explicite	Lors de situations où l'on réfère l'étudiant à une autre ressource, être très explicite : donner des coordonnées précises, remettre un dépliant, une carte professionnelle, offrir d'appeler sur-le-champ, de se rendre immédiatement, expliquer à quel endroit se rendre. <i>« Si l'élève est guidé vers la personne référée, elle s'y rend concrètement »</i> (extrait du groupe de discussion avec les enseignants)
Choix du moyen de promotion adapté aux étudiants	Tenir compte de ce qui accroche les étudiants au moment de faire la promotion d'une activité.

Tableau 35 : Caractéristiques associées au moyen utilisé pour provoquer l'intervention

CARACTÉRISTIQUE	EXPLICATION
Stratégies pour minimiser les possibilités de ne pas s'engager ou de se désengager	« Inciter fortement », en utilisant volontairement des moyens qui feront que l'étudiant peut difficilement ne pas s'engager ou se désengager de l'activité, en exerçant une pression sur la nécessité de participer.
Sollicitation directe et personnalisée	Interpeller l'étudiant individuellement, l'inviter de façon personnalisée, avoir un contact direct, faire des rappels, oralement, par écrit, par voie informatique.
Souplesse dans l'intervention	Se donner la possibilité de s'ajuster au besoin, au rythme de l'étudiant, éviter des interventions trop rigides dans le déroulement.
Arrimage de la disponibilité	Accepter que les étudiants ne soient pas disponibles seulement aux moments où vous l'êtes, être stratégique dans le choix de la disponibilité, fonctionner par prise de rendez-vous.
Action motivante	Susciter l'engouement en exploitant les intérêts des étudiants, en y ajoutant une connotation de plaisir.

8.7 Responsabilisation ou motivation extrinsèque

À partir de témoignages d'étudiants, certaines raisons qu'ils ont évoquées et qui peuvent faire que l'étudiant décide d'accepter ou de refuser l'aide offerte sont présentées ici :

Tableau 36 : Raisons du refus ou de l'acceptation de l'aide

REFUS	ACCEPTATION
Aide offerte par un inconnu	Aide provenant des pairs
Pas de prise de conscience de ses difficultés	Acceptation de ses difficultés
Peur du jugement des autres	Volonté de réussir clairement présente
Signes d'irritation de la part d'enseignants	Prise de conscience de l'importance de ses difficultés dans sa future profession
Peur de déranger	

<p>67.</p> 	<p>Les étudiants ne font pas allusion à des récompenses, à des bonifications, ni même à des sanctions possibles. Cela va dans le sens de l'orientation 2 sur la responsabilisation de l'étudiant plutôt que sur la mise en place d'un système basé sur le renforcement. L'encadrement ne vise pas à bonifier la participation ou à appliquer des politiques ou des mesures coercitives. Les orientations 2 et 4 du système d'encadrement visent à aider l'étudiant à devenir autonome et responsable.</p>
---	--

L'enseignant dans la classe, selon les politiques départementales en vigueur ou les modalités du plan de cours, peut appliquer des mesures coercitives (ex. : retard dans la remise d'un travail). L'API, par le biais des contrats, peut appliquer des mesures coercitives en lien avec la performance scolaire. Pour ce qui est des comportements perturbateurs et de l'indiscipline, c'est

par le biais du *Règlement n° 3*¹⁰⁰ que les D.E.P. ou la Direction des Services aux étudiants peuvent appliquer des sanctions.

Pour ce qui est des récompenses qui se traduisent en une bonification des notes dans les cours, seule une amélioration des apprentissages de l'étudiant devrait faire l'objet d'ajustements des notes. La PIEA est claire à ce sujet :

*Ainsi, l'évaluation ne peut porter que sur l'atteinte des objectifs visés dans le programme ou le cours et on ne peut y faire intervenir d'autres considérations.*¹⁰¹

68.



Le système d'encadrement est axé sur la responsabilisation de l'étudiant.

8.8 Les interventions d'encadrement à privilégier

Des suggestions d'interventions d'encadrement à privilégier sont présentées dans cette section. Pour certaines d'entre elles, une fiche technique sera produite et sera intégrée au guide d'encadrement. Un modèle de base de ces fiches techniques est présenté à l'annexe 4.

8.8.1 Les rencontres de soutien individuel / le tutorat par les enseignants / les ateliers d'aide aux devoirs / les ateliers de rattrapage, de mise à niveau

« La plupart du temps, c'est très bénéfique d'intervenir individuellement au bon moment et les étudiants te sont très reconnaissants de les avoir aidés ».

« Parfois, une seule rencontre est nécessaire, mais elle doit venir à point ».

(extraits du groupe de discussion avec les responsables de l'encadrement)

« Un bon responsable de l'encadrement doit aller vers les étudiants, car à moins de sentir une nécessité extrême, il n'est pas consulté. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

Plusieurs intervenants peuvent initier ce genre de rencontre : les enseignants bien sûr, le responsable de l'encadrement, un spécialiste de la discipline engagé pour donner du **soutien** aux étudiants, un enseignant d'une discipline contributive bénéficiant d'une ressource d'encadrement.

Pour cela, il faut avoir de la disponibilité, idéalement à un ou deux moments fixes accessibles aux étudiants, afin d'éviter d'être accaparé à tout moment dans la semaine. Avec MIO, il est facile de fonctionner par rendez-vous. Ceci est une pratique intéressante qui amène l'étudiant à gérer son temps, à s'engager et à se responsabiliser. Cela permet de contrer également le réflexe de l'immédiateté qui caractérise plusieurs de nos étudiants et qui peut devenir envahissant.

Les journées d'études et d'encadrement, des périodes de disponibilité communes aux étudiants et aux enseignants, sont de bons moyens. Quelques programmes ont des contraintes à l'horaire où

¹⁰⁰ *Règlement n° 3 relatif à certaines conditions de vie au Cégep de Sherbrooke*, article 16, 2005.

¹⁰¹ PIEA (1998), article 6.

les étudiants et les enseignants sont libres en même temps et des locaux sont même réservés pour des rencontres, des ateliers, de l'aide aux devoirs.

Un moyen peu efficace est d'annoncer sa disponibilité et de se placer en situation d'attente. Ceux qui viendront ne sont peut-être pas ceux qui en ont le plus besoin. Il faut être proactifs, aller au-devant, donner des rendez-vous, avoir des stratégies qui minimisent le choix d'y aller ou non (ex. : le travail sera remis lors de cette rencontre et non en classe). Il ne faut pas se gêner d'être directif pour provoquer la première rencontre. Rappelons qu'environ un étudiant de cégep sur deux qui dit avoir besoin d'aide ne la demande pas¹⁰².

Les interventions de soutien pédagogique faites par des spécialistes de la discipline qui ne sont pas des enseignants (ex. : un stagiaire, un étudiant de l'université) sont perçues comme plus ou moins efficaces.

Dans le chapitre 12 sur les facteurs aidants, le sujet touchant les conditions physiques (accès à un local d'encadrement, proximité physique, etc.) permettant de tenir de telles rencontres dans des conditions optimales sera abordé.

Plusieurs programmes prévoient des ateliers de mise à niveau sur le contenu d'un ou de plusieurs cours qui s'adressent à des groupes d'étudiants. Ce sont des mesures d'aide à la réussite qui devraient être mises en place par le programme ou un département et non par le plan d'encadrement.

8.8.2 Les rencontres d'encadrement entre intervenants

Les rencontres entre enseignants pour échanger sur la situation d'étudiants sont assez fréquentes dans les programmes. Bien que celles-ci se fassent surtout en première année, plusieurs programmes ont cette modalité en deuxième et troisième années aussi, particulièrement au secteur technique. La présence de l'API est un atout.

Un consensus se dégage sur l'utilité de ce type de rencontre. Le but à viser est de se concerter (**orientation 5 – la concertation, gage de réussite**) sur les actions à poser au sujet d'étudiants préalablement identifiés et non de se limiter à la transmission d'informations autour d'une table. Cette transmission d'informations est préalable à ce type de rencontre. L'impact de cette action est certain :

« Ça donne un message aux étudiants qu'on se parle entre enseignants du programme. »
(extrait du groupe de discussion avec les responsables de l'encadrement)

Les enseignants de la formation générale peuvent contribuer à distance en transmettant de l'information aux responsables de l'encadrement lorsqu'ils le jugent pertinent. Le responsable de l'encadrement peut par la suite informer ces enseignants sur une action qui a été décidée et qu'il pourrait leur être utile de connaître.

La participation à ce type de rencontre est plus complexe dans les programmes de Sciences humaines et de Sciences de la nature.

Au niveau éthique, il est important que ces rencontres se fassent dans une visée de **soutien** de l'étudiant et non dans une visée de dénigrement de celui-ci.

¹⁰² Aide-nous à te connaître 2, 2008.

69.



Il est de la responsabilité de la personne qui anime ces rencontres de s'assurer de préserver la teneur des échanges et d'éviter tout dérapage. De plus, ces échanges doivent se faire dans un contexte favorable à la confidentialité.

8.8.3 Le soutien pour un cours écueil

Plusieurs programmes ont des cours écueils en formation spécifique ou des cours dont la réussite est plus difficile. Lorsque ces cours sont préalables à d'autres, le cheminement scolaire est souvent chambardé. Au Cégep, le dernier relevé officiel des cours écueils dans les programmes date de 2000¹⁰³. Bon nombre de ces cours se situaient en première session et étaient des cours de disciplines contributives.

Ce sont les comités de programme qui doivent au départ identifier les mesures permettant de favoriser la réussite de ces cours, dans un contexte **préventif**, en considérant la place du cours dans la grille, une révision possible du plan-cadre, des stratégies pédagogiques à mettre en place, etc. Dans un deuxième temps, le ou les enseignants concernés et le responsable de l'encadrement peuvent se concerter afin de favoriser un **dépistage** rapide et le **soutien** à accorder aux étudiants. En Soins infirmiers, la ressource allouée à l'encadrement est partagée entre des enseignantes de la discipline principale et une enseignante d'une discipline contributive (biologie), les cours de cette discipline posant particulièrement des problèmes aux étudiants du programme. Cette initiative a eu des effets très positifs sur le taux de réussite de ces cours.

8.8.4 Les ateliers sur les méthodes de travail ou autres thèmes

Malgré le fait que les étudiants identifient ce besoin comme important, malgré que 91,7% des répondants au questionnaire sur l'encadrement¹⁰⁴ considèrent qu'on doit prioriser ce type d'action, malgré que ces ateliers soient suggérés par les API à certains étudiants sous contrat ou ayant un trouble d'apprentissage, la participation à ce genre d'activités est relativement faible.

À l'automne 2008 et à l'hiver 2009, six ateliers ont été offerts sur la gestion du temps et quatre autres l'ont été sur la préparation aux examens. En moyenne, 6,2 étudiants ont participé à chaque atelier¹⁰⁵, sur une base volontaire.

La réalité des agendas chargés des étudiants doit être un paramètre avec lequel il faut composer, sinon l'impact de la participation à ces ateliers est mitigé.

De plus, la composition de groupes hétérogènes ne favorise pas nécessairement la motivation à participer à ces activités, surtout dans une situation où l'étudiant ne souhaite pas étaler ses difficultés.

La promotion par le biais du Cégep-Inter (environ un étudiant sur deux lit le Cégep-Inter ou des parties de celui-ci)¹⁰⁶ et les actualités sur Sam n'ont pas autant d'impact que lorsque la sollicitation est directe et personnalisée (voir le tableau 35 sur les conditions gagnantes à la

¹⁰³ Plan institutionnel d'aide à la réussite, 2000.

¹⁰⁴ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

¹⁰⁵ Source : Manon Chartier, aide pédagogique individuelle.

¹⁰⁶ Donnée de 2005 provenant du Service des communications.

section 8.6) ou lorsqu'elle se fait par le biais d'un MIO. Les enseignants et le responsable de l'encadrement peuvent eux aussi pointer directement les étudiants pour qui une telle activité pourrait être utile.

Pour toutes ces raisons, un système d'ateliers à la carte, offerts dans les programmes, selon les besoins identifiés auprès de la clientèle de chaque programme et au moment jugé opportun, semble plus prometteur. Le programme n'aurait pas à mettre de l'énergie pour créer une telle activité, mais pour en faire la promotion et organiser la logistique.

Ce qui est encore plus gagnant, c'est lorsque ces ateliers sont intégrés aux activités pédagogiques du programme. Pour cela, il faut que des compétences ou éléments de compétence s'y prêtent. La compétence visant à « Analyser la fonction de travail », que l'on retrouve dans bon nombre de programmes du secteur technique, et qui est habituellement placée en début de programme, peut être une porte d'entrée pour introduire ce type d'atelier. Plusieurs programmes ont déjà cette pratique.

À titre de suggestion, voici des sujets pouvant être abordés lors d'ateliers sur les méthodes de travail :

- la gestion du stress;
- la préparation aux examens et la passation des examens;
- la gestion du temps;
- la prise de notes;
- la lecture et la compréhension de texte;
- l'apprentissage et la mémorisation;
- le résumé.

Pour ces raisons, il est recommandé :

<p>70.</p> 	<p>Que la Direction des services aux étudiants étudie la possibilité d'offrir aux programmes qui en font la demande des ateliers à la carte portant sur les méthodes de travail les plus couramment utiles. (voir aussi l'encadré 41, section 7.3.3)</p>
<p>71.</p> 	<p>Que la Direction des études se penche sur la possibilité d'offrir un cours complémentaire de méthodologie du travail et de s'interroger sur la pertinence de rendre ce cours obligatoire pour les étudiants admis avec des difficultés au niveau des méthodes d'apprentissage.</p>

Lorsque ce sont des besoins plus individualisés et que la mise en place d'un atelier n'est pas justifiée, plusieurs outils sont disponibles pour soutenir l'étudiant. Par exemple,

- *Pour réussir*, 5^e édition, Bernard Dionne, Études vivantes, 2008;
- *Repères méthodologiques*, M-G Guioimar et Daniel Hébert, ERPI, 1995;
- Les textes de soutien d'Étudiant plus;
- *Améliorer son efficacité*, Célyne Laliberté, Sciences de la nature, 2002.

Un autre moyen de soutenir les étudiants dans le développement de bonnes méthodes de travail est de distribuer de la documentation et de faire un minimum d'appropriation de celle-ci. Un sondage fait à l'automne 2008 sur l'impact de cette mesure dans un programme, quoique peu

significatif au niveau statistique, suggère qu'un peu plus de la moitié des étudiants lisent les textes distribués.

8.8.5 Les tournées dans les classes / les rencontres d'information

Cette mesure est une bonne façon de faire connaître quelques intervenants privilégiés, de « briser la glace », de faire connaître les services dont l'étudiant peut bénéficier, surtout lorsque le responsable de l'encadrement n'enseigne pas aux étudiants.

Il faut choisir le bon moment, de préférence dans les premières semaines de la session. Il est intéressant de se faire accompagner par l'API ou de se joindre à lui s'il fait la tournée des groupes, d'inviter un conseiller d'orientation, le travailleur social dont le bureau est dans le même pavillon, bref par la ou les personnes ressources qu'il semble utile de faire connaître aux étudiants.

Il faut cependant éviter d'envahir les étudiants d'informations. Il est utile ne pas se limiter à un exposé oral et de l'appuyer par un écrit ou un courriel (ex. : sa carte professionnelle avec ses coordonnées, mettre l'accent sur une information présente dans leur agenda, etc.).

Ces visites sont encore plus efficaces lorsque l'enseignant qui accueille le responsable de l'encadrement revient sur le sujet de la visite auprès des étudiants, appuie le message que l'on veut transmettre, répond à des questions des étudiants.

8.8.6 Les rencontres individuelles de tous les étudiants

Plusieurs programmes se sont dotés d'un processus systématique de rencontres de tous les étudiants, particulièrement en 1^{re} année. Certains le font dès les premières semaines, d'autres après qu'ils aient pris connaissance des premiers résultats scolaires (5^e ou 6^e semaine), ou à d'autres moments : lors de la semaine d'études et d'encadrement, en fin de session, au début de la deuxième session, etc.

Dans d'autres programmes, une sélection est faite et les étudiants les plus à risque sont rencontrés (section 8.8.1). Cela peut plus facilement se faire au début de la deuxième session dans une visée **préventive**, les résultats scolaires étant accessibles sur CLARA.

Évidemment, la taille du programme peut jouer sur un tel choix; une variante serait de rencontrer les étudiants en sous-groupe, ce qui peut pallier à un grand nombre d'étudiants. Une chose est sûre, cette mesure est appréciée et favorise un **suiti** individuel.

8.8.7 Un calendrier des travaux et examens pour la session

Cette intervention est assez fréquente dans les plans d'encadrement des programmes. Dans certains cas, cette mesure se limite aux étudiants de 1^{re} année, dans d'autres elle est répartie sur chaque session du programme.

Quelques irritants ont cependant été communiqués :

- les changements apportés en cours de session font que ce calendrier peut devenir bidon, la mise à jour n'étant pas faite;
- la remise de ce calendrier en début de session fait qu'il est mis aux oubliettes par les étudiants en cours de session et qu'ils ne s'en servent pas pour bien planifier leur temps;

- ce calendrier n'est pas utile aux étudiants si les enseignants ne se concertent pas sur les dates de remise des travaux.

L'information transmise aux étudiants doit aussi être acheminée aux enseignants concernés afin que cet outil de travail leur serve à eux également.

8.8.8 Les tests de dépistage, Étudiant plus

Plusieurs programmes utilisent la passation de tests comme outils de **dépistage**. Le plus connu est **Étudiant plus**. Ce test aide l'étudiant à dresser le profil de ses habiletés d'apprenant et est accompagné de textes de **soutien**. Les résultats sont individualisés.

Un autre test, le « test diagnostique en lecture », est passé par tous les étudiants du cégep inscrits au premier cours de philosophie, dès la première semaine de la première session. Les résultats de ce test (qui sont confidentiels) et les informations transmises par les professeurs de philosophie permettent au responsable de cette mesure d'aide à la réussite d'identifier les étudiants pouvant avoir besoin d'un soutien. À l'automne 2008, 300 étudiants ont été sollicités et 59 se sont inscrits de façon volontaire¹⁰⁷ au **soutien** offert. Cette information pourrait être utile aux responsables de l'encadrement qui veulent réunir plusieurs indices leur permettant de faire du **dépistage** des étudiants potentiellement à risque. C'est l'étudiant qui peut donner l'information à savoir s'il a été sollicité pour s'inscrire aux ateliers d'aide en philosophie.

8.8.9 Le tutorat par les pairs, l'entraide entre les pairs

La méta-analyse de Barbeau (2007)¹⁰⁸ a identifié que les interventions pédagogiques menées par les étudiants auprès de pairs ayant des difficultés d'apprentissage ont un impact négatif.

Le tutorat par les pairs visant l'intégration de l'étudiant de 1^{re} session à son milieu, son adaptation au Cégep, le coaching sur les comportements scolaires favorables à la réussite, la diminution du stress en lien avec un stage à venir, d'autres motifs du même genre, semble obtenir plus de succès. Il met en scène des étudiants qui partagent leurs expériences avec d'autres. Ce contexte doit être structuré, organisé, contrôlé minimalement, afin que les objectifs visés soient atteints. Le choix et la préparation des tuteurs sont primordiaux, même pour ce genre d'intervention à caractère socio-affectif. Ceci est aussi une expérience valorisante et riche en apprentissages pour les tuteurs.

Une forme d'aide par les pairs, et qui n'est pas à dédaigner, est celle qui peut se vivre à l'intérieur d'un groupe de base. Cette aide, habituellement informelle et associée au réseau affectif de l'étudiant, est identifiée par les étudiants comme importante.

« On trouve beaucoup de soutien entre les étudiants, dans les techniques surtout puisqu'on a un but commun. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

Ce sont les enseignants dans la classe qui peuvent encourager cette aide, voire aider un étudiant plus ou moins intégré, nouvellement arrivé, à se construire un réseau d'entraide.

¹⁰⁷ Rapport d'évaluation des ateliers d'aide en lecture et compréhension de textes philosophiques, aut-08.

¹⁰⁸ Barbeau, D. Interventions pédagogiques et réussite au Cégep, méta-analyse. P.U.L., 2007.

8.8.10 La constitution d'une fiche d'encadrement assurant le suivi de l'étudiant, les questionnaires aux étudiants, Aide-nous à te connaître 1 et 2

Certains programmes ont mis en place des moyens pour recueillir des informations au sujet de chaque étudiant afin de mieux connaître leur réalité : âge, antécédents scolaires, aspirations, travail rémunéré, habiletés d'apprenant, soutien de famille, situation financière, etc.

Ce questionnaire constitue le premier élément d'une fiche d'encadrement de l'étudiant, un bloc-notes auquel peuvent s'ajouter diverses informations : rencontres avec le responsable de l'encadrement, résultats d'Étudiant plus, évaluation formative d'attitudes professionnelles, suivi disciplinaire, etc.

Le responsable de l'encadrement a souvent la tâche de constituer ce dossier. S'il vise à assurer un meilleur **suivi** des interventions d'encadrement, il peut sûrement être utile. S'il vise à évaluer des attitudes professionnelles, le comportement en classe ou en laboratoire, le respect d'un code d'éthique, il revient aux enseignants de mener une telle activité et non au responsable de l'encadrement.

La mise en place d'un tel dossier permettant le **suivi** des interventions d'encadrement mérite qu'on s'y arrête et qu'on étudie la possibilité d'avoir un outil informatique permettant aux différents intervenants associés à l'encadrement de colliger les interventions posées, les sollicitations faites auprès de l'étudiant, sa participation ou non, les rendez-vous pris avec l'étudiant, etc. Ce dossier faciliterait également la transmission d'informations pouvant aider les responsables de l'encadrement lors d'un changement de programme. Le tout dans une visée **préventive**.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>72.</p> 	<p>Que la faisabilité d'un outil informatique permettant de faire le suivi des interventions d'encadrement (fiche d'encadrement) faites auprès de l'étudiant soit étudiée par les services du Cégep concernés (informatique, registrariat, recherche et développement, direction des études).</p>
--	---

Les deux questionnaires *Aide-nous à te connaître* peuvent donner un aperçu global des caractéristiques et des besoins des étudiants du programme. Le questionnaire 1 donne des informations pertinentes sur les caractéristiques des étudiants avant leur entrée au Cégep. Le questionnaire 2 donne des informations sur les caractéristiques des étudiants après une session au cégep. Le Cégep de Sherbrooke a mis en place des incitatifs afin que le plus grand nombre possible d'étudiants répondent à ce questionnaire. Il faut mentionner que les étudiants remplissent l'un et l'autre de ces deux questionnaires sur une base volontaire.

Les programmes peuvent inciter eux aussi les étudiants inscrits en 2^e session à remplir le questionnaire 2. Les résultats sont accessibles sur le site Internet du SRAM et chaque responsable de l'encadrement reçoit depuis l'automne 2008 un code lui donnant accès aux résultats. Des comparatifs peuvent être faits entre la population étudiante du Cégep et celle du réseau, entre les répondants d'un programme et ceux du même programme dans le réseau, etc.

Ce sont des données intéressantes pour les comités de programme qui peuvent aider à fixer les priorités à mettre en place pour favoriser la réussite et bien cerner les besoins.

8.8.11 La référence aux centres d'aide

Les centres d'aide sont des ressources souvent mal exploitées par les étudiants et méconnues des enseignants. Il est essentiel de bien identifier les différents types d'aide, de suivi et de collaboration avec les enseignants offerts par les centres d'aide et de demeurer prudent en ce qui concerne la création de mesures d'incitation à la fréquentation de ces centres pour éviter que le fait d'associer un incitatif de récupération (ou de gain) de points à une démarche d'amélioration amène des étudiants à solliciter une aide dont ils n'auraient pas réellement besoin. C'est dans cette perspective que sera traitée la façon dont les intervenants du programme peuvent **référer** efficacement les étudiants.

Dans le contexte où un des défis de l'encadrement est d'amener l'étudiant à aller chercher l'aide dont il a besoin, une démarche de référence énergique s'impose : on peut refuser un travail jugé inacceptable, inciter les étudiants à consulter avant la remise d'un travail, donner les coordonnées du centre d'aide à l'étudiant, remettre une carte ou un auto-collant qui donne les indications du centre, demander à l'étudiant le formulaire de suivi donné par le centre d'aide, relancer l'étudiant fréquemment.

Les centres d'aide sont populaires dans la mesure où l'étudiant qui y est référé constate une amélioration au niveau de l'intégration des apprentissages, et par conséquent, de ses résultats scolaires. L'aide doit donc être appropriée et viser l'amélioration des habiletés de l'étudiant et non la stricte correction de ses erreurs par une personne-ressource. Le fait de confier cette aide à un étudiant ou à un stagiaire qui n'est pas conscient des exigences des cours et du programme, qui n'a pas reçu la formation appropriée lui permettant de bien jouer ce rôle, peut compromettre la qualité de l'aide reçue.

Centre d'aide en français (CAF)

Le Centre d'aide en français reçoit les étudiants qui ont besoin de soutien pour améliorer la qualité linguistique de leurs différents travaux ou besoin d'accompagnement dans une démarche de consolidation de leurs connaissances des différentes règles de la langue française.

Les activités du CAF se déroulent dans les locaux du Centre d'aide à l'apprentissage, situé au 2-31-188 du Centre des médias. On y retrouve sept espaces de travail en tandem équipés de tous les ouvrages de référence pertinents et de plusieurs postes informatiques permettant d'avoir accès à différentes ressources d'amélioration de la langue en ligne ainsi qu'au logiciel d'aide à la rédaction et à la correction Antidote RX8. Une personne est présente à l'accueil du lundi au vendredi pour fournir de l'information au besoin et prendre les rendez-vous.

Le CAF offre différentes formes d'aide : de l'aide ponctuelle ou des suivis réguliers de jour ou de soir pour tous les étudiants qui souhaitent améliorer leurs performances en français écrit, de l'aide individuelle ou des ateliers en vue de la passation ou de la reprise de l'Épreuve uniforme de langue française (ÉUL). Une personne ressource expérimentée en francisation est disponible pour rencontrer et soutenir les étudiants allophones qui souhaitent améliorer leurs compétences en français écrit.

Chaque session, quelque 50 aidants (qui ont reçu une formation à cet égard dans un cours complémentaire) soutiennent les étudiants qui souhaitent effectuer la révision linguistique d'une production écrite, faire un travail de retour sur les erreurs relevées lors de l'évaluation ou entreprendre une démarche de consolidation de leurs connaissances du français écrit.

73.



Le guide de l'encadrement contiendra toutes les informations sur les heures d'ouverture, les modalités d'inscription, un exemplaire des différents formulaires que les enseignants peuvent utiliser pour assurer un suivi avec les centres d'aide. La mise en place d'une fiche d'encadrement informatisée (section 8.8.10) pourrait inclure le suivi des démarches effectuées par l'étudiant dans un centre d'aide.

8.8.12 Les activités d'accueil et d'intégration, les activités parascolaires

Bien que ces activités puissent avoir un aspect préventif de façon indirecte, il ne revient pas aux personnes responsables de l'encadrement de les organiser. Un tel type d'activité peut servir de prétexte à la mise en place d'une mesure (ex. : un tutorat entre étudiants, le témoignage d'un étudiant) qui peut être assumée par le responsable de l'encadrement.

Le système d'encadrement n'a pas à organiser des activités parascolaires. Le responsable de l'encadrement qui souhaite participer à l'organisation d'activités sociales le fait de façon personnelle, et non en fonction de la ressource qui lui est accordée pour l'encadrement. Les activités sociales peuvent poursuivre des objectifs très louables au niveau de la prévention (sentiment d'appartenance, adaptation à un nouveau milieu, réseautage, etc.), mais elles relèvent plus du programme ou du département que du Plan d'encadrement.

8.8.13 Les rencontres de parents

Bien qu'étant normalement initiées par l'API ou le comité de programme, ces rencontres sont de bonnes occasions pour sensibiliser les parents sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans la réussite de leur jeune, sur le type de soutien aidant et non aidant, sur les réactions qu'ils peuvent avoir suite à une difficulté vécue par l'étudiant, sur les mesures d'aide disponibles au Cégep, sur l'impact du travail rémunéré, etc.

Ce sont 95 % des étudiants qui disent recevoir de l'encouragement significatif de la part de leurs parents à poursuivre leurs études¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Aide-nous à te connaître I, SRAM, 2008.

Chapitre 9

Sixième composante du modèle : L'élaboration du Plan d'encadrement

C'est l'élaboration d'un plan d'action qui se doit d'être le point de départ de toute démarche bien structurée et cohérente. Il en est de même pour la démarche d'encadrement. Ce plan d'action par programme doit s'inscrire dans les visées institutionnelles. Il doit être cohérent avec les lignes de force¹¹⁰ du Plan de réussite et les cinq orientations données à l'encadrement.

Ce chapitre traite des différents éléments qui entourent l'élaboration d'un plan de travail pour l'encadrement. Il comporte les parties suivantes :

- 9.1 : terminologie
- 9.2 : l'utilité d'un plan d'encadrement
- 9.3 : le contenu du Plan d'encadrement
- 9.4 : les sources d'inspiration pour élaborer le Plan d'encadrement
- 9.5 : l'élaboration et l'adoption du Plan d'encadrement
- 9.6 : le gabarit suggéré
- 9.7 : la diffusion du Plan d'encadrement
- 9.8 : le suivi du Plan d'encadrement

9.1 Terminologie

Lorsque l'on parle de plan d'action, on traite du geste de planification des activités d'encadrement. Plusieurs termes sont utilisés pour identifier ce processus et son produit fini.

- Plan d'action de l'encadrement : terme qui interpelle plus l'action, les gestes posés, et peut-être moins les intentions sous-jacentes à cette action;
- Plan de travail de l'encadrement : synonyme de Plan d'action, peut-être plus global comme terme, quoique les nuances avec Plan d'action sont subtiles ;
- Plan d'encadrement : a le mérite d'évoquer rapidement le sujet de ce plan, l'encadrement. Dans un programme, il peut y avoir plusieurs plans d'action et de travail : celui du département porteur du programme, celui du comité de programme, celui d'un comité de travail, en plus de ceux des différents services, de la Direction, etc. Mais il ne peut y avoir qu'un seul plan d'encadrement.

Le terme plan d'encadrement sera donc utilisé. Le Plan d'encadrement se définit comme étant l'outil de travail qui est le résultat concret d'une démarche de planification de l'encadrement des étudiants dans un programme, démarche qui débute par la fixation d'objectifs reflétant les intentions du programme, ensuite par le choix d'actions permettant d'atteindre ces objectifs. L'élaboration du Plan d'encadrement se complète par une action d'évaluation qui influence les choix du plan suivant (cette dernière étape sera traitée dans le chapitre 10 « L'évaluation de l'encadrement dans les programmes »).

¹¹⁰ Terminologie utilisée dans le *Plan de réussite* 2004-2009.

9.2 L'utilité du Plan d'encadrement

Un plan d'encadrement annuel est demandé par la Direction des études avant chaque début d'année scolaire. Neuf des douze responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire¹¹¹ ont indiqué produire un plan d'encadrement annuel. Le sujet des plans d'encadrement a été abordé lors des groupes de discussion. Voici un aperçu des commentaires reçus :

« *Il faut que le plan de travail serve à la personne qui le produit, qu'il repose sur la pratique et non sur un aspect bureaucratique.* » (extrait du groupe de discussion avec les responsables de l'encadrement)

« *Le plan de travail pourrait être un déclencheur de discussions.* » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

« *Si le DEP rencontre un élève qui se plaint, ou si un parent appelle, on peut mieux le guider, l'informer de ce qui se fait.* » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

« *Le plan d'action doit être exigé et fait. L'information contenue doit être diffusée afin d'être une source d'inspiration.* » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du secteur préuniversitaire)

« *J'aime savoir ce qu'est l'orientation prise par le responsable de l'encadrement.* » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du secteur préuniversitaire)

« *On ne peut laisser tout un chacun faire ce qu'ils veulent, il faut recadrer au besoin.* » (extrait d'une entrevue individuelle avec un responsable de l'encadrement)

Plusieurs commentaires ont questionné la pertinence d'élaborer un plan d'encadrement formel (même chose pour le rapport annuel) : gabarit qui change trop fréquemment, perception que celui-ci n'est pas lu donc inutile, priorité mise sur l'action directe auprès des étudiants plutôt que sur cet aspect administratif. Un regard rapide sur les Fiches de suivi de la mise en œuvre des programmes de 2006-07 et sur les Plans d'encadrement 2008-09 indique que 50% des plans de travail sont incomplets (parties non remplies ou absentes). Cette donnée est questionnante et ne peut être maintenue dans un modèle de référence qui se veut efficace. Il est donc important que les irritants associés au Plan d'encadrement soient éliminés et que toute perception d'inutilité disparaisse. Ces irritants seront traités plus loin dans les sections 9.5 « gabarit suggéré » (stabilité du gabarit) et 9.8 « suivi du Plan d'encadrement » (utilité).

Donc,

<p>74.</p> 	<p>L'élaboration du Plan d'encadrement est un geste nécessaire et obligatoire qui prend son sens dans la mesure où le Plan d'encadrement est utile aux différents intervenants associés au programme et que des actions concrètes en ce sens sont posées : débats pour orienter le contenu, diffusion du plan, outil de discussion avec le DEP, outil d'analyse pour la Direction, outil pour assurer la continuité, outil favorisant l'évaluation des mesures.</p>
--	---

¹¹¹ Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

9.3 Le contenu du Plan d'encadrement

Dans le questionnaire¹¹², il a été demandé à quel(s) endroit(s) sont inscrits les objectifs et/ou résultats attendus qui sont poursuivis (possibilité de cocher plusieurs réponses).

Voici les résultats obtenus en pourcentage :

Tableau 37 : Les objectifs du Plan d'encadrement

<i>Les objectifs et/ou résultats attendus que vous poursuiviez sont inscrits dans :</i>	% des répondants qui ont choisi l'énoncé
1. un plan de travail produit par le responsable de l'encadrement	58,3 %
2. le rapport annuel/plan de travail du comité de programme produit en juin	50,0 %
3. la Fiche de suivi de la mise en œuvre du Plan de réussite, section 1.1, produite en juin (2006-2007)	41,7 %
4. le rapport annuel/plan de travail du département produit en juin	33,3 %
5. ne sont inscrits nulle part	8,3 %

On peut constater que les réponses sont très variées. Dans un souci de simplicité, la Direction des études a procédé à une mise à jour de ses gabarits de plans de travail en juin 2008, afin que le Plan d'encadrement soit intégré au Plan de travail du Comité de programme¹¹³. Ce changement va dans le sens de ce que prône le modèle d'encadrement.

Le Plan d'encadrement actuel comporte quatre sections : les objectifs à privilégier, les actions ou moyens priorités, les retombées escomptées, le responsable (afin d'identifier la ou les personnes responsables de l'action). Chaque rubrique sera traitée ci-dessous.

Rubrique : Les objectifs à privilégier

Cette étape vise à traduire les intentions qui sont poursuivies, explique le pourquoi de l'action. Dans le questionnaire, 66,7 % des responsables de l'encadrement disent se fixer des objectifs par écrit. Cet exercice oblige à une réflexion afin d'identifier ce que l'on veut atteindre. Les actions devraient découler des objectifs que l'on poursuit, et non l'inverse. Voici un extrait qui représente bien l'esprit dans lequel la partie « Objectifs » doit être considérée :

« Ne pas faire une liste d'épicerie avec le plan de travail, mais expliquer le contexte, l'intention derrière l'action, ainsi voir la richesse et voir comment ça se colle au Plan de réussite. » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Donc,

75. 	Se fixer des objectifs est le premier geste à poser lors de l'élaboration du Plan d'encadrement, afin de bien situer les intentions de l'encadrement et d'en dégager, par la suite, les actions appropriées.
---	--

¹¹² Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

¹¹³ Plan de travail 2008-2009 Comité de programme, p. 13.

Le Plan d'encadrement demande présentement de situer chaque objectif à l'intérieur d'une des deux lignes de force du Plan de réussite qui interpellent directement l'encadrement¹¹⁴ et qui sont :

- encourager l'étudiant à s'engager et à persister dans ses études ;
- guider et soutenir l'étudiant dans son cheminement.

Cet exercice permet simplement de s'assurer que chacune des deux lignes de force est prise en considération, que les objectifs s'inscrivent dans la vision de l'établissement et ne vont pas à contresens. Le commentaire d'un responsable de l'encadrement reflète bien ce souci pour tous les programmes de travailler en fonction d'une vision commune, d'orientations communes.

*« Oui pour se fixer des objectifs dans le cadre d'une vision clairement définie. Éviter des situations trop disparates d'un programme à l'autre, qui passe de la culture de l'élitisme, de la valorisation de la réussite en fonction des notes scolaires performantes, aux programmes qui s'occupent de l'étudiant dans tout ce qu'il est : le cognitif, l'affectif, le développement personnel autant que professionnel. »*¹¹⁵ (extrait d'une entrevue individuelle avec un responsable de l'encadrement)

À partir du moment où le Cégep se donne des orientations formelles au niveau de l'encadrement, le lien doit aussi être fait avec celles-ci dans le plan d'encadrement.

Une analyse des Plans d'encadrement 2008-2009 révèle que la rédaction d'objectifs se fait de façon très différente d'un programme à l'autre. On pourrait diviser les Plans d'encadrement en trois catégories :

- pour certains programmes, les objectifs poursuivis sont les lignes de force du plan de réussite qui sont déjà inscrits dans le gabarit, et informent peu sur les intentions de chaque action identifiée;
- pour d'autres programmes, les objectifs sont très spécifiques, de l'ordre de « *Réaliser une action X* », sans pour autant identifier l'intention poursuivie par cette action ;
- quelques programmes ont des objectifs clairement énoncés, qui permettent d'identifier les cibles poursuivies par les actions du Plan d'encadrement.

Cet état de fait illustre qu'une réflexion est à faire sur ce qui est attendu comme objectifs du Plan d'encadrement, sur le soutien à donner aux programmes pour rédiger ceux-ci. Qu'est-ce que la Direction des études et les DEP ont comme attentes ? Qu'est-ce qui est utile pour les programmes ? Quelle démarche peut guider vraiment les interventions du responsable de l'encadrement ? Veut-on des objectifs très larges ou plus spécifiques ? D'ailleurs, le commentaire suivant a été fait lors du groupe de discussion avec la Direction :

« Il faudra outiller les responsables de l'encadrement et les comités de programme pour expliciter quelles sont les intentions derrière chaque action. » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Tout comme pour les rapports annuels et plans de travail des départements, il pourrait être pertinent de préparer une page de présentation qui rappellerait les orientations, les intentions du plan d'encadrement et les consignes de réalisation de celui-ci.

¹¹⁴ *Plan de réussite 2005-2009*, p. 9.

¹¹⁵ Réfère autant au développement global de l'individu qu'au développement d'habiletés propres à une future profession.

76.



Ce qui est sûr, c'est que l'idée d'un soutien accru dans l'élaboration des plans d'encadrement doit s'opérationnaliser.

Il est questionnant de constater que certains plans d'encadrement sont reçus et acceptés même s'ils sont incomplets. Il faut donner à l'élaboration du plan d'encadrement tout le sérieux que ce geste mérite. Un plan d'encadrement incomplet, un plan qui ne donne pas des indications claires sur les intentions réelles des actions choisies, devrait faire l'objet de précisions lors de son approbation au Comité de programme. Ce plan incomplet devrait faire également l'objet d'une relance de la part du DEP lors de son dépôt (il en est de même pour les rapports annuels).

Il faut permettre à chaque programme d'exprimer sa couleur lors de la rédaction de son plan et de son rapport, mais un plan et un rapport incomplets sont inacceptables.

Pour donner tout son sens à la planification de l'encadrement, des indications sur la rédaction des objectifs doivent accompagner les gabarits, sinon cette étape demeurera un geste posé pour répondre à une demande de l'administration plutôt qu'une occasion de réfléchir sur les intentions poursuivies.

Rubrique : Les actions ou moyens priorisés

Cette section ne cause vraiment pas de problème, si ce n'est que bien souvent les actions sont choisies avant les objectifs. Les Plans d'encadrement décrivent de façon assez explicite les actions que l'on souhaite poser. Des intentions mieux définies permettront de s'assurer que les actions choisies soient pertinentes.

Rubrique : Les retombées escomptées

Cette section est plus problématique et soulève une grosse difficulté, celle de l'évaluation de l'impact des actions posées. Dans le questionnaire, 83,3 % des responsables de l'encadrement ont indiqué ne pas se fixer de résultats attendus annuels par écrit. Cette statistique illustre bien la difficulté d'identifier des retombées escomptées que l'on pourra mesurer en fin d'année.

L'analyse des Plans d'encadrement 2008-2009 révèle la complexité de cet exercice et comment le contenu de cette section est tous azimuts. Lorsque des personnes parlent de redondance dans le plan d'encadrement, la section « retombées escomptées » en est l'illustration dans plusieurs plans. Il est pertinent d'émettre les mêmes commentaires et de poser les mêmes questions que dans la rubrique « Les objectifs à privilégier », au sujet de l'identification des attentes de la Direction et du soutien à donner aux programmes pour rédiger leurs retombées escomptées.

Rubrique : Responsable

Les Plans d'encadrement 2008-2009 démontrent une très bonne diversité de personnes responsables des activités d'encadrement. Cette section ne cause pas de problème, si ce n'est que dans quelques programmes, le responsable de l'encadrement est responsable de tout, ce qui ne semble pas approprié.

77.



Une chose est sûre, la réalisation des interventions d'encadrement n'a pas à être sous la responsabilité unique de la personne responsable de l'encadrement.

À la suite de l'analyse des différentes rubriques du Plan d'encadrement, il est recommandé :

78.



Qu'un outil permettant de soutenir les responsables de l'encadrement et les comités de programme dans l'élaboration des Plans d'encadrement doit être rendu accessible, après que des discussions entre les DEP aient permis de définir des attentes communes pour tous les programmes, peu importe les secteurs auxquels ils sont associés. La raison d'être de chaque rubrique du Plan d'encadrement doit être bien expliquée.

9.4 Les sources d'inspiration pour élaborer le Plan d'encadrement

La collecte de données a clairement fait ressortir deux visions très distinctes sur ce qui devrait inspirer l'élaboration du Plan d'encadrement. Une question visant à identifier les sources d'inspiration pour choisir les objectifs et/ou résultats attendus a été posée aux responsables de l'encadrement¹¹⁶. Voici les résultats :

Tableau 38 : Les sources d'inspiration pour élaborer le Plan d'encadrement

<i>Question : De quoi vous inspirez-vous pour choisir vos objectifs et/ou résultats attendus, de même que les mesures d'encadrement que vous mettrez de l'avant (cochez le ou les énoncés concernés) ?</i>	% de répondants ayant identifié l'énoncé
1. les demandes des étudiants	91,7 %
2. les suggestions ou demandes des enseignants	91,7 %
3. les recommandations du comité de programme	91,7 %
4. votre perception des besoins des étudiants de votre programme	91,7 %
5. ce qui se faisait avant votre arrivée	83,3 %
6. les recommandations du département lié à la discipline principale	75,0 %
7. du rapport du responsable de l'encadrement de l'année précédente	75,0 %
8. d'idées provenant d'autres programmes	75,0 %
9. les données du SISEP et l'analyse qui en est faite	66,7 %
10. le dernier rapport d'évaluation de votre programme	58,3 %
11. la Fiche de suivi de la mise en œuvre du Plan de réussite de votre programme produite en juin de chaque année	50,0 %
12. les recommandations d'un département de la formation générale ou d'une discipline contributive	33,3 %
13. les lignes de force du Plan de réussite 2005-2009	33,3 %

¹¹⁶ Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

14. les axes du Plan stratégique 2005-2009	25,0 %
15. de sources de documentation sur les particularités de la clientèle étudiante, de phénomènes associés à la réussite ou la non-réussite, ou d'autres sources traitant de l'encadrement	16,7 %
16. le Projet de formation du Cégep	8,0 %

Nous pouvons constater rapidement que les énoncés les plus choisis sont ceux associés aux demandes, besoins, perceptions et recommandations provenant des gens sur le « terrain » : étudiants, enseignants, comité de programme. Les quatre sources d'inspiration les moins identifiées sont : le *Projet de formation*, la documentation écrite, les axes du *Plan stratégique*, les lignes de force du *Plan de réussite* et des recommandations provenant de la formation générale ou des disciplines contributives. On pourrait s'attendre à ce que l'énoncé identifiant le dernier rapport d'évaluation du programme (énoncé 10) reçoive un pourcentage plus élevé.

Lors du groupe de discussion avec la direction, il est ressorti que :

« Pour élaborer les mesures d'encadrement, on devrait se baser sur les balises offertes par le Plan de réussite avec les données du SISEP. » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Ces deux visions ne doivent pas être vues comme opposées. Plusieurs sources peuvent inspirer les priorités qu'un programme se fixe au niveau de l'encadrement. Ce qui est important, c'est de s'assurer que les objectifs soient fixés à partir de données et d'observations accessibles et crédibles, d'un portrait de la situation le plus juste possible. Ces observations peuvent provenir de diverses sources :

- les étudiants eux-mêmes : soit à partir de portraits collectifs ou individuels. Des sources d'informations intéressantes peuvent être des outils du type « *Aide-nous à te connaître 1 et 2* » (SRAM), « *Étudiant plus* »¹¹⁷, des questionnaires produits par les responsables d'encadrement, des rencontres individuelles ou de groupe, des demandes d'étudiants, certains énoncés des tableaux F et G de la relance (SISEP);
- les observations transmises par les enseignants : soit de la discipline principale, des disciplines contributives, de la formation générale, les recommandations de l'assemblée départementale ou du comité de programme;
- la prise en compte des nouvelles réalités étudiantes : l'évolution de phénomènes tels le travail rémunéré, les valeurs des étudiants, le curriculum du Secondaire, les étudiants immigrants, les résultats de nouvelles recherches (par exemple, les résultats récents de la recherche de Jacques Roy sur la conciliation études-travail, 2008), etc.;
- les objectifs poursuivis par le *Plan de réussite* du Cégep : le faible pourcentage obtenu dans le tableau (33,3 %) pour cet énoncé amène à conclure que le milieu s'est plus ou moins approprié le *Plan de réussite*. À partir du moment où le Cégep se donne un *Plan de réussite* et des orientations au niveau de l'encadrement, on doit s'attendre à ce que les gens fassent les liens avec les objectifs communs d'ordre institutionnel. C'est peut-être à partir de ce moment que l'expression « travailler dans le même sens » prendra réellement forme. Avoir des objectifs de programme qui sont en concordance avec les objectifs de l'institution semble un élément important de concertation (**orientation 5- la concertation, gage de réussite**).

¹¹⁷ Ces outils seront décrits dans le guide du responsable de l'encadrement.

Concernant le *Plan de réussite*, des efforts devront être faits pour s'assurer que les intervenants du milieu se l'approprient;

C'est pourquoi il est recommandé :

79. 	Que le prochain <i>Plan de réussite</i> soit élaboré avec des préoccupations de le rendre facilement accessible, d'en vulgariser le contenu et d'en faire la promotion dans le Cégep.
---	---

-
- les expériences vécues dans certains programmes : les expériences de certains programmes peuvent répondre aux besoins d'étudiants d'autres programmes. À ce sujet, des activités de mise en commun et de partage des Plans d'encadrement, organisées de façon formelle à des moments-clés de l'année, peuvent être une grande source d'inspiration (75,0 % des responsables de l'encadrement disent s'inspirer de ce qui se fait ailleurs). Dans un contexte de ressources limitées, il est intéressant de mettre en commun ses bons coups, de partager ses ressources, plutôt que de « réinventer la roue » chacun de son côté;
- l'analyse de données faite par le comité de programme : les données du SISEP sur le cheminement scolaire des étudiants du programme, les données de la Relance, les conclusions d'un rapport d'évaluation du programme, les données sur les causes d'abandon des études (données accessibles à partir du formulaire « Avis de désistement du Cégep » mais non compilées présentement), les données sur les causes d'abandon d'un cours (données accessibles à partir du formulaire « Annulation de cours » mais non compilées présentement), les données sur les causes de changement de programme (raisons non demandées actuellement dans le formulaire « Changement de programme »).

La pertinence de quelques sources d'inspiration servant à l'élaboration des Plans d'encadrement est questionnable :

- les mesures qui sont en place « parce que c'est ce qui se faisait avant votre arrivée » (83,3 % ont choisi cet énoncé dans le tableau)¹¹⁸, mais qui n'ont pas été évaluées et dont ni la pertinence ni l'impact n'ont été questionnés. Certes, la continuité des actions est à valoriser, mais dans la mesure où ces actions sont évaluées. Le sujet de l'évaluation sera abordé au chapitre 10;
- les mesures basées sur des impressions, des perceptions (91,7 % ont choisi cet énoncé dans le tableau)¹¹⁹ qui ne sont pas validées. Certes, l'intuition peut être un bon point de départ, dans la mesure où l'on vérifie si celle-ci est fondée;
- les mesures empruntées d'autres programmes, sans se demander si cela correspond aux besoins de nos étudiants (75,0 % ont choisi cet énoncé dans le tableau)¹²⁰. Certes, les échanges de formules gagnantes sont à encourager, dans la mesure où celles-ci sont en lien avec les observations faites dans le programme.

Si l'on se réfère à l'**orientation 1- Une vision élargie de la réussite**, il est important que les comités de programmes et les responsables de l'encadrement identifient les besoins de leurs étudiants en fonction de leur réussite éducative, ce qui définit un champ d'action beaucoup plus

¹¹⁸ Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

¹¹⁹ Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

¹²⁰ Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

large que si l'on se limite à les soutenir dans leur réussite scolaire (celle-ci étant par ailleurs importante à considérer).

Cette orientation justifie donc l'utilisation de plusieurs sources d'inspiration, certaines plus qualitatives que quantitatives. Les responsables de l'encadrement ont besoin d'un support pour que des outils de collecte de données soient accessibles et valides (exemple : *Aide-nous à te connaître 1 et 2*). Cette orientation justifie même de revoir l'angle utilisé pour analyser certaines données sur le cheminement scolaire contenues dans le SISEP. À titre d'exemple, ne serait-il pas plus approprié de tenir compte du taux de persistance aux études que du taux de persistance dans le programme ? Ne serait-il pas approprié de tenir compte également des causes d'abandon d'un programme que strictement des taux d'abandon ou de non-persistance? Ce sujet sera traité plus en profondeur dans le chapitre 10 « L'évaluation des mesures d'encadrement ».

Donc,

80. 	Le Plan d'encadrement doit être élaboré à partir d'observations et de données factuelles pouvant provenir de plusieurs sources, à partir d'une analyse des besoins des étudiants la plus précise possible, dans la perspective d'aider l'étudiant à s'engager et persévérer dans ses études (et pas nécessairement dans le programme), à cheminer vers sa réussite (qui peut être autre que la réussite d'un cours).
---	--

C'est pourquoi il est recommandé :

81. 	Que les étapes de rédaction et d'évaluation du plan d'encadrement fassent l'objet d'un soutien de la part des DEP et de la conseillère pédagogique responsable du dossier de la réussite.
---	---

9.5 L'élaboration et l'adoption du Plan d'encadrement

Dans le questionnaire¹²¹, une question a été posée pour savoir qui devrait participer au choix des interventions. Les réponses furent très variées et illustrent que plusieurs intervenants distincts peuvent participer au choix des interventions d'encadrement :

¹²¹ Version abrégée (165 répondants).

Tableau 39 : Intervenants participant au choix des interventions

<i>Question : Dans un programme, qui d'après vous devrait participer au choix des mesures d'encadrement à prioriser (identifiez plus d'un intervenant au besoin)?</i>	% des répondants qui ont identifié cet énoncé
1. le responsable de l'encadrement	72,1 %
2. le département porteur du programme	64,8 %
3. l'Aide pédagogique individuel	60,0 %
4. le comité de programme	56,9%
5. les professionnels (psychologue, cons. d'orientation, etc.)	53,3 %
6. la Direction de l'enseignement et des programmes	22,4 %
7. la Direction du Cégep	13,3 %

À partir de ces résultats et surtout à la lumière de **l'orientation 5 – la concertation, gage de réussite.**

<p>82.</p> 	<p>Le Comité de programme est identifié comme étant l'instance responsable de l'adoption du Plan d'encadrement.</p>
---	---

Le Comité de programme, dont la composition peut varier d'un programme à l'autre, a la particularité de réunir une diversité d'intervenants : des enseignants de la discipline principale, des disciplines contributives, de la formation générale, l'API, un professionnel, le DEP, des étudiants, le responsable de l'encadrement. Toutes ces personnes peuvent apporter une perspective qui leur est propre et enrichir le Plan d'encadrement. En plus du pouvoir d'influence, toutes ces personnes sont par le fait même informées des objectifs poursuivis par le Plan d'encadrement et des actions envisagées. D'ailleurs, les API ont eux-mêmes exprimé le désir de participer à la planification des interventions d'encadrement :

« Les API devraient être consultés dans la réalisation de la planification des mesures d'encadrement. » (extrait du groupe de discussion avec les API)

La personne responsable de l'encadrement déjà en place est certes la mieux placée pour élaborer le Plan d'encadrement, mais il demeure que le comité de programme doit se l'approprier, le discuter, l'enrichir, le questionner et surtout le valider.

Il est clair que l'assemblée départementale de la discipline principale et l'assemblée générale de programme (entité présente dans certains programmes préuniversitaires qui regroupent plusieurs disciplines, comme Sciences de la nature par exemple) demeurent des instances importantes où le Plan d'encadrement doit aussi être discuté et diffusé. Mais le fait de confier la responsabilité de son adoption au Comité de programme est un premier jalon favorable à la concertation. D'ailleurs, cette modalité s'inscrit très bien dans les mandats du Comité de programme (article 4-1.02 de la convention collective 2005-2010 du personnel enseignant) : qualité du programme, harmonisation pédagogique, cohérence interdisciplinaire, développement du programme.

Donc,

<p>83.</p> 	<p>Le Plan d'encadrement ne concerne pas qu'une seule personne, mais tout le programme et il revient au Comité de programme de s'approprier celui-ci et d'en recommander l'approbation au DEP.</p>
--	--

Cette position est illustrée par l'extrait suivant :

« Il faut se donner des mesures assez stables afin d'assurer une continuité entre les intervenants d'une année à l'autre, éviter de réinventer la roue, éviter les changements radicaux de cap selon le choix personnel de la personne en place. »
(extrait d'une entrevue individuelle)

Afin d'assurer la meilleure concertation possible entre le responsable de l'encadrement et le comité de programme, la participation de la personne responsable de l'encadrement sur le comité de programme est fortement encouragée, de par le rôle central que cette personne joue au niveau de l'encadrement. À tout le moins, sa présence est requise pour tout sujet lié à la réussite et à l'encadrement.

Donc,

<p>84.</p> 	<p>La présence de la personne responsable de l'encadrement sur le comité de programme est fortement encouragée, en tant que membre ou en tant qu'invitée pour certains points liés à la réussite et à l'encadrement.</p>
--	--

Le questionnaire¹²² demandait aussi à quel moment de l'année le Plan d'encadrement était défini. Les réponses indiquent que la moitié des plans sont élaborés en juin et l'autre moitié à la rentrée scolaire. En lien avec **l'orientation 3 qui vise particulièrement les étudiants de la 1re session**, il semble plus efficace d'adopter le Plan d'encadrement en juin. En effet, les comités de programme tiennent rarement des rencontres dès les premiers jours de la rentrée. Cela favorise également la continuité lorsqu'un nouveau responsable de l'encadrement est nommé.

Le cycle d'élaboration, d'adoption et d'évaluation du Plan d'encadrement mérite aussi d'être étudié. La lecture des Plans d'encadrement amène à faire le constat que la technique du copier/coller est quelquefois utilisée. Il peut être légitime de vouloir travailler plus à long terme, de se fixer des objectifs sur une plus longue période. Un cycle sur deux ans est suggéré, où les objectifs seraient fixés pour les deux ans du plan, avec à la fin de chaque année une appréciation de l'impact des mesures et une reconsidération de celles-ci. Le *Plan de réussite* étant possiblement sur un cycle de 4 ans¹²³, il pourrait y avoir deux cycles de plans d'encadrement. Le tableau suivant permet de visualiser le cycle proposé :

¹²² Version pour les responsables de l'encadrement (12 répondants).

¹²³ Durée hypothétique au moment de rédiger ce rapport.

Tableau 40 : Plan de réussite 2010-2014

Plan de réussite 2010-2014			
Plan d'encadrement 2010-2012		Plan d'encadrement 2012-2014	
2010-2011 Évaluation d'étape et ajustement des mesures	2011-2012 Évaluation du Plan d'encadrement en vue de l'élaboration d'un nouveau plan	2012-2013 Évaluation d'étape et ajustement des mesures	2013-2014 Évaluation du plan d'encadrement en vue de l'élaboration d'un nouveau plan

Un autre élément qu'il semble important de préciser, c'est que tout plan d'encadrement se doit d'être présenté au Comité de programme par écrit. Le sujet de l'écrit sera traité dans les parties « gabarit suggéré » (9.6) et « Diffusion du Plan d'encadrement » (9.7) de ce chapitre.

Un autre élément à éclaircir est le moment où ce plan est demandé. Veut-on qu'il soit remis en juin, en même temps que le rapport de l'année qui vient de se terminer ? Si c'est le cas, cette demande doit être claire et les rappels nécessaires doivent être faits avant le départ pour les vacances et non au retour.

Donc,

<p>85.</p> 	<p>Les comités de programme doivent adopter et remettre tous les deux ans, en juin, un plan d'encadrement écrit dont les objectifs sont fixés pour les deux prochaines années. Les comités de programme doivent effectuer et remettre une évaluation de ce plan à la fin de chaque année en juin et identifier les ajustements apportés à celui-ci.</p>
--	---

9.6 Le gabarit suggéré

L'annexe 5 présente ce que le modèle de référence en encadrement propose comme gabarit de Plan d'encadrement.

9.7 La diffusion du Plan d'encadrement

À quoi sert le plus intéressant plan d'encadrement si la seule personne à se l'être approprié est le responsable de l'encadrement ? Dans un tel cas, tout le monde est perdant pour la mise en place d'une action concertée (**orientation 5 - La concertation, gage de réussite**). Plus ce plan fait l'objet d'une diffusion large, plus les chances de concertation sont grandes. C'est pourquoi il semble important d'avoir une stratégie de diffusion du Plan d'encadrement au début de chaque session. Le fait de l'adopter en comité de programme en juin, de le présenter à l'assemblée départementale en juin ou à la rentrée, de le diffuser de façon particulière aux enseignants des 1^{re} et 2^e sessions, assure déjà une bonne diffusion.

De plus, les mesures d'encadrement offertes aux étudiants doivent elles aussi faire l'objet d'une promotion auprès des étudiants, qui sont finalement les premiers concernés.

Ce plan d'encadrement doit être facilement accessible, d'où la nécessité de le mettre par écrit et de le diffuser sur l'Intranet. Les pratiques actuelles sont très disparates, comme en font foi les données suivantes, tirées du questionnaire rempli par 12 responsables de l'encadrement.

Tableau 41 : Communication des objectifs aux différentes instances

Question : Communiquez-vous vos objectifs et/ou résultats attendus?	Comité de programme	Assemblée départementale (technique)	Assemblée de programme (préuniversitaire)	Enseignants de première année seulement	Enseignants des disciplines contributives	Enseignants de la formation générale	DEP	Aide pédagogique individuel
Non	25,0 %	0,0 %	80,0 %	63,6 %	18,2 %	60,0 %	18,2 %	27,3 %
Oui, oralement	41,7 %	44,4 %	10,0 %	27,3 %	54,5 %	10,0 %	27,3 %	27,3 %
Oui, par écrit	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	18,2 %	0,0 %
Oui, oralement et par écrit	33,3 %	44,4 %	10,0 %	0,0 %	18,2 %	20,0 %	36,4 %	27,3 %
Sur demande seulement	0,0 %	11,2 %	0,0 %	9,1 %	9,1 %	10,0 %	0,0 %	18,1 %

On peut constater que les présentations orales sont très populaires, de même que les présentations orales appuyées d'un écrit. Pour favoriser une plus grande concertation (**orientation 5**), les présentations orales appuyées d'un écrit sont privilégiées, écrit qui peut être consulté en tout temps et qui peut être diffusé à d'autres intervenants.

Donc,

<p>86.</p> 	<p>Qu'afin de favoriser la concertation, le Plan d'encadrement fasse l'objet d'une diffusion la plus large possible, minimalement par écrit au comité de programme, qui verra à le rendre accessible à tous les enseignants.</p>
---	--

Il est également recommandé :

<p>87.</p> 	<p>Que les Plans d'encadrement des différents programmes soient rendus accessibles sur le site d'encadrement du Cégep.</p>
---	--

9.8 Le suivi du Plan d'encadrement

Un écart de perception a été constaté entre les responsables de l'encadrement et la Direction sur l'utilisation qui est faite des Plans d'encadrement. D'un côté, des responsables de l'encadrement se demandent ce que fait la Direction avec ce que certains appellent de la « paperasse ». D'un autre côté, la Direction nous identifie clairement en quoi ces documents (les plans et les rapports) leur sont utiles : savoir ce qui se fait, répondre à un étudiant ou un parent, soutenir les programmes, effectuer des suivis, faire des analyses institutionnelles, évaluer des mesures, fixer des priorités, faire le suivi de la mise en œuvre du Plan de réussite, recadrer au besoin.

« Le plan d'action permet de cibler les mesures prises, ou de s'assurer qu'il y en a de prises face à certains problèmes dans un programme, par exemple un cours écueil. »
(extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Certes, les responsables de l'encadrement trouvent utile pour eux de se donner un plan de travail. Plusieurs sont plus motivés à travailler avec leurs propres outils, voire pour certains à travailler avec un plan plus ou moins formel (25 % des responsables de l'encadrement ont dit ne pas produire par écrit un plan de travail annuel). Dans le contexte d'un modèle de référence institutionnel, il est nécessaire de se définir un minimum commun (gabarit) qui doit être perçu comme utile.

Pour cela, les Plans d'encadrement doivent faire l'objet de suivis plus formels afin que la perception d'utilité soit rehaussée. Voici quelques exemples de suivis possibles qui ont été nommés :

- rencontre avec le DEP pour échanger sur le contenu du Plan d'encadrement ;
- rétroaction d'appréciation et approbation du plan (via une modalité à préciser);
- échanges entre responsables de l'encadrement d'un même secteur sur le contenu de leurs plans respectifs ;
- rendre accessible dans un fichier partagé sur une page Web les Plans d'encadrement des différents programmes ;
- portrait de secteur élaboré par le DEP et transmis aux programmes ;
- observations faites par l'API sur les impacts des interventions, sur les problématiques qui peuvent émerger.

C'est pourquoi il est recommandé,

88.



Que les Plans d'encadrement fassent l'objet d'une rétroaction d'appréciation, d'une approbation et de suivis plus systématiques pouvant prendre des formes diverses et il appartient aux DEP d'initier ces échanges.

En conclusion, les propriétés du Plan d'encadrement viennent d'être définies, avec le souci d'être cohérent et conséquent avec les cinq orientations de l'encadrement (chapitre 5).

Le Plan d'encadrement est le premier geste formel qui se doit d'être posé dans la démarche d'encadrement. La qualité des actions qui en découleront est d'abord tributaire de la qualité de la réflexion qui est faite au moment d'élaborer et d'adopter le Plan d'encadrement. Les modalités associées au Plan d'encadrement définies dans ce chapitre favoriseront l'efficacité des étapes subséquentes.

Chapitre 10

Septième composante du modèle : L'évaluation de l'encadrement dans les programmes

Ce chapitre traite du sujet de l'évaluation de l'encadrement dans les programmes. Il définit certains paramètres quant à cette opération et propose des indicateurs¹²⁴ afin de mesurer l'impact de l'encadrement. Il propose également une démarche d'évaluation de la mise en œuvre du système d'encadrement dans chaque programme.

10.1 Quelques rappels

L'évaluation de l'encadrement dans les programmes doit être élaborée en cohérence avec les cinq orientations données au système d'encadrement.

Les orientations 1 et 4 amènent à identifier des indicateurs qui sont en lien avec la réussite du projet d'études de l'étudiant, le développement professionnel et personnel de l'étudiant. **L'orientation 3** amène à laisser la latitude aux programmes dans leurs priorités d'évaluation. **Les orientations 2 et 5** amènent à se soucier aussi de l'évaluation de la mise en œuvre du système d'encadrement dans chaque programme.

Dans le chapitre sur le plan d'encadrement, nous avons déjà défini quelques modalités qui ont un impact sur l'évaluation. Un cycle sur deux ans est suggéré, où les objectifs sont fixés pour les deux ans du plan, avec à la fin de chaque année une appréciation de l'impact des interventions et une reconsidération de celles-ci au besoin.

10.2 L'évaluation versus la reddition de comptes

Voici dans quel esprit le sujet de l'évaluation de l'encadrement est abordé. Les définitions suivantes de l'évaluation et du geste d'évaluer sont retenues :

- Évaluation
« Ensemble d'activités d'appréciation et de mesure des résultats obtenus par la poursuite d'un objectif » (Bibeau, J.R., dans Legendre, R., 1993).
- Évaluer
« Comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements » (Angers, P.).

Évaluer, c'est d'abord et avant tout faire le point sur l'efficacité des actions en vue de l'atteinte des objectifs du Plan d'encadrement. Évaluer, c'est par la suite orienter les actions futures. C'est

¹²⁴ Indicateur : Rapport entre des données qualitatives ou quantitatives qui permet de porter un jugement sur la pertinence, l'efficacité, l'impact ou l'efficience d'un programme, d'une activité ou d'un projet (Bibeau, J.-R.).

d'ailleurs ce qui est ressorti du questionnaire s'adressant aux responsables de l'encadrement¹²⁵ lorsqu'il a été demandé d'identifier dans quelle optique ils font un rapport.

Tableau 42 : Optique avec laquelle un rapport est fait

<i>Pour vous, lorsque vous faites un rapport de vos activités d'encadrement, c'est dans l'optique de (cochez tous les énoncés concernés) :</i>	% des répondants qui ont choisi l'énoncé
faire le point sur les actions et définir les orientations futures	91,7 %
informer la personne qui prendra la relève et assurer la continuité	66,7 %
informer le comité de programme des actions posées	58,3 %
informer la Direction des actions posées	58,3 %
informer la Direction des orientations futures	50,0 %
informer le département porteur du programme des actions posées	50,0 %
faire approuver les orientations futures par le département porteur du programme	41,7 %
faire approuver les orientations futures par le comité de programme	33,3 %
répondre à une obligation	25,0 %

Pour faire le point, il faut s'appuyer sur des données les plus objectives possible, il faut mesurer. Pour mesurer, il faut être outillé.

89. 	<p>Il appartient au Cégep de mettre à la disposition des programmes toute l'expertise possible afin de permettre à ceux-ci d'évaluer qualitativement et quantitativement l'impact de leurs actions.</p>
---	---

Rendre des comptes, faire un rapport, ne veut pas nécessairement dire qu'il y a eu évaluation. Par exemple, énumérer les actions qui ont été posées pendant une année peut permettre d'évaluer si la ressource a été utilisée; cela ne constitue pas à proprement parler une évaluation de l'impact des actions sur les étudiants et de l'atteinte des objectifs.

Le modèle de référence valorise l'action de faire rapport, principalement dans l'esprit de s'arrêter pour porter un regard critique sur l'impact des interventions posées, données disponibles à l'appui. Dans ce sens, il faut défaire la perception qu'un rapport est un geste pour l'administration seulement et que cela n'a aucune utilité pour les gens qui le produisent.

90. 	<p>Ce qui est normal, c'est de rendre compte de son action. Mais ce qui est primordial, c'est de faire le point sur celle-ci.</p>
---	---

¹²⁵ Questionnaire détaillé : 12 répondants.

10.3 L'évaluation de l'encadrement

Lors de la collecte de données, il a été à même de constater comment l'évaluation est plus ou moins présente actuellement dans le système d'encadrement. Pourtant, le souhait d'évaluer plus et mieux a souvent été exprimé. Il ne faut pas y voir une mauvaise volonté, mais plutôt un manque d'outils et de temps. Les responsables de l'encadrement mettent toute leur énergie sur l'intervention, souvent au détriment de la planification et de l'évaluation, ce qui n'est pas étonnant si les ressources en encadrement sont minimales. L'analyse des plans d'encadrement et des rapports annuels le confirme.

91.



C'est pourquoi le modèle de référence prévoit un cycle planification-réalisation-évaluation sur deux ans plutôt qu'un an, avec une évaluation d'étape à la fin de la première année.

Les ressources sont limitées, ce qui est une raison supplémentaire pour s'assurer que celles-ci sont efficacement utilisées. Tout comme pour le plan d'encadrement, il revient à chaque programme de fixer ses priorités d'évaluation, choisir ses indicateurs parmi ceux proposés par le modèle de référence.

92.



Cette démarche d'évaluation est initiée de façon concertée par le responsable de l'encadrement et le coordonnateur du comité de programme.

Il leur revient de se répartir les tâches selon les pratiques et les réalités du programme. Tous les intervenants peuvent être appelés à collaborer à l'évaluation de différentes façons et à divers degrés, autant au niveau de la collecte de données que de l'interprétation de celles-ci.

93.



La direction du Cégep, par le biais de la personne responsable du dossier de la réussite, a le rôle de soutenir les programmes dans la collecte des données nécessaires à l'évaluation : accès aux données déjà existantes, proposition d'outils de collecte de données.

Les responsables de l'encadrement n'ont pas nécessairement le temps ou l'expertise pour bâtir des outils de collecte de données, quoique certains en aient déjà produit et les utilisent dans leur programme.

Les objets d'évaluation sont de deux ordres :

- l'évaluation par programme des résultats : la réponse aux besoins des étudiants, l'impact des actions posées et l'atteinte des objectifs du plan d'encadrement;
- l'évaluation institutionnelle du processus de mise en œuvre du système d'encadrement.

10.4 L'évaluation par programme des résultats : la réponse aux besoins des étudiants, l'impact des actions posées et l'atteinte des objectifs du plan d'encadrement

Dans le questionnaire s'adressant aux responsables de l'encadrement¹²⁶, une question a été posée afin de vérifier sur quoi ils se basent pour évaluer l'impact de leurs actions. Malgré le faible nombre de répondants (12), les réponses sont reproduites dans le tableau qui suit afin de faire ressortir la prédominance de données informelles pour évaluer l'impact des interventions.

Tableau 43 : Données utilisées pour évaluer l'impact des interventions

<i>Pour évaluer si vos interventions ont eu l'impact souhaité, vous vous basez (cochez tous les énoncés concernés) :</i>	% des répondants qui ont choisi l'énoncé
- sur les témoignages informels des étudiants.	91,7 %
- sur les commentaires informels faits par les enseignants et les autres intervenants.	91,7 %
- sur vos propres perceptions et observations.	83,3 %
- sur des échanges formels en comité de programme.	75,0 %
- sur des échanges formels en réunion départementale.	58,3 %
- sur des appréciations formelles faites par les étudiants (ex. : sondage).	50,0 %
- sur des résultats statistiques (ex. : SISEP ¹²⁷).	33,3 %
- sur la mesure des résultats attendus que vous aviez définis au préalable.	8,3 %
- sur des outils d'évaluation qui vous ont été suggérés.	8,3 %
- sur les études et recherches faites sur le sujet.	8,3 %

Le tableau précédent illustre comment les responsables de l'encadrement font une évaluation « impressionniste » de l'impact de leurs interventions et jusqu'à quel point ils se sentent démunis face à l'évaluation. Il ne faut pas conclure qu'il y a ici un manque de rigueur. Ce sont, entre autres, le manque d'expertise pour analyser des données comme celles du SISEP et le manque de temps pour prendre connaissance de résultats d'études et de recherches sur l'évaluation des interventions qui font en sorte que cette dernière fait office de parent pauvre dans l'ensemble des actions actuellement réalisées par les intervenants sur le terrain. S'il est un aspect pour lequel un appui est essentiel, c'est bien celui de l'évaluation.

C'est pourquoi il est recommandé

<p>94.</p> 	<p>Que le Service de la recherche et du développement établisse, en collaboration avec les programmes, un processus continu de suivi des actions entreprises, afin de constamment permettre des réajustements et d'assurer une démarche d'évaluation qui favorise une appréciation objective de l'impact des actions posées et qui permet d'envisager des réajustements.</p>
---	--

¹²⁶ Questionnaire détaillé (12 répondants).

¹²⁷ SISEP : Système d'indicateurs pour le suivi des étudiants par programme.

10.4.1 Les indicateurs à considérer

Un encadrement efficace se doit d'avoir un impact positif sur l'étudiant, à court ou long terme. L'impact le plus important, c'est que l'étudiant soit dans des conditions favorables à la réussite, qu'il persiste dans son projet d'études jusqu'au diplôme qu'il souhaite obtenir.

« Il faut évaluer aussi le bien-être de la personne dans le programme, ce qui ne se traduit pas toujours par des données statistiques. » (extrait d'une entrevue individuelle)

« La réussite au sens noble amène plus une obligation de moyens que de résultats. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants)

Même la décision d'arrêter momentanément ses études peut avoir un effet positif sur la suite du parcours de l'étudiant. Plusieurs autres impacts plus spécifiques peuvent aussi être identifiés. En cohérence avec nos orientations, ces impacts peuvent toucher :

au niveau scolaire :

- la persistance aux études;
- le niveau d'engagement de l'étudiant, sa motivation;
- le développement d'habiletés d'apprenant;
- une meilleure intégration des apprentissages;
- la réussite de ses cours;
- une redéfinition de son cheminement scolaire.

au niveau personnel :

- une meilleure adaptation à son milieu;
- une meilleure conciliation études-travail;
- une prise en charge de sa santé globale, une meilleure qualité de vie, moins de stress;
- l'établissement d'un diagnostic et l'accès aux services adaptés (troubles d'apprentissage ou de santé mentale);
- des comportements plus adéquats en classe;
- l'adoption d'attitudes et de comportements responsables;
- une plus grande autonomie;
- la consolidation ou la redéfinition de son choix professionnel.

Il est difficile ici de cibler des indicateurs qui sont plus significatifs que d'autres pour l'ensemble des programmes.

Mesurer si les interventions d'encadrement ont eu un impact positif ou négatif auprès des étudiants et identifier sur quels aspects cet impact s'est fait sentir n'est pas facile. C'est pourtant le défi qu'il faut tenter de relever collectivement. Et selon la teneur des données qu'on souhaite obtenir, il faut s'interroger sur la façon de recueillir celles-ci; on peut exploiter les questionnaires, les groupes de discussion, une relance téléphonique, etc.

Certaines données déjà existantes peuvent être de bons indicateurs pour mesurer l'impact des interventions et l'atteinte des objectifs fixés dans le plan d'encadrement. Dans un premier temps, ces données existantes sont passées en revue (10.4.2). Dans un deuxième temps, des moyens d'aller chercher des données non disponibles actuellement sont suggérés (10.4.3).

10.4.2 Les données existantes

10.4.2.1 Le taux de persistance aux études et dans le programme

Le tableau C du SISEP donne les statistiques sur la persistance dans le programme. Pour évaluer si l'encadrement peut avoir un impact sur le maintien aux études (même si l'encadrement n'est pas le seul facteur), il nous semble opportun de porter aussi un regard sur la persistance aux études (et non seulement dans le programme), après une session, un an et deux ans (secteur technique). Ces données sont disponibles dans la banque PSEP¹²⁸ du SRAM¹²⁹.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>95.</p> 	<p>Que le taux de persistance aux études (en plus de la persistance dans le programme) pour les étudiants initialement inscrits dans le programme soit introduit dans les données du SISEP.</p>
--	---

De plus, il semble important de se fixer des cibles réalistes quant à la persistance. Inévitablement, certaines circonstances font que des étudiants doivent interrompre leurs études. Même si beaucoup de choses sont faites pour que les étudiants n'abandonnent pas leurs études, même si l'idéal était d'obtenir un taux de persistance aux études très élevé, ce taux visé ne peut être de 100 %.

Quel est le taux de persistance réaliste? Certaines caractéristiques des étudiants et certains événements lors de leur passage au cégep font qu'inévitablement quelques-uns d'entre eux ne persisteront pas. L'étude longitudinale *Famille, réseaux et persévérance au collégial*¹³⁰, effectuée auprès d'étudiants admis dans certains programmes ciblés de trois cégeps, a permis de constater qu'une proportion de 22,9 % des étudiants interrompent leurs études collégiales, que ceux-ci aient des MGS¹³¹ fortes (9,4 %) ou faibles (13,5 %).

10.4.2.2 Le taux de réussite des cours

Cette donnée est surtout importante en première et deuxième sessions, les échecs dans les cours ayant un impact important sur la poursuite des études. La statistique du taux de réussite pour chaque cours (formation générale incluse) des première et deuxième sessions est encore plus parlante. Cette statistique est disponible et elle peut donner des indications sur les objectifs d'encadrement à se fixer.

¹²⁸ PSEP est une base de données et un outil d'analyse du SRAM.

¹²⁹ SRAM : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

¹³⁰ Bourdon et coll., *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Phase 1, ERTA, 2007.

¹³¹ MGS : moyenne générale du secondaire.

C'est pourquoi il est recommandé :

96.



Que le taux de réussite de chaque cours de la formation spécifique du programme et de la formation générale soit communiqué annuellement au coordonnateur du comité de programme ou au responsable de l'encadrement, de même qu'au comité de la formation générale.

Connaître le taux de réussite, c'est automatiquement connaître le taux d'échec. Mais la distinction n'est pas faite entre l'échec de l'étudiant qui a participé à toutes les activités d'évaluation d'un cours et l'échec par abandon, ce qui permettrait souvent de relativiser cette donnée statistique. Un étudiant peut décider d'abandonner un cours pour mieux se concentrer sur la réussite des autres cours. Est-ce un réel échec ou une bonne décision? Ce sujet sera traité dans la partie 10.4.3.2.

Après avoir fait le suivi des étudiants ayant bénéficié de l'encadrement hors classe, le programme de Sciences humaines en est venu à identifier le nombre de cours potentiellement en échec chez un étudiant au-delà duquel des interventions d'encadrement ont des effets plus mitigés. C'est à partir de cette donnée que les responsables de l'encadrement de ce programme ont fixé des modalités d'intervention distinctes auprès des étudiants en fonction du nombre d'échecs potentiels et en fonction de la motivation et de l'engagement manifestés par l'étudiant.¹³²

10.4.2.3 Le taux de diplomation

Le SISEP fournit divers taux de diplomation. Celui qui semble le plus en lien avec l'**orientation 1 – une vision élargie de la réussite** est le taux de diplomation tout collège et tout programme, après 4 ou 5 ans (donc deux ans après la durée prévue du programme initial). Comme maison d'enseignement, on se doit de favoriser un taux de diplomation le plus élevé possible, tout programme, toute maison d'enseignement (cégep ou centre de formation professionnelle). Ainsi, c'est l'aboutissement du projet d'études de l'étudiant que l'on mesure.

10.4.2.4 Informations sur le cheminement individuel

Lors d'une rencontre avec un groupe de chercheurs¹³³ (Bourdon, S., Charbonneau, J., Lapostolle, L., Létourneau, T.) tenue au Cégep de Sherbrooke le 23 mars 2009, l'équipe a présenté un graphique illustrant le parcours individuel, sur 9 sessions, d'étudiants provenant de leur échantillon de recherche, en fonction de leur moyenne générale au secondaire (MGS) à leur entrée au Cégep. Les parcours individuels sont regroupés selon trois catégories :

- étudiants encore aux études (DEP, DEC);
- étudiants diplômés;
- étudiants qui ont interrompu leurs études.

Plus généralement, les données utilisées pour construire ce type de graphique peuvent être obtenues par la banque DÉFI du SRAM. Elles peuvent regrouper les étudiants d'une même cohorte dans un programme, et s'étendre sur une longue période. Cette représentation graphique a le mérite d'identifier les étudiants qui ont un parcours atypique donc ayant interrompu et repris leurs études (ce qu'on ne peut considérer comme un échec). Outre la MGS, le parcours peut être

¹³² Document de travail, Sciences humaines, mars 2008.

¹³³ Bourdon, Cournoyer, Lapostolle, Létourneau. *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Phase 1, ERTA, 2007.

également illustré en fonction du sexe, de la clientèle A et B¹³⁴. Cette représentation permet de porter un regard sur le cheminement de l'individu, ce qui est complémentaire aux indicateurs habituels de performance d'un programme.

Il est donc recommandé :

<p>97.</p> 	<p>Que la direction du Cégep explore la possibilité de produire ce type de graphique pour chaque programme et de les rendre accessibles aux programmes pour des fins d'analyse.</p>
--	---

10.4.2.5 Données des tableaux F et G de la Relance

Quelques questions des tableaux F et G de la Relance¹³⁵ sont de bonnes sources d'inspiration pour évaluer de façon plus particulière l'encadrement dans le programme. Ces questions sont identifiées ci-dessous :

Tableau 44 : Tableau F de la Relance – Appréciation du programme

No 8	Relations professeurs-étudiants bonnes
No 10	Professeurs suffisamment disponibles en dehors des heures de classe pour répondre à mes besoins
No 14	Mesures d'encadrement et d'aide à l'apprentissage m'ont aidé à réussir

Tableau 45 : Tableau G de la Relance – Contribution du programme à des aspects spécifiques de la formation

No 9	Sens des responsabilités
No 10	Autonomie
No 11	Acquérir des habiletés d'études et des méthodes de travail efficaces
No 12	Pouvoir faire un travail productif en équipe
No 13	Pouvoir apprendre par moi-même

Ces données ont une limite. Ceux qui y répondent ont complété depuis six mois la dernière session d'hiver de leur programme (4^e ou 6^e session). Cependant, elles peuvent indiquer des tendances.

10.4.2.6 Données des questionnaires Aide-nous à te connaître 1 et 2

Ces deux questionnaires, gérés par le SRAM¹³⁶ et le SRACQ¹³⁷, sont accessibles aux étudiants du Cégep de Sherbrooke.

¹³⁴ Clientèle A : étudiants provenant du secondaire. Clientèle B : étudiants provenant d'un autre programme.

¹³⁵ Relance : programme de collecte de données auprès des finissants six mois après la fin de leurs études au Cégep de Sherbrooke.

¹³⁶ Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

¹³⁷ Service régional d'admission au collégial de Québec.

Ceux-ci sont invités à répondre au questionnaire 1 dès qu'ils sont admis au cégep. Ils ont jusqu'au début septembre de leur année d'admission pour le faire. Les résultats sont confidentiels et donnent un aperçu global des caractéristiques et des besoins de la population étudiante qui s'apprête à entrer au cégep. Ils peuvent être obtenus pour le cégep, par programme, par sexe, en comparaison avec les autres programmes du réseau ou du cégep. En 2008, 1003 futurs étudiants du Cégep de Sherbrooke ont rempli ce questionnaire.

Le questionnaire 2 est mis en ligne après que l'étudiant ait passé une session au cégep. Les perceptions des étudiants avant d'entrer au cégep et après une session peuvent donc être comparées. Ce questionnaire 2 était disponible pour la première fois aux étudiants en première année au Cégep de Sherbrooke à la session d'hiver 2009 et permet entre autres de porter un regard sur l'évolution des besoins des étudiants après une session et d'évaluer la réponse aux besoins. Les étudiants qui identifient un besoin d'aide le demandent-ils? L'aide offerte est-elle acceptée? L'aide reçue leur est-elle utile? Ces données sont disponibles à partir des questions 13 et 16 de *Aide-nous à te connaître 2*. Il est possible de calculer le pourcentage d'étudiants qui ont accepté de recevoir de l'aide. Il est aussi possible d'identifier le pourcentage d'étudiants qui considèrent que l'aide reçue leur fut utile.

Un parallèle entre certaines questions de la version 1 et 2 est présenté ci-dessous. Les questions 12-13-15-16 du questionnaire 2 sont particulièrement aidantes pour recueillir des données sur l'accessibilité et l'utilité de l'aide.

Tableau 46 : Parallèle entre *Aide-nous à te connaître 1* et 2

Aide-nous à te connaître 1	Aide-nous à te connaître 2
Question 28 : Motivation à réussir ses études	Question 10 : Niveau de motivation à réussir
Question 17 : Demande d'aide pour faire le travail scolaire	Question 12 : Besoin d'aide – réussite Question 13 : Demande d'aide – réussite (où s'adresser? aide demandée? aide reçue? utilité de l'aide?)
Question 38 : Besoin de soutien à la réussite	Question 15 : Besoin d'aide – vie étudiante Question 16 : Demande d'aide – vie étudiante (où s'adresser? aide demandée? aide reçue? utilité de l'aide?)

Le questionnaire 2 comporte une foule d'informations pertinentes pour porter un regard global sur les caractéristiques des étudiants du programme et sur leur vécu de la transition du secondaire au collégial. Encore faut-il que les étudiants le remplissent en nombre suffisant pour que les données soient significatives.

C'est pourquoi il est recommandé

<p>98.</p> 	<p>Que la Direction des Services aux étudiants, responsable de l'administration de ce questionnaire, s'associe les coordonnateurs des comités de programme et les responsables de l'encadrement, afin que ceux-ci incitent fortement les étudiants à remplir les questionnaires <i>Aide-nous à te connaître 1</i> et 2 et qu'ils en facilitent, si possible, l'accès aux étudiants de 1^{re} année :</p> <ul style="list-style-type: none"> — dès la rentrée scolaire pour le questionnaire 1; — en février ou mars pour le questionnaire 2.
--	--

99.



Il est prévu que les informations nécessaires pour bien exploiter les deux questionnaires « Aide-nous à te connaître 1 et 2 » apparaissent dans le guide de l'encadrement.

10.4.2.7 Données provenant de questionnaires maison

Quelques programmes ont élaboré des questionnaires visant soit à identifier les besoins des étudiants, soit à mesurer l'impact des actions posées. Les programmes qui le souhaitent peuvent partager cette expertise en déposant une copie de leur questionnaire dans la future page Web de l'encadrement.

C'est pourquoi il est recommandé

100.



Que le Service de la recherche et du développement rende accessible, dans le site Intranet du Cégep, des modèles de questionnaires d'évaluation produits par les programmes.

Concernant la conservation des données recueillies, le chapitre 6.6 définit des paramètres à ce sujet pour assurer la confidentialité des informations.

Toutes les données existantes présentées dans la section 10.4.2 ne peuvent être utiles que si elles sont bien comprises et interprétées adéquatement par les intervenants ayant à les utiliser. Or, plusieurs mentionnent qu'elles sont parfois difficiles à analyser et sont par le fait même mises rapidement de côté. D'autres disent que certaines de ces données sont plus pertinentes que d'autres pour effectuer une évaluation du système d'encadrement.

101.



Une personne-ressource devrait pouvoir aider les intervenants à choisir les outils les plus adéquats et à interpréter les résultats obtenus avec ceux-ci.

10.4.3 Les données non disponibles actuellement

10.4.3.1 Données provenant de questionnaires mesurant l'impact des interventions

« Il faut avoir les moyens pour évaluer. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants)

Qui peut être le premier témoin de l'impact d'une intervention si ce n'est l'étudiant lui-même? Les étudiants et les intervenants du programme ont leurs perceptions de l'impact des interventions faites auprès des étudiants.

Il est donc recommandé

<p>102.</p> 	<p>Que pour la fin de la session Hiver 2010, le Service de la recherche et du développement produise deux questionnaires, un pour les étudiants et un pour les intervenants du programme, visant à recueillir leur perception sur l'impact des interventions posées;</p> <p>Que ce questionnaire soit facilement adaptable aux besoins de chaque programme et qu'il soit géré par un logiciel de sondage qui en facilite la diffusion et la compilation;</p> <p>Que ce questionnaire soit disponible pour tout programme qui souhaite en faire l'utilisation de façon volontaire.</p>
---	---

Voici une suggestion d'indicateurs à considérer dans ces deux questionnaires visant à mesurer l'impact des interventions de prévention, de dépistage, de soutien, de référence, de suivi :

au niveau scolaire :

- impact sur les méthodes de travail de l'étudiant;
- impact sur la qualité de ses apprentissages;
- impact sur la réussite de ses cours et sur ses résultats scolaires;
- impact sur sa persistance aux études;

au niveau personnel :

- impact sur la motivation de l'étudiant, sur son engagement dans ses études;
- impact sur son adaptation et son intégration au milieu;
- impact sur son choix professionnel : défini, consolidé, redéfini;
- impact sur sa santé globale et sur sa qualité de vie;
- impact sur la mise en place de conditions favorables à ses études;
- impact sur le développement d'attitudes et de comportements responsables;
- réponse à un besoin spécifique de l'étudiant.

au niveau des besoins et de l'ouverture à demander ou recevoir de l'aide :

- causes des réticences à demander de l'aide ou à accepter l'aide offerte;
- les besoins non répondus ou mal répondus.

Ce questionnaire peut être proposé à tous les étudiants du programme ou à un groupe ciblé. Avec le numéro de DA¹³⁸ des étudiants, il est facile de cibler un groupe en particulier¹³⁹ et de lui faire parvenir un questionnaire en ligne (ex. : tous les étudiants ayant fait l'objet de rencontres individuelles avec le responsable de l'encadrement).

10.4.3.2 Autres indicateurs pertinents

Quelques données peuvent aussi s'ajouter afin d'évaluer l'impact des interventions et l'atteinte de certains objectifs du plan d'encadrement.

¹³⁸ Numéro attribué à l'étudiant lors de sa demande d'admission au Cégep.

¹³⁹ Modèle développé au Collège Lionel-Groulx pour évaluer l'impact des activités culturelles et sportives sur la réussite des étudiants, 2008.

Fluctuation du taux d'absentéisme dans un ou des cours

Un objectif du plan d'encadrement visant à augmenter l'engagement des étudiants, la responsabilisation, la présence ou l'absence aux cours peut être utilisée (parmi d'autres) pour évaluer l'impact de son intervention.

Persistence et réussite des étudiants sous contrat et ayant un plan d'action

De leur aveu même, les API indiquent manquer de temps pour faire des bilans. Ils consacrent une journée à un bilan annuel.

« Pour mesurer l'efficacité, les API ne font pas d'études, par manque de temps. L'urgence des choses ne permet pas de se pencher sur ce qui est essentiel, ce qui doit être priorisé. C'est l'urgence avant la priorité... » (extrait du groupe de discussion avec les API)

Le système Clara permet d'obtenir des données sur la persistance des étudiants sous contrat et ayant un plan d'action. Cette statistique permet d'évaluer l'impact de ces deux modalités prévues dans le *Règlement sur la réussite* du Cégep et de vérifier si les résultats sont satisfaisants dans chaque programme.

C'est pourquoi il est recommandé :

103. 	Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique fasse une compilation annuelle de la persistance aux études des étudiants sous contrat ou ayant un plan d'action et que cette donnée soit analysée conjointement par l'API et le coordonnateur du comité de programme afin d'orienter le soutien apporté à ces étudiants.
---	---

Statistiques sur les échecs par abandon dans un cours

Lorsque vient le temps de faire l'analyse du taux de réussite (donc du taux d'échec) dans un cours, le fait de distinguer, parmi les étudiants n'ayant pas obtenu la note de passage, ceux qui ont participé à toutes les activités d'évaluation sommative de ceux qui ont abandonné le cours avant la fin de la session, permet de porter un regard différent sur le taux de réussite. Les conclusions à tirer et les interprétations à faire ne seront pas les mêmes si par exemple les 12 étudiants qui ont échoué un cours ont participé à l'épreuve finale ou si ces 12 étudiants avaient déjà abandonné le cours dans les semaines suivant l'examen de mi-session. Dans un cas comme dans l'autre, il y a un problème, mais qu'on ne peut analyser de la même façon.

C'est pourquoi il est recommandé :

104. 	Que le système Omnivox permette de distinguer, lors de l'entrée des notes de fin de session, les étudiants ayant abandonné le cours avant l'épreuve finale.
105. 	Que les données sur les abandons de cours soient prises en compte lors de l'analyse des taux de réussite des cours.

Statistiques sur les causes d'abandon du programme et/ou des études

Les causes d'abandon des études peuvent être diverses. Certaines causes sont liées à des facteurs extérieurs (problème de santé, obligation familiale, etc.). D'autres causes d'abandon sont liées à des difficultés pour lesquelles le cégep donne du soutien : difficultés d'intégration, difficultés d'apprentissage, méthodes de travail inefficaces, faible motivation, questionnement sur le choix professionnel. L'étude de Monique Lasnier (1999)¹⁴⁰ sur les causes d'abandon dans trois programmes, l'enquête du ministère de l'Éducation (2004)¹⁴¹ sur l'abandon des études au secteur technique, le formulaire de désistement actuel¹⁴², donnent des indications intéressantes sur une catégorisation possible des causes d'abandon, qui est proposée en dernière page de l'annexe 6. Ces statistiques peuvent indiquer si une difficulté est prédominante dans les causes d'abandon exprimées par les étudiants et si une intervention semble appropriée.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>106.</p> 	<p>Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique fasse une mise à jour de l'<i>Avis de désistement du Cégep</i> et que chaque étudiant fasse l'objet d'une relance afin de recueillir des données crédibles sur les causes d'abandon d'un programme.</p> <p>Que ces données soient compilées dans le but de dresser un portrait des causes d'abandon dans chaque programme, afin d'identifier si le comité de programme ou le système d'encadrement peut orienter certaines interventions.</p>
---	--

10.5 L'évaluation institutionnelle du processus de mise en œuvre du système d'encadrement

S'il est un sujet sur lequel il faut mettre plus d'énergie, c'est bien celui de l'évaluation de la mise en œuvre du système d'encadrement. À partir du moment où un tel modèle est défini, il est possible, après quelques années, de faire une appréciation de sa mise en œuvre dans chaque programme et de façon plus globale dans le cégep. Cette évaluation, sur la totalité du système d'encadrement ou sur certaines composantes prédéterminées, devrait accompagner le cycle du plan de réussite et se faire au même moment que l'évaluation de ce plan.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>107.</p> 	<p>Qu'en même temps que la démarche d'évaluation du prochain <i>Plan de réussite</i> du Cégep, soit enclenchée la démarche d'évaluation de la mise en œuvre du système d'encadrement dans les programmes.</p>
---	---

¹⁴⁰ L'aide à la réussite et à la persistance aux études, Collège de Sherbrooke, 2000, pages 18 à 24.

¹⁴¹ L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête, MEQ, 2004, p.12.

¹⁴² Avis de désistement du Cégep, Service du registrariat.

À titre de suggestion, voici quelques critères pouvant être considérés :

l'accessibilité des intervenants et l'efficacité de l'organisation :

- la connaissance des ressources par les étudiants;
- l'accessibilité de l'encadrement en classe et hors classe;
- l'accessibilité du responsable de l'encadrement;
- l'accessibilité des ressources spécialisées du Cégep;
- l'efficacité de l'organisation des activités de prévention;
- l'efficacité de l'organisation du dépistage des étudiants potentiellement en difficulté;
- l'efficacité de l'organisation des interventions de soutien;
- l'efficacité de la façon de référer les étudiants à des ressources à l'intérieur ou à l'extérieur du Cégep;
- l'efficacité du soutien et du suivi aux étudiants sous contrat ou ayant un plan d'action;
- l'efficacité du suivi et de la concertation entre les intervenants (enseignant/enseignant, formation spécifique/formation générale, enseignant /responsable de l'encadrement, enseignant/API, comité de programme/responsable de l'encadrement, DEP/programme, etc.).

le plan d'encadrement:

- l'identification juste des besoins des étudiants;
- la pertinence des priorités définies par le programme;
- la définition explicite et réaliste des objectifs;
- la cohérence des actions avec les besoins et les objectifs;
- le choix des actions en fonction de leur efficacité potentielle;
- la connaissance du plan d'encadrement par les intervenants du programme;
- le fait que le plan d'encadrement ait été l'objet d'échanges en comité de programme et/ou en département;
- le plan d'encadrement ait fait l'objet d'une rétroaction du DEP;
- la cohérence avec le *Plan de réussite*.

la prise en compte du modèle de référence :

- compréhension et application adéquate du rôle de chaque intervenant;
- prise en compte, dans les actions posées, des caractéristiques d'une intervention gagnante (partie 8.6);
- accessibilité pour les étudiants ciblés des actions posées;
- adéquation entre les rôles prescrits et les actions posées.

le soutien offert aux responsables de l'encadrement :

- l'efficacité du soutien au niveau de l'informatique, des ressources physiques, des outils mis à la disposition des responsables de l'encadrement;
- l'utilisation effective des ressources fournies et disponibles.

Une collecte de données à partir de questionnaires et/ou de groupes de discussion peut être faite auprès des intervenants du programme : groupe d'enseignants, comités de programme, assemblées départementales. L'encadrement des étudiants en classe et hors classe devrait également faire partie des objets d'évaluation statutaires lors des démarches d'évaluation de programmes.

C'est pourquoi il est recommandé

108. 	Que le Service de la recherche et du développement produise des outils afin d'alimenter les programmes dans l'évaluation de la mise en œuvre de leur système d'encadrement, afin que ceux-ci effectuent systématiquement cette évaluation et en fassent un compte-rendu dans le rapport du Comité de programme.
109. 	Que la Direction des études fasse de l'encadrement des étudiants en classe et hors classe un objet statutaire d'évaluation ¹⁴³ lors des démarches d'évaluation des programmes.

10.6 Le rapport d'étape et le rapport bisannuel

Le plan d'encadrement est élaboré pour une durée de deux ans. L'évaluation est cependant un geste annuel, mais de deux ordres;

- le rapport d'étape : bilan provisoire visant à faire des recommandations pour réajuster le tir au besoin pour la deuxième année du plan d'encadrement;
- le rapport bisannuel : évaluation plus systématique de l'atteinte des objectifs, de l'impact des interventions, de la réponse aux besoins des étudiants, avec recommandations pour le plan d'encadrement à venir.

Cette modalité vise à tenir compte du souci de rentabiliser la ressource allouée en minimisant le temps consacré au bilan et à la reddition de comptes. Cependant, il ne faut pas en déduire que la collecte de données pour évaluer ne doit se faire qu'à chaque deux ans.

110. 	Le gabarit du rapport propose à l'annexe 7, présente de quelle façon peuvent s'articuler le rapport d'étape et le rapport bisannuel.
--	--

10.6.1 L'utilité du rapport

« Un bilan m'apparaît fondamental. Toutefois, il ne faudra pas que le responsable de l'encadrement passe trop de temps à faire un rapport. L'énergie doit être mise sur l'intervention. » (commentaire extrait du questionnaire abrégé)

« Le rapport doit être utile pour le responsable de l'encadrement dans la planification de son travail. » (extrait du groupe de discussion avec les responsables de l'encadrement)

« Le bilan vise à sensibiliser la direction et les suivis sont essentiels. » (extrait du groupe de discussion avec les projets spéciaux)

¹⁴³ Objet d'évaluation systématiquement évalué peu importe le programme d'études (Réf. : Devis d'évaluation des programmes, section 4.3, Cégep de Sherbrooke).

Voilà l'esprit avec lequel le sujet du rapport est abordé.

<p>111.</p> 	<p>Le rapport doit être perçu comme un outil d'information, d'échange, d'analyse, d'orientation, de mise en valeur des actions, de renforcement, de mémoire des actions posées. Il permet également de faire un suivi au niveau institutionnel de la mise en œuvre du <i>Plan de réussite</i>.</p>
--	--

Le tableau ci-dessous donne de bonnes indications sur la perception de la nécessité d'un rapport¹⁴⁴. Il y a un assez large consensus sur la nécessité de faire rapport (entre 78,5 % et 84,8 % des répondants disent OUI, dépendamment de l'instance identifiée). Cependant, ce pourcentage diminue entre 51,0 % et 58,4 %, dépendamment de l'instance identifiée, lorsque vient le temps d'identifier s'il doit être écrit.

Tableau 47 : La forme du rapport du responsable de l'encadrement

<i>Pour chaque instance identifiée ci-dessous, considérez-vous important que le travail fait par le responsable de l'encadrement fasse l'objet d'un rapport.</i>	% de répondants qui ont choisi l'énoncé	
	- au comité de programme.	NON
OUI par écrit		51,0 %
OUI oralement		33,8 %
- au département porteur du programme.	NON	10,5 %
	OUI par écrit	52,6 %
	OUI oralement	36,8 %
- au DEP ou à la Direction des études.	NON	21,4 %
	OUI par écrit	58,4 %
	OUI oralement	20,1 %

« Oui un rapport écrit mais très court avec une grille déjà préétablie. » (extrait du questionnaire abrégé)

Les rapports des programmes peuvent aussi être utiles aux autres programmes qui souhaiteraient s'inspirer des expériences réalisées.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>112.</p> 	<p>Que les rapports bisannuels soient rendus accessibles aux responsables de l'encadrement par le biais d'une page web Intranet dédiée à l'encadrement.</p>
--	---

¹⁴⁴ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

10.6.2 Le contenu du rapport

Voici dans le tableau suivant les résultats des questionnaires au sujet du contenu souhaité et utile du rapport. La première colonne représente les résultats du questionnaire abrégé (165 répondants) et la deuxième colonne les résultats du questionnaire spécifique aux responsables de l'encadrement (12 répondants). Que ce soit dans la position de rédiger ou de recevoir le rapport, les priorités sont à peu près les mêmes.

Tableau 48 : Le contenu du rapport du responsable de l'encadrement

<i>Pour vous, le contenu souhaité et utile d'un rapport des activités d'encadrement doit comprendre (cochez tous les énoncés souhaités)</i>	% des répondants qui ont choisi l'énoncé¹⁴⁵	% des responsables de l'encadrement qui ont choisi l'énoncé¹⁴⁶
- une description des actions réellement posées	81,2 %	100 %
- des recommandations, orientations ou plan de travail pour l'année à venir	78,1 %	83,3 %
- une énumération des objectifs poursuivis	75,7 %	83,3 %
- une appréciation de l'impact des actions posées et des résultats réellement obtenus	73,3 %	75,0 %
- une description des résultats attendus	61,2 %	58,3 %
- le plus d'informations possible pour la personne qui prendra la relève	58,7 %	41,7 %
- un lien avec le Plan de réussite du Cégep	38,1 %	33,3 %
- l'inventaire quantitatif et chronologique des rencontres faites	37,5 %	50,0 %

Ce sont les quatre premiers énoncés qui sont intégrés dans la formule de rapport qui est suggéré (annexe 7). Le contenu proposé est en continuité avec le plan d'encadrement dont le gabarit présenté à l'annexe 5 sera possiblement utilisé par les responsables de l'encadrement dès juin 2010. Pour chaque objectif fixé dans ce plan, le rapport identifie :

- les actions réalisées pour chaque objectif;
- l'appréciation de l'impact : atteinte de l'objectif, efficacité des actions, retombées identifiées;
- les recommandations.

Dans le plan d'encadrement, il a volontairement été omis de demander d'identifier des résultats escomptés, en misant plutôt sur la clarté des objectifs. En contrepartie, l'appréciation de l'impact demande d'identifier les retombées observées.

« La colonne la plus importante est celle de l'appréciation de l'intervenant, c'est une information substantielle et riche. » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Lors de la collecte de données, plusieurs souhaits ont été formulés au sujet du rapport :

- avoir une formule la plus simple possible, qui évite les redondances avec le rapport du comité de programme;
- avoir de la stabilité dans le gabarit;
- fournir tout le gabarit en même temps que celui du plan d'encadrement;

¹⁴⁵ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

¹⁴⁶ Questionnaire détaillé : 12 répondants.

- fournir un guide de rédaction pour rendre les attentes claires et soutenir les responsables de l'encadrement.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>113.</p> 	<p>Qu'un guide de rédaction du rapport d'étape et du rapport bisannuel soit produit par le Service de la recherche et du développement.</p>
<p>114.</p> 	<p>Que le gabarit du rapport soit fourni en même temps que celui du plan d'encadrement.</p>

10.6.3 Adoption, diffusion et suivi du rapport d'étape et du rapport bisannuel

<p>115.</p> 	<p>Le rapport d'étape et le rapport bisannuel sont adoptés par le comité de programme à la fin de chaque année scolaire.</p>
---	--

Les rapports sont idéalement présentés et discutés dans les départements liés aux programmes. Ils doivent faire, au sein du comité de programme, l'objet d'un suivi et d'un échange.

Ces rapports doivent surtout faire l'objet d'un suivi et d'un échange avec la Direction de l'enseignement et des programmes. Cette mesure est importante si on veut faire tomber la perception d'inutilité du rapport. Cet échange peut servir à renforcer le travail fait, tout aussi bien qu'à le recadrer en fonction des orientations définies dans le modèle de référence en encadrement.

« Il faut pouvoir rendre des comptes à quelqu'un sur des objectifs partagés par tous. On ne peut laisser tout un chacun faire ce qu'il veut, il faut recadrer au besoin. » (extrait d'une entrevue individuelle)

Chapitre 11

Huitième composante du modèle : Le profil du responsable de l'encadrement

Introduction

Ce chapitre traite du profil souhaité ou recherché chez le responsable de l'encadrement. Ce profil a été établi à partir de critères particuliers, de façon à obtenir le portrait type de l'enseignant responsable de l'encadrement le plus susceptible de pouvoir remplir les rôles déjà définis.

Le profil du responsable de l'encadrement peut être multiple et complexe. Il est approprié de définir ici deux termes qui seront souvent utilisés : habileté et aptitude. Une **habileté** désigne une capacité, une aptitude acquise à réaliser un acte, une tâche ou un travail particulier. Du même trait elle désigne la qualité d'une personne habile à réaliser cette action.¹⁴⁷. Et selon le Dictionnaire Larousse de la psychologie, une **aptitude** est une disposition naturelle ou acquise à effectuer certaines tâches.

116.



Dans ce qui suit, une liste de critères recherchés chez un responsable de l'encadrement sera fournie à titre indicatif, mais il est illusoire de prétendre qu'un enseignant puisse posséder intégralement tous les éléments de cette liste. Cependant, cette énumération pourra servir de repère dans la sélection d'un candidat potentiel au poste de responsable de l'encadrement, de balises à l'enseignant qui souhaite le devenir et d'outil d'informations de base au responsable de l'encadrement déjà en place, soucieux d'enrichir et de parfaire ses compétences dans le domaine. Ceci, toujours dans le but d'améliorer la qualité de l'aide que le responsable de l'encadrement cherche à offrir à ses étudiants.

11.1 Présentation des résultats

Les résultats du questionnaire¹⁴⁸ ont permis de déterminer, selon les répondants, les habiletés jugées nécessaires au responsable de l'encadrement afin que celui-ci puisse remplir son rôle de façon optimale. Selon les habiletés mentionnées, voici les résultats, classés en ordre décroissant selon le pourcentage de répondants considérant l'habileté énoncée comme étant assez ou très importante.

¹⁴⁷ Portail de la sociologie, Wikipedia.

¹⁴⁸ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

Tableau 49 : Habiletés du responsable de l'encadrement

<i>Un responsable de l'encadrement devrait :</i>	% des répondants qui disent que cet aspect est assez ou très important
- avoir de bonnes habiletés de communication avec les pairs.	97,5 %
- avoir des habiletés en relation d'aide (écoute, empathie, confrontation, etc.).	96,8 %
- aimer travailler auprès d'étudiants en difficulté.	96,7 %
- faire preuve d'engagement.	95,5 %
- avoir une bonne connaissance des caractéristiques de la clientèle de son programme.	94,2 %
- avoir une bonne connaissance de la réalité des jeunes d'aujourd'hui.	93,6 %
- pouvoir gérer des situations de crise.	93,5 %
- avoir des habiletés au niveau du travail en équipe.	92,4 %
- bien connaître les règles associées à la protection des renseignements personnels et à la confidentialité.	91,0 %
- être capable d'élaborer un plan de travail et en faire l'évaluation.	90,3 %
- pouvoir rendre compte oralement et par écrit de ses actions.	88,5 %
- avoir le souci d'un perfectionnement continu.	87,1 %
- avoir des habiletés pour manipuler des outils informatiques de base.	63,9 %
- pouvoir analyser des données statistiques.	62,2 % ¹⁴⁹

Les résultats du tableau permettent de constater que les habiletés énumérées sont **toutes** « assez ou très importantes » pour la grande majorité des répondants. Les habiletés professionnelles liées plus particulièrement à la dimension relationnelle ont une importance considérable, voire primordiale, si on remarque que les trois premiers énoncés concernent celles-ci. Ces résultats vont de pair avec ceux exprimés dans le questionnaire complété par les responsables de l'encadrement.

Le tableau suivant présente l'importance pour les répondants¹⁵⁰ des critères mentionnés dans le choix de la personne responsable de l'encadrement.

¹⁴⁹ À la même question, 50 % des 12 responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire détaillé sur l'encadrement ont mentionné que cet aspect était assez ou très important.

¹⁵⁰ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

Tableau 50 : Critères à considérer dans le choix du responsable de l'encadrement

<i>Quels critères devraient guider le choix de la personne responsable de l'encadrement dans un programme?</i>	% des répondants qui disent que ce critère est assez ou très important
- L'intérêt personnel.	91,7 %
- Un profil de compétences requises.	89,8 %
- La formation spécifique à ce domaine.	69,4 %
- Un minimum d'ancienneté dans le programme.	59,2 % ¹⁵¹
- L'ordre de priorité dans le choix des tâches.	41,6 %
- Un principe de rotation entre enseignants.	29,4 %

En général, les critères priorisés devant guider le choix de la personne responsable de l'encadrement dans un programme sont sensiblement les mêmes dans les deux versions du questionnaire d'encadrement¹⁵² et concernent principalement les habiletés du futur intervenant à ce poste. Une exception notable entre les deux groupes de répondants a cependant été constatée au sujet de l'énoncé 5 (l'ordre de priorité dans le choix des tâches), où aucun répondant parmi les responsables de l'encadrement ne croit que ce critère est assez ou très important. Cette unanimité du groupe peut être liée au changement de perception suscité une fois l'expérience de travail du responsable d'encadrement vécue et la constatation qui a pu être faite des exigences réelles que nécessitent les rôles et responsabilités d'un tel intervenant. Cette perception serait à valider.

11.2 Classification des critères

Un critère de sélection du responsable de l'encadrement comme le principe de rotation parmi tous les enseignants ne semble pas un critère approprié. Dans le même ordre d'idée, il ne faudrait pas attendre que la personne en place se désiste par elle-même.

Après avoir répertorié l'ensemble des critères qui pourraient permettre à l'enseignant responsable de l'encadrement un meilleur exercice de ses fonctions, une idée générale du profil du responsable de l'encadrement idéal a pu être dessinée. Les critères les plus souvent mentionnés ont été classifiés par groupe de la façon suivante, sans tenir compte d'un ordre d'importance :

- 1. l'appropriation des cinq orientations liées à l'encadrement et l'adhésion à celles-ci;
- 2. les habiletés professionnelles;
- 3. l'aptitude au dépistage;
- 4. l'ouverture à un agenda moins régulier;
- 5. la connaissance du milieu;
- 6. le fait d'enseigner en première année;
- 7. l'insertion professionnelle complétée.

¹⁵¹ 75 % des 12 responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire détaillé sur l'encadrement ont mentionné que cet aspect était assez ou très important.

¹⁵² Questionnaire abrégé (165 répondants) et questionnaire détaillé (12 répondants).

Il est suggéré :

<p>117.</p> 	<p>Que dans la mesure du possible, le responsable de l'encadrement soit nommé ou sélectionné d'abord selon les critères suggérés dans le modèle de référence.</p>
---	---

Chacun des critères est défini dans les sections qui suivent.

11.2.1 L'appropriation des cinq orientations liées à l'encadrement et l'adhésion à celles-ci

Orientation 1 : Une vision élargie de la réussite.

Adhérer à cette orientation implique que la perception de la réussite de l'étudiant par le responsable de l'encadrement ne se limite pas à la simple obtention de la note de passage dans ses cours, mais qu'elle englobe tous les éléments inhérents à la réussite nommés dans le chapitre 5 sur les orientations; par exemple, l'acquisition d'attitudes et de comportements responsables, l'acquisition d'habiletés d'apprenant, l'intégration de compétences professionnelles, d'habiletés intellectuelles et l'atteinte de l'équilibre au niveau physique, affectif et mental. Le responsable de l'encadrement doit donc considérer une « *vision multidimensionnelle de la réussite et la typologie de ses conceptions qui en résultent s'inscrivent dans cette perspective plus large* »¹⁵³.

Orientation 2 : La réussite, une responsabilité partagée.

Le responsable de l'encadrement adhérant à cette orientation se préoccupe que l'étudiant prenne en charge dans la mesure du possible les actions qui le mèneront à la réussite. Il cherche à servir de guide, de fournisseur d'outils dans la résolution de ses problèmes. Un comportement trop maternant peut être nuisible au développement de l'autonomie de l'étudiant et peut entrer en contradiction avec cette orientation. Le responsable de l'encadrement et les autres intervenants doivent démontrer de l'empathie tout en étant fermes et constructifs avec l'étudiant. Ils veulent, de ce fait, interpeller dans la mesure du possible les étudiants en difficultés (étant donné que pour certains, la demande d'aide peut venir trop tardivement) et soutenir l'étudiant prêt à agir pour résoudre ses problèmes.

Orientation 3 : Une priorité collective et des priorités de programme.

Par sa présence au comité de programme, par son aisance à communiquer et se concerter avec les autres intervenants dans et hors de son programme, le responsable de l'encadrement peut transmettre les informations pertinentes qui pourront éventuellement mener à l'établissement de priorités concernant l'encadrement des étudiants du programme. Étant l'intervenant principalement impliqué « sur le terrain », son engagement et son intérêt dans l'établissement de ces priorités sont essentiels.

De par ses rôles et responsabilités, le responsable de l'encadrement doit connaître les priorités collectives, s'y intéresser et avoir à cœur d'agir selon ces dernières, toujours en ayant le souci de la réussite de l'étudiant. Il reconnaît une priorité collective importante à se donner au Cégep, soit le soutien à accorder aux étudiants à leur première session au Cégep ou dans un programme; il est

¹⁵³ Rivière et Jacques, *La conception de la réussite chez les cégépiens*, Pédagogie collégiale, Vol. 12, no 3, mars 1999, p. 7.

sensibilisé aux difficultés d'adaptation possibles de ces étudiants et se préoccupe de l'intégration de tous les nouveaux étudiants, peu importe la session où ils arrivent.

Orientation 4 : Pour une autonomie en développement.

Aider un étudiant à résoudre ses problèmes par le biais du développement de son autonomie n'est pas nécessairement chose simple. Le responsable de l'encadrement doit pouvoir lui fournir des conseils, des outils, des références susceptibles de le conduire en ce sens. Connaître des méthodes d'aide efficaces nécessite qu'il ait le désir d'acquérir des compétences par l'expérience, des recherches personnelles et des formations sur le sujet.

L'autonomie est un processus que l'étudiant acquiert progressivement tout au long de ses études et la rapidité de ce cheminement peut varier d'un individu à l'autre. Le responsable de l'encadrement doit pouvoir accepter un développement plus lent de l'autonomie d'un étudiant tout en lui indiquant, sans jugement de sa part, les conséquences qu'implique le manque de prise en charge de ses difficultés et éviter le piège d'accomplir l'ensemble des démarches pour lui.

Orientation 5 : La concertation, gage de réussite.

Afin de s'approprier cette orientation, le responsable de l'encadrement doit faire preuve de leadership puisqu'il doit être le receveur et l'émetteur d'informations en lien avec la réussite des étudiants. Il est l'élément pivot de la concertation à ce sujet et doit chercher à créer un effet rassembleur. Il interpelle les différents intervenants, reçoit des informations privilégiées, les distribue de façon éclairée dans le souci de la réussite des étudiants, du respect de la confidentialité. Il prend l'initiative de convoquer les intervenants à des réunions et doit diriger ces rencontres de façon à ce que les informations et les commentaires qui y sont présentés soient constructifs.

11.2.2 Les habiletés professionnelles

Un responsable de l'encadrement doit idéalement posséder certaines habiletés, qui sont multiples et qui concernent principalement les dispositions à adopter envers les étudiants en général. L'intervenant peut déjà posséder certaines de ces habiletés, en développer ou en perfectionner d'autres, la clé du succès résidant dans l'intérêt qu'il leur porte.

11.2.2.1 Dimension relation avec le milieu

Sont classées dans cette dimension les habiletés suivantes :

- aisance relationnelle avec les étudiants, les enseignants et les autres intervenants;
- grand souci de concertation;
- bonne communication avec le comité de programme;
- habiletés spécifiques en situation d'aide;
- bonne capacité d'écoute;
- facilité d'approche;
- tolérance face aux difficultés;
- ajusté aux besoins et problèmes reconnus et exprimés;
- capacité d'aller vers l'étudiant;

« Un bon responsable de l'encadrement doit aller vers les étudiants car à moins de sentir la nécessité extrême, il n'est pas consulté. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

- respect des étudiants;

« *Les actions du responsable de l'encadrement doivent être dénuées du désir de faire du nettoyage dans les classes.* » (extrait du groupe de discussion avec les API).
- empathie et absence de jugement envers les étudiants;

« *Quand quelqu'un ne juge pas et aide, ça augmente la confiance en soi.* » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)
- conviction que tous les étudiants peuvent réussir (dans le sens de l'orientation 1), sans démobilitation face à l'échec;
- capacité à démontrer une préoccupation à l'égard des efforts des étudiants et de leurs espoirs scolaires, professionnels et personnels.

Il a été reconnu que les actions du responsable de l'encadrement doivent être motivées par une vision élargie de la réussite que l'étudiant a lui-même définie (**orientation 1**). Il doit posséder un esprit de collaboration en ce sens et avoir le respect d'autrui.

Le Cégep de Sherbrooke manifeste sa volonté d'avoir une équipe d'enseignants possédant des habiletés de relation avec le milieu, importantes chez l'enseignant (et donc chez le responsable de l'encadrement), si on en juge par les critères du processus d'appréciation de la qualité du travail et par les critères de sélection des nouveaux enseignants¹⁵⁴. L'éventuel candidat au poste de responsable de l'encadrement peut décider d'alimenter le comité de programme en fournissant une évaluation issue de ce processus.

11.2.2.2 Dimension engagement professionnel

Sont classées dans cette dimension les habiletés suivantes :

- engagement et intérêt pour l'encadrement;
- aptitude à trouver sens et plaisir dans le travail avec les étudiants;
- crédibilité, expertise reconnue par les étudiants;
- leadership avec les enseignants;
- souci d'autorégulation et d'autoévaluation.

Le responsable de l'encadrement doit avoir le souci de s'améliorer et le souci de se perfectionner de façon continue. Pour certaines personnes consultées, le responsable de l'encadrement doit avoir le désir d'acquérir les savoirs relatifs à l'encadrement (par exemple : la connaissance des ressources et du milieu), la communication, les outils d'aide à l'apprentissage (exemple : les méthodes de travail intellectuel), enfin, tout ce qui peut accroître ses connaissances en encadrement et optimiser l'efficacité de ses interventions.

« *Même si le responsable de l'encadrement ne possède pas toutes ces qualités ou compétences au même degré, il devrait aller chercher dans son milieu l'aide ou les compétences complémentaires dont il a besoin...* » (extrait du questionnaire abrégé)

Il va sans dire que les habiletés souhaitées peuvent se développer ou se parfaire chez l'intervenant à l'aide de formations, de perfectionnements et de recherches personnelles. Reste qu'une

¹⁵⁴ *Processus d'appréciation de la qualité du travail des nouveaux enseignants, Direction des études et des ressources humaines, mars 2008 et Programme d'appréciation de la qualité du travail des enseignants projet pilote – automne 2008.*

prédisposition ou la présence de certains traits inhérents aux habiletés listées plus haut est souhaitable. Selon Sophie Dorais et Jacques Laliberté¹⁵⁵ :

« ... Au-delà des savoirs, savoir-faire et savoir-être propres aux domaines fondateurs de l'acte d'enseigner, il nous paraît que le « bagage » de l'enseignante et de l'enseignant doit comporter certaines capacités génériques, certaines dispositions, attitudes ou valeurs qui n'appartiennent à aucun domaine en propre mais les traversent tous, quoiqu'à des niveaux et à des degrés variables... »

Cette affirmation, qui concerne les habiletés du personnel enseignant au collégial, s'applique encore plus particulièrement à l'enseignant responsable de l'encadrement.

Le responsable de l'encadrement doit accorder de l'importance à la qualité et à la pertinence des interventions qu'il utilise dans l'aide à la réussite des étudiants et il ne doit pas hésiter à en analyser les effets subséquents, dans la mesure du possible. Suite à l'observation des résultats de ses interventions sur la réussite des étudiants, il pourra adapter, modifier, faire disparaître certaines d'entre elles et en ajouter des nouvelles.

118.



Il est important que le responsable de l'encadrement approfondisse ses habiletés dans l'accomplissement de ses rôles et responsabilités par le biais de diverses formes de perfectionnement sur le sujet.

11.2.3 L'aptitude au dépistage

Certains enseignants ont une empathie élevée envers les étudiants, telle qu'elle leur permet, par un sens pointu de l'observation, de percevoir et déceler les étudiants qui vivent une difficulté. Ils peuvent, de ce fait, plus facilement cibler ces élèves.

« Certains responsables de l'encadrement ciblent plus facilement les élèves qui n'ont pas un fonctionnement jugé suffisant ou adéquat. » (extrait du groupe de discussion avec les professionnels)

Dans la mesure du possible, le responsable de l'encadrement doit tenter de bien cerner la population étudiante (exemples : priorités, consommation, importance du « moment présent »), déceler ses principales difficultés (exemples : cours écueils, qualité du français oral et écrit, problèmes financiers ou personnels les plus fréquents) et tenter de trouver les pistes de solution les plus efficaces avec les étudiants concernés ou les référer vers les ressources pouvant les aider.

Il doit idéalement posséder certaines habiletés à bien cerner, si les circonstances le permettent, les difficultés d'un étudiant vivant un problème ou encore pouvoir utiliser rapidement les outils favorisant l'identification de ce problème. Une fois le problème identifié, l'intervenant et l'étudiant sont en mesure d'envisager une solution.

¹⁵⁵ Dorais et Laliberté, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Pédagogie collégiale, Vol. 12, no 3, mars 1999, p. 12.

11.2.4 L'ouverture à un agenda moins régulier

L'encadrement des étudiants en difficulté ne peut être confiné dans un cadre horaire fixe et immuable. Bien que certaines plages horaires soient plus souvent exploitées pour l'encadrement, celui-ci peut se dérouler quelquefois dans l'urgence du moment. Cela nécessite de la flexibilité dans les priorités à accorder et une disponibilité jugée rapide et suffisante de la part du responsable de l'encadrement.

« Si le responsable de l'encadrement est inaccessible, ça ne donne rien. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

Cette souplesse souhaitée ne se limite pas à la disponibilité offerte aux interventions à faire auprès des étudiants. Elle doit également se manifester lors de sollicitations faites auprès d'autres intervenants (enseignants, API, professionnels, par exemple). Ces derniers possèdent des obligations qui peuvent entraîner des délais dans la transmission de résultats scolaires ou de commentaires au responsable de l'encadrement. La multiplicité des intervenants amène le responsable de l'encadrement à recevoir des informations à divers moments au cours de la session et sous diverses formes (courriels, appels téléphoniques, rencontres). Afin de maximiser la présence aux rencontres d'encadrement, le responsable de l'encadrement devra tenir compte des disponibilités des différents intervenants et planifier les rencontres en considérant les contraintes de chacun.

Bien qu'il soit souhaitable qu'un responsable de l'encadrement accorde un maximum de disponibilité aux étudiants, selon les ressources qui lui sont allouées, il n'est pas raisonnable pour lui d'être disponible en permanence. Une solution pour pallier à cette difficulté est d'établir avec les étudiants un horaire de disponibilité clair. Les étudiants peuvent alors prévoir recevoir de l'aide à ces moments de la plage horaire, ce qui est rassurant.

119.



Le responsable de l'encadrement se doit d'être visible, raisonnablement disponible et d'établir avec les étudiants un horaire précis de disponibilité ou de prise de rendez-vous.

Il n'en demeure pas moins que dans les moments où une aide urgente est nécessaire, l'enseignant ou l'intervenant qui est en contact direct avec une personne dans le besoin est ponctuellement l'intervenant à privilégier (qu'il soit ou non responsable de l'encadrement). Ainsi, l'encadrement fourni par un intervenant autre que le responsable de l'encadrement, connu par l'étudiant en difficulté, peut prendre ici toute son importance.

« ... dans l'urgence et l'incertitude, une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans tout raisonner et calculer, et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes.¹⁵⁶ »

Souvent, l'étudiant en difficulté peut se sentir plus en confiance pour parler de ses problèmes à un enseignant ou un intervenant autre que le responsable de l'encadrement. Celui-ci devient alors l'intervenant le plus aidant pour cet étudiant.

¹⁵⁶ Philippe Perrenoud, 1996, extrait de : *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Pédagogie collégiale, Vol. 12, no 3, mars 1999, p. 8.

11.2.5 La connaissance du milieu

Au fil des années, l'enseignant développe une solide connaissance de son milieu de travail. Cette connaissance est particulièrement nécessaire au responsable de l'encadrement, qui pourra se doter d'un répertoire de ressources riche et diversifié et ainsi avoir une connaissance suffisante :

- des différents services d'aide aux étudiants du Cégep;
- de la structure administrative du Cégep;
- des enseignants de son programme;
- d'un « réseau de contacts » dans le milieu.

Un tel « réseau de contacts » peut se construire « de façon progressive et continue à travers de multiples expériences concrètes, à travers des initiatives spontanées et autodidactes comme à travers des activités formelles de formation ou de perfectionnement¹⁵⁷ ». Ce réseau permet d'aider directement ou de référer efficacement l'étudiant, et ce, de manière rapide.

Pour le responsable de l'encadrement, connaître la réalité étudiante et le profil de l'étudiant au collégial favorise le choix des interventions (prévention, dépistage, soutien, référence, suivi) qui aideront à la réussite de l'étudiant. L'importance de ces connaissances est reconnue par une grande majorité des répondants du questionnaire d'encadrement¹⁵⁸. En effet, 94,2 % croient qu'avoir une bonne connaissance des caractéristiques de la clientèle de son programme est un aspect assez ou très important pour le responsable d'encadrement. De plus, 93,6 % croient important que celui-ci ait une bonne connaissance de la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

Les résultats des questionnaires aux étudiants *Aide-nous à te connaître* 1 et 2 peuvent contribuer à l'acquisition d'informations sur le sujet (âge, antécédents scolaires et aspirations des étudiants, travail rémunéré, situation financière, etc.) et permettre au responsable de l'encadrement de privilégier les interventions à mettre en place qui favoriseront la réussite, une fois que les besoins sont identifiés.

11.2.6 Le fait d'enseigner en première année

Afin d'apporter de l'aide à l'étudiant de la façon la plus optimale possible, certaines conditions comme le fait d'enseigner en première année peuvent être facilitantes.

Les étudiants en première année sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires ou personnelles et il a déjà été mentionné que l'étudiant aura tendance à se diriger vers un visage connu et à se confier alors plus aisément.

« Il est plus simple de rejoindre le responsable de l'encadrement s'il est en même temps l'enseignant. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

L'enseignant de première année, puisqu'il côtoie ces étudiants sur une base régulière, peut plus facilement prendre connaissance de leur réalité quotidienne et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer à cette étape de leur cheminement.

Bien que recommandable, cette condition n'est souvent pas possible, surtout dans les gros programmes. Dans ceux-ci, il est souvent impossible pour un enseignant, dû au nombre élevé

¹⁵⁷ Dorais et Laliberté, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Pédagogie collégiale, Vol. 12, no 3, mars 1999, p. 13.

¹⁵⁸ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

d'étudiants, d'être à la fois leur responsable de l'encadrement et leur enseignant. Cette impossibilité peut être compensée par des visites de présentation dans les groupes concernés, permettant à l'étudiant de reconnaître le visage de l'intervenant.

11.2.7 L'insertion professionnelle complétée

D'après les résultats du questionnaire sur l'encadrement¹⁵⁹, il est assez clair pour tous que généralement, l'enseignant responsable de l'encadrement ne doit pas être nouvellement arrivé au collégial et doit avoir un minimum d'années d'expérience dans l'enseignement, ceci afin qu'il ne se sente plus en « processus d'insertion en milieu de travail » et puisse accorder une énergie suffisante à l'encadrement des étudiants en difficulté. Cette expérience au cégep permet une connaissance approfondie du programme dans lequel le responsable de l'encadrement est associé, de la tâche d'enseignement et des ressources disponibles au Cégep. Sachant cela, le nombre d'années d'expérience peut être variable, les aptitudes et dispositions au travail devant être présentes également.

Il est suggéré :

120. 	Que le responsable de l'encadrement désigné ait une expérience au cégep suffisante pour être à l'aise dans son rôle d'enseignant et pour accorder toute l'énergie suffisante à ses rôles et responsabilités d'encadrement.
--	--

11.3 Le choix du responsable de l'encadrement

Dans ce qui précède, une liste de plusieurs critères espérés chez un responsable de l'encadrement est fournie à titre indicatif. Il serait illusoire de prétendre qu'un enseignant puisse posséder intégralement tous les éléments de cette longue liste. C'est pourquoi il est recommandé :

121. 	Que chaque comité de programme définisse certaines balises afin d'identifier les critères à prioriser pour sélectionner chaque année le responsable de l'encadrement du programme
--	---

Bien qu'un enseignant responsable de l'encadrement depuis quelques années ait développé de l'expertise et des habiletés dans le domaine, il est primordial de garder en tête l'importance de l'intérêt et des aptitudes à ce travail lors de sa nomination. En effet, dans certains cas, une chasse gardée peut s'installer, faisant en sorte que le responsable de l'encadrement en place a main mise sur le poste et que les intéressés n'osent pas se proposer pour l'occuper. Bien que la stabilité soit

¹⁵⁹ Questionnaire abrégé : 165 répondants.

désirable, certains enseignants qualifiés peuvent apporter du sang neuf et d'autres avenues à explorer dans le cadre de l'encadrement. L'engouement du nouveau responsable de l'encadrement face à ses nouvelles responsabilités et à l'importance du système d'encadrement dans la réussite des étudiants tend alors à se propager aux autres intervenants d'un même bureau et d'une même discipline.

C'est pourquoi il est aussi recommandé :

122.



Que chaque comité de programme définisse certaines balises afin d'étudier la façon de gérer le renouvellement du responsable de l'encadrement, en s'interrogeant entre autres sur la stabilité souhaitée.

Chapitre 12

Neuvième composante du modèle : Les facteurs aidants à l'implantation du système d'encadrement

Ce chapitre traite de facteurs qui rendent ou pourraient rendre plus faciles le fonctionnement du système d'encadrement et l'application d'interventions considérées comme favorables ou même indispensables pour assurer un support adéquat aux étudiants. Le chapitre sera divisé selon les six parties suivantes :

- 12.1 : Contexte organisationnel favorable à l'encadrement
- 12.2 : Lieux de rencontre et proximité physique des intervenants du système d'encadrement
- 12.3 : Disponibilité d'outils adéquats (autre que l'informatique) pour les intervenants
- 12.4 : Utilisation de l'informatique comme outil de dépistage, de communication et de concertation
- 12.5 : Facteurs aidants liés aux intervenants du système d'encadrement
- 12.6 : Attitudes aidantes des étudiants

12.1 Contexte organisationnel favorable à l'encadrement

« Il faut qu'il y ait une volonté institutionnelle qui valorise une pédagogie de la réussite et qui remet en question des pratiques visant un élitisme. (...) Ce doit être une orientation institutionnelle. » (extrait d'une entrevue individuelle)

12.1.1 Ressources appropriées pour le système d'encadrement

Lors des discussions menées dans le cadre du projet d'évaluation du modèle de référence en encadrement, le souhait que des ressources adéquates et parfois plus généreuses soient attribuées aux divers intervenants du système d'encadrement a été maintes fois exprimé. Il est donc inévitable d'aborder ici ce sujet, dans l'optique où l'on s'intéresse à des facteurs aidants liés à la structure organisationnelle.

12.1.1.1 Un grand nombre d'étudiants avec une diversité de besoins

« Les ressources manquent devant la quantité importante des besoins à combler. » (extrait du questionnaire abrégé¹⁶⁰)

« Plus on dépiste, plus les ressources d'aide sont sollicitées (API, centres d'aide, service d'orientation), plus vite elles sont saturées. Plus on met de l'énergie sur le dépistage, plus il y a débordement dans les mesures de soutien. » (extrait d'une entrevue individuelle)

« Quand on a un étudiant qui a des troubles d'apprentissage, un problème de santé mentale grave, un problème de consommation, c'est difficile pour le diagnostic et pour l'aide apportée. » (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

¹⁶⁰ Questionnaire abrégé (165 répondants).

Selon l'**orientation 1** définie dans le modèle d'encadrement, les intervenants du système d'encadrement doivent poser des interventions visant à soutenir l'étudiant dans son engagement et son cheminement vers ses objectifs de réussite scolaire et éducative. Or, depuis quelques années, le nombre d'étudiants est en croissance au Cégep de Sherbrooke. On peut donc penser que les besoins spécifiques des étudiants se multiplient et que cette nouvelle réalité doit être considérée.

Si le calcul de la charge individuelle (C.I.) d'un enseignant tient compte de la taille de ses groupes (et donc du nombre d'étudiants qu'il aura éventuellement à encadrer), la diversité des besoins de ses étudiants, qui semble en croissance, ne fait d'aucune façon fluctuer cette C.I. L'alourdissement de la charge de travail se fait toutefois ressentir sur le terrain.

De plus, si le nombre total d'étudiants d'un enseignant peut approcher les 140 ou 150 à une même session, certaines tâches liées aux enseignants et précisées dans le chapitre 6 sur les rôles et les responsabilités des intervenants sont parfois plus difficiles à réaliser simultanément et cela exige que certaines soient privilégiées au détriment d'autres tâches; on peut penser entre autres aux informations régulières à transmettre sur les notes, les absences et les retards, aux commentaires à faire, au suivi lié aux interventions retenues.

D'autres réalités (pensons par exemple aux services d'aide aux allophones, qui semblent être, en ce qui a trait au processus d'admission et au suivi des étudiants, insuffisants), exprimées lors des rencontres, confirment qu'il est difficile, avec les effectifs sur le terrain, de répondre adéquatement aux nombreux besoins des étudiants.

De leur côté, certains responsables de l'encadrement mentionnent qu'ils manquent d'outils pour aider les étudiants ayant par exemple des problèmes de santé mentale. D'autres responsables de l'encadrement, associés aux gros programmes, ont l'impression que l'encadrement est devenu difficile à cause du nombre d'étudiants et de leur relatif anonymat. De plus, dans le questionnaire¹⁶¹ auquel étaient invités à répondre les responsables de l'encadrement, seulement :

- 41,7 % des répondants pensent qu'ils se sentent assez ou très outillés pour soutenir un étudiant qui a des difficultés liées à un trouble d'apprentissage diagnostiqué;
- 41,7 % des répondants pensent qu'ils se sentent assez ou très outillés pour soutenir un étudiant qui a des difficultés liées à son choix professionnel;
- 25,0 % des répondants pensent qu'ils se sentent assez ou très outillés pour soutenir un étudiant qui a des difficultés liées à sa vie personnelle, à sa santé physique et mentale, à son équilibre socioaffectif.

Dans tous ces cas, il serait important que le responsable de l'encadrement dirige l'étudiant vers le spécialiste approprié.

Dans le même esprit, les professionnels du cégep ont mentionné lors d'un groupe de discussion qu'ils géraient avec les étudiants beaucoup d'informations, liées à une grande variété de besoins parfois exprimés, parfois étouffés.

« Pour établir des relations, il faut du temps. » (extrait du groupe de discussion des professionnels)

Les API mentionnent qu'ils manquent de temps et que l'urgence de certains dossiers prédomine parfois, dans leur gestion du temps, sur ce qui est essentiel et prioritaire. Par exemple, il y a

¹⁶¹ Questionnaire détaillé (12 répondants).

beaucoup de vérifications concernant certains nouveaux venus qui ont en main un diplôme d'études secondaires (DES) incomplet. Une aide technique liée à la gestion de ces dossiers serait très appréciée.

Compte tenu de la diversité des besoins d'un grand nombre d'étudiants, il est recommandé :

<p>123.</p> 	<p>Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique s'assure qu'un technicien travaille avec les API pour leur permettre de se dégager de certaines tâches « administratives » et leur laisser plus de temps pour apporter du soutien aux étudiants dans le besoin et faire les suivis nécessaires.</p>
--	--

De plus, pour subvenir aux besoins de plusieurs étudiants, les API ajoutent qu'il faudrait s'assurer de mettre en place et de maintenir des ateliers sur la gestion du temps et la gestion du stress (tels que ceux présentés à la session Hiver 2009), ateliers auxquels par exemple certains étudiants sous contrat seraient fortement invités à participer, selon les difficultés rencontrées auparavant. Il serait également pertinent d'ajouter des ressources pour le Centre d'aide en français, car les API mentionnent qu'il devient impossible, à certains moments durant une session, de référer les étudiants vers ce centre, les places étant toutes prises.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>124.</p> 	<p>Que la Direction des études arrime les ressources des divers centres d'aide aux besoins liés à la taille de la population étudiante.</p>
--	---

12.1.1.2 Répartition des ressources en encadrement selon les besoins

« Compte tenu de la multiplicité des profils étudiants actuels et à venir (sans diplôme du secondaire par exemple), donnez des dégagements réalistes (mettons 0,20 ETC par tranche de tant d'élèves). » (extrait du questionnaire abrégé¹⁶²)

Les **orientations 2 et 5** rappellent toute l'importance de la concertation et de la participation des intervenants. Le fait d'avoir précisé les rôles et les responsabilités des divers intervenants permet de penser que la concertation et que la cohésion entre les intervenants du système d'encadrement se fera de façon plus harmonieuse, que l'efficacité en sera augmentée. Cependant, cette approche, teintée fortement de la séquence **Prévention – Dépistage – Soutien – Référence – Suivi**, bien qu'elle permette d'aller plus loin, ne peut se faire facilement et efficacement sans que certains outils (sections 12.1.4 à 12.4.2 de ce chapitre) soient disponibles et que des ressources adéquates soient attribuées.

Le recentrage des activités d'encadrement tel que suggéré dans les chapitres sur la population étudiante à cibler (chapitre 7) et les interventions à privilégier (chapitre 8) devrait permettre de s'occuper plus adéquatement des étudiants qui en ont besoin, mais tel qu'indiqué précédemment, le nombre de ces étudiants a augmenté depuis quelques années et leurs besoins se diversifient. De plus, l'analyse des rapports annuels des responsables de l'encadrement confirme que si ceux-ci

¹⁶² Questionnaire abrégé (165 répondants).

mettent beaucoup d'énergie sur l'intervention, cette intervention se faisant souvent au détriment du suivi, de la planification et de l'évaluation des mesures adoptées.

Pour l'année 2008-2009, l'allocation totale des ressources consacrées à l'encadrement était de 2,45 ETC¹⁶³. S'est ajoutée à ces ressources une allocation de 1,15 ETC pour les mesures de soutien à la persistance, attribué à quatre programmes ciblés, pour un total de 3,60 ETC. À ces allocations a été également ajouté, en 2008-2009, 0,90 ETC pour des activités d'encadrement liées à la formation générale.

Avec cette allocation, des responsables de l'encadrement d'une trentaine de programmes travaillent avec environ 550 enseignants (dont le travail en classe équivaut à environ 410 ETC) et au-dessus de 6000 étudiants.

Même si on souhaite maximiser l'utilisation des ressources déjà présentes, même si on peut penser que des personnes de l'extérieur puissent aider (retraités, autres étudiants, universitaires), la coordination des activités et une présence significative sur le terrain exigent qu'un minimum de temps et d'énergie soit investi par une personne significative.

Actuellement, dans tous les programmes, une allocation minimale de 0,05 ETC est accordée (qui correspond à 1 heure 38 minutes par semaine, ou, pour se faire une idée d'un autre ordre, 1 jour par mois ou 5 jours par session).

125.



Une allocation que 0,05 ETC est un seuil de base minimal à allouer pour l'encadrement dans chacun des programmes.

Même si ce seuil minimal de 0,05 ETC (5 jours par session) est dans les faits accordé à tous les programmes, comment penser que dans un programme où il y aurait par exemple au moins une centaine d'étudiants en moyenne par session (toute année confondue), 5 jours par session permettent à un responsable de l'encadrement de faire de la prévention, du dépistage et du soutien de façon satisfaisante, et en parallèle assurer un suivi des actions entreprises auprès des autres intervenants ?

« *Le rôle du responsable de l'encadrement doit être valorisé.* » (extrait du groupe de discussion des professionnels)

¹⁶³ Ce 2,45 ETC attribué en 2008-2009 pour l'encadrement s'ajoutait à des allocations en enseignement d'environ 413 ETC. Ainsi, les allocations liées à l'encadrement représentent 0,6 % des allocations destinées en enseignement.

C'est pourquoi il est recommandé

126. 	<p>Que chaque programme accueillant en moyenne au moins 100 étudiants par session reçoive une ressource d'au moins 0,10 ETC annuellement (soit l'équivalent d'une demi-journée par semaine) pour permettre la mise en place d'activités d'encadrement suffisamment significatives, l'accompagnement et le suivi des étudiants en difficulté.</p> <p>Que les ajouts dans certains programmes ne se fassent pas, via des vases communicants, en réduisant les ressources actuelles d'autres programmes.</p>
--	---

La ressource attribuée pour l'encadrement est-elle relativement proportionnelle au nombre d'étudiants dans le programme? À partir des allocations attribuées en 2008-2009, l'ordre de grandeur du rapport ETC/100 étudiants, a été calculé de la façon suivante :

Rapport ETC / 100 étudiants =	$\frac{\text{Allocation annuelle du programme}}{\text{Nombre moyen d'étudiants par session}^{164}} \times 100$
-------------------------------	--

Par exemple, pour un programme qui a une ressource de 0,05 ETC et dont le nombre moyen d'étudiants par session est de 65, le rapport ETC / 100 étudiants est de $\frac{0,05 \text{ ETC}}{65 \text{ étudiants}} \times 100 = 0,0769$.

En excluant quelques programmes pour lesquels le nombre moyen d'étudiants par session était relativement faible, on a constaté qu'en 2008-2009, le rapport ETC / 100 étudiants a une valeur se situant généralement entre

0,02 ETC / 100 étudiants et 0,12 ETC / 100 étudiants,

avec une moyenne de 0,0745 ETC / 100 étudiants (soit l'équivalent de 7 jours et demi par session pour chaque tranche de 100 étudiants). L'écart observé entre la valeur supérieure de cet intervalle et sa valeur inférieure a amené à chercher un moyen d'en réduire son importance, d'où la recommandation suivante :

127. 	<p>Que les ressources en encadrement soient accordées afin qu'un rapport minimal de 0,05 ETC/100 étudiants par session soit systématiquement obtenu dans chaque programme.</p>
--	--

Cette recommandation serait en grande partie réalisée si la recommandation (126) qui la précède était appliquée.

L'annexe 8 présente un tableau dans lequel se retrouvent les allocations attribuées à chacun des programmes en 2008-2009 et celles qui auraient été allouées si les deux recommandations précédentes étaient toutes deux appliquées. En fait, l'application de ces deux recommandations exigerait des ajouts de 0,72 ETC par année dans le système d'encadrement, dans l'hypothèse où

¹⁶⁴ Cette valeur est la moyenne du nombre total d'étudiants inscrits à la session d'automne 2008 et le nombre total d'étudiants inscrits à la session d'hiver 2009.

les mesures de soutien à la persistance sont maintenues et en travaillant à partir des données de 2008-2009.

On a une marge de manoeuvre pour donner un coup de pouce à un programme, à un moment donné; c'est un choix local. Les ressources sont plus importantes dans les gros programmes ou dans les programmes où il y a un besoin. (extrait du groupe de discussion avec la Direction)

Cet extrait amène à faire la recommandation suivante :

128. 	Que soient considérés dans l'attribution des ressources des besoins spécifiques exprimés par certains programmes ou qui font l'objet d'un traitement particulier au niveau local, régional ou national.
--	---

12.1.2 Clarté des rôles des intervenants et des procédures

Le fait d'avoir clarifié les rôles dans le chapitre 6 devrait aider les gens qui ne savent parfois pas à qui s'adresser face à diverses situations ou qui ne savent pas vers qui référer un étudiant qui a besoin d'aide, d'autant plus dans un contexte où la concertation est mise en avant-plan (**orientation 5**).

C'est pourquoi il est recommandé :

129. 	Que la Direction des études s'assure de diffuser les rôles et responsabilités de chacun des intervenants dans le système d'encadrement, via des séances d'information offertes durant la session Automne 2009 et via des documents transmis à tous dans la prochaine année 2009-2010.
--	---

Tous les responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire sur l'encadrement¹⁶⁵ pensent qu'il est assez ou très important de connaître les ressources disponibles dans le cégep ou hors du cégep pour soutenir un étudiant qui vit des difficultés d'ordre scolaire ou personnel. De plus, ne pas connaître certaines procédures d'intervention face à un problème (par exemple, la procédure à adopter pour guider un étudiant qui croit avoir un trouble d'apprentissage) peut être très limitant.

130. 	Un guide de l'encadrement, produit dans le cadre de la création du modèle de référence en encadrement, sera créé en 2009-2010 par les membres du Service de la recherche et du développement, afin d'outiller à divers niveaux les responsables de l'encadrement et les autres intervenants du système d'encadrement. Le guide d'encadrement contiendra une liste des principales procédures de référence, ainsi que la liste des principales ressources disponibles au Cégep de Sherbrooke ou hors de ses murs, pour soutenir un étudiant qui vit des difficultés d'ordre scolaire ou personnel
--	---

¹⁶⁵ Questionnaire détaillé (12 répondants).

Tous les responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire sur l'encadrement¹⁶⁶ pensent que d'avoir des moments dans les réunions départementales ou de programme pour discuter de l'encadrement est assez ou très important. De leur côté, les professionnels rencontrés en groupe pensent que :

- l'approche orientante doit être intégrée dans les programmes d'études, mais qu'actuellement, cela ne se concrétise pas de façon similaire dans tous les programmes;
- les comités de programme sont des lieux privilégiés pour présenter les rôles des professionnels, mais que ceux-ci ne sont pas toujours invités;
- les rôles des conseillers en orientation sont mal connus des enseignants, mais que cela évolue dans le temps.

En fait, une meilleure connaissance des rôles des intervenants et des mesures adoptées ne peuvent que favoriser la concertation. C'est pourquoi il est suggéré :

<p>131.</p> 	<p>Que les comités de programme se donnent le temps et les moyens pour que les rôles des divers intervenants associés à l'encadrement soient bien connus de l'ensemble des intervenants et des étudiants liés au programme.</p>
--	---

12.1.3 Stabilité de l'équipe d'encadrement et de certaines modalités liées à l'encadrement

12.1.3.1 Stabilité chez les responsables de l'encadrement et les API

Les API ont indiqué lors des entrevues de groupe que c'est facilitant pour eux quand le responsable de l'encadrement ne change pas trop souvent d'une année à l'autre. De leur côté, des étudiants ont indiqué lors d'une rencontre que l'impact des mesures d'encadrement était meilleur si l'intervenant avait un lien privilégié avec lui, si le responsable de l'encadrement était déjà un de leurs enseignants, donc une personne d'emblée plus facile d'accès.

En contrepartie, les responsables de l'encadrement ont exprimé le souhait que l'API assigné à son programme ne change pas trop souvent, lui non plus. Il serait également très facilitant de ne pas se trouver dans la situation où deux API, à temps partiel, œuvrent simultanément dans un même programme; le « dialogue » et le suivi deviennent dans un tel cas plus complexes, à moins que des modalités particulières soient prévues.

Dans l'optique où la stabilité peut faciliter très souvent la concertation (**orientation 5**) ou à tout le moins la poursuite d'interventions d'encadrement établies, il est suggéré :

<p>132.</p> 	<p>Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cherche à assurer dans la mesure du possible une stabilité dans la répartition des programmes auprès des divers API ; - remplace un API qui s'absente pour plus d'une semaine, afin d'éviter que des étudiants se retrouvent sans API ou que des intervenants ne puissent consulter l'API ou ne puissent lui référer un étudiant.
--	---

¹⁶⁶ Questionnaire détaillé (12 répondants).

<p>133.</p> 	<p>Que les comités de programme et les départements (selon le mode d'attribution mis en place) cherchent à assurer dans la mesure du possible une stabilité dans la désignation du responsable de l'encadrement d'une année à l'autre.</p>
<p>134.</p> 	<p>Que lors d'un « changement de garde » de l'API ou du responsable de l'encadrement, l'intervenant en place assure auprès de la personne qui lui succède une transition la plus harmonieuse possible.</p>

12.1.3.2 Stabilité des équipes d'enseignants

Une difficulté que peuvent rencontrer les responsables de l'encadrement est liée à la variabilité des équipes d'enseignants, année après année, plus particulièrement à la première session, pour les cours d'un programme donné. Un changement constant dans l'attribution des cours à un enseignant ne favorise pas, entre autres, le développement d'habitudes de travail au niveau de la prévention auprès des étudiants, des modes de dépistage et de la concertation. En fait, il a été dit lors des groupes de discussion que la multiplication des structures dans les gros programmes (le comité de programme et l'ensemble des départements rattachés au programme) ne favorisait pas une grande stabilité, compte tenu du fait que les mesures en encadrement et les besoins qui s'y rattachent sont souvent discutés en comité de programme, alors que les décisions sur les tâches le sont dans chaque département.

C'est pourquoi il est suggéré :

<p>135.</p> 	<p>Que les départements (plus particulièrement ceux liés à un gros programme) considèrent lors de la répartition des tâches les bienfaits, pour l'encadrement, d'une stabilité dans la formation des équipes d'enseignants travaillant sur les cours donnés en première session.</p>
--	--

12.1.3.3 Stabilité des groupes de base

Pour les étudiants, la première année dans un programme d'études semble être plus fragile, en ce qui concerne la réussite et la persistance dans le programme ou les études de façon plus générale. Pour cette première année d'études, il semble tout à fait pertinent de maintenir la structure des groupes de base. Celle-ci favorise chez les étudiants un environnement favorable à l'entraide et au développement de liens d'appartenance.

Les arguments en faveur du maintien des mêmes groupes de base tout au long des études collégiales semblent être moins nombreux, en particulier dans les gros programmes préuniversitaires.

Le démantèlement d'un groupe de base (parce qu'il y a moins d'étudiants dans le programme) peut rendre difficile l'intégration des étudiants du groupe démantelé au sein des autres groupes de base qui sont restés en partie inchangés. Or, cette intégration dans un nouveau groupe de base où les équipes de travail sont déjà formées peut devenir une expérience parfois éprouvante. Même lorsqu'il n'y a pas de groupes de base démantelés, ce choc peut également être subi par les nouveaux étudiants qui arrivent d'un autre cégep et par ceux qui changent de programme.

Puisque le suivi des étudiants, d'une session à l'autre, est facilité par l'existence des groupes de base, et que l'encadrement est destiné entre autres vers les étudiants de première année, il est suggéré pour les étudiants qui entrent à l'automne :

<p>136.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - que la structure des groupes de base soit conservée durant toute la première année dans les divers programmes; - qu'une discussion se fasse au Cégep de Sherbrooke et dans les divers programmes, quant au maintien ou non des groupes de base durant la deuxième ou la troisième année dans le programme d'études; - que si, éventuellement, des groupes de base sont reformés d'une session à l'autre, soient pris en compte les souhaits des étudiants de se retrouver minimalement avec deux ou trois collègues de l'ancien groupe de base qui ont des affinités entre eux.
--	---

12.1.3.4 Stabilité des canevas du plan d'encadrement annuel et du rapport annuel d'encadrement

Il a été mentionné par des responsables de l'encadrement que des changements de canevas trop fréquents pour le plan d'encadrement annuel et le rapport annuel exigeaient à chaque fois une réappropriation et une réadaptation qui prenaient du temps que l'on pourrait consacrer, par exemple, à une meilleure évaluation des mesures adoptées durant l'année.

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>137.</p> 	<p>Que la Direction des études adopte pour une période minimale de quatre ans des canevas stables pour le plan d'encadrement et pour le rapport bisannuel d'encadrement.</p>
--	--

12.1.4 Horaire favorable à la concertation et aux rencontres d'encadrement entre intervenants et étudiants

Dans le questionnaire sur l'encadrement¹⁶⁷ auquel étaient invités à répondre les responsables de l'encadrement :

- 83,3 % des répondants pensent qu'une période de disponibilité des étudiants pour les rencontrer en groupe ou individuellement est assez ou très importante;
- 75,0 % des répondants pensent qu'une période de disponibilité commune des enseignants d'un même niveau pour des activités de concertation est également assez ou très importante.

En fait, l'établissement d'une concertation « physique » est un défi dans un grand cégep comme le nôtre et l'établissement d'une plage horaire favorable aux divers types de rencontres ne pourrait que favoriser la concertation (**orientation 5**).

¹⁶⁷ Questionnaire détaillé (12 répondants).

C'est pourquoi il est suggéré :

138. 	<p>Que le Service de l'organisation scolaire tente :</p> <ul style="list-style-type: none">• d'assurer que les étudiants de première année d'un même programme et le responsable de l'encadrement de ce programme soient libérés de cours durant une plage commune d'au moins deux heures, afin de favoriser les moments de rencontres individuelles ou en sous-groupes;• d'assurer que les enseignants qui ont un même groupe de base et le responsable de l'encadrement du programme concerné soient libérés de cours durant une plage commune d'au moins deux heures, afin de favoriser les rencontres de concertation.
--	---

12.1.5 Horaire favorable à la concertation entre responsables de l'encadrement

Le souhait a été quelques fois exprimé que les responsables de l'encadrement puissent avoir des moments de rencontres, de façon ponctuelle, avec la Direction, avec le conseiller pédagogique responsable du dossier de la réussite ou avec des ressources spécialisées.

Il est donc suggéré :

139. 	<p>Que le Service de l'organisation scolaire tente d'assurer que tous les responsables de l'encadrement aient une plage horaire commune pour participer à des rencontres de formation ou de mise en commun de leurs expériences.</p>
---	--

12.2 Lieux de rencontre accessibles et proximité physique des intervenants du système d'encadrement

« La proximité physique (...) facilite la décision pour l'étudiant d'utiliser les services. Si les services sont placés en un lieu central, il y a plus de chances que leur utilisation devienne une habitude. » (extrait du groupe de discussion avec les responsables de projets spéciaux et ceux liés à des besoins spéciaux)

Dans le questionnaire sur l'encadrement¹⁶⁸ auquel étaient invités à répondre les responsables de l'encadrement, 91,7 % des répondants pensent qu'un lieu physique pour rencontrer des étudiants est assez ou très important dans l'exercice de leurs fonctions. Si on souhaite rejoindre les étudiants et les sensibiliser aux services offerts dans le système d'encadrement, si on espère leur participation, les intervenants ont mentionné que les lieux où se font les activités doivent se trouver près des étudiants; sinon, on ne « verra » pas ceux-ci.

Le défi au Cégep de Sherbrooke est de surmonter la difficulté liée à la distance pavillonnaire, qui est nuisible pour la concertation. Les contacts deviennent souvent plus formels, car les rencontres doivent être programmées et planifiées. D'ailleurs, les professionnels ont clairement indiqué que leur proximité aide à la concertation informelle. Des responsables de projets spéciaux ont

¹⁶⁸ Questionnaire détaillé (12 répondants).

indiqué, de leur côté, que le fait d'avoir rassemblé divers centres d'aide au Centre des médias a été heureux.

Il est donc recommandé :

140. 	Que la Direction du cégep cherche à minimiser les distances entre le lieu physique où les activités d'encadrement se déroulent, les intervenants qui initient ces activités et les étudiants concernés.
--	---

Actuellement, quelques responsables de l'encadrement ont un lieu prédéterminé qui permet de rencontrer discrètement un étudiant. En contrepartie, plusieurs autres responsables de l'encadrement doivent voir un étudiant, qui en a fait la demande ou qui a été invité à le faire, dans un bureau ou un local où peuvent se retrouver en même temps d'autres étudiants ou collègues de travail. Dans de telles circonstances, il est difficile de penser qu'un échange ouvert sur certaines difficultés rencontrées ait lieu.

Il est aussi recommandé :

141. 	Que la Direction du Cégep se fixe comme objectif d'offrir à chaque responsable d'encadrement un lieu de rencontre favorisant des échanges personnalisés et discrets avec les étudiants à rencontrer.
---	--

Certains responsables de l'encadrement estiment que des heures de cours devraient être accordées à l'encadrement, à la visite en classe de l'API du programme ou de certains professionnels. La classe où les étudiants sont captifs est un lieu propice pour rattacher les mesures d'encadrement adoptées aux études à proprement parler.

« C'est durant les cours qu'il faut encadrer les étudiants, lorsqu'ils sont là avec nous ou lorsqu'on remet des travaux corrigés. C'est là qu'il faut avoir le temps de travailler à la résolution de difficultés particulières. » (extrait du questionnaire abrégé)

Il est donc suggéré :

142. 	Que dans les programmes, des moments liés à un ou quelques cours pertinents soient accordés : <ul style="list-style-type: none">• à la prévention effectuée auprès des étudiants, via le développement de certaines habiletés d'apprentissage et la présentation des services offerts;• à une ou des visites d'intervenants liés au système d'encadrement.
--	---

12.3 Disponibilité d'outils adéquats (autre que l'informatique) pour les intervenants

« J'ai l'impression que tous reconnaissent que l'encadrement des étudiants est primordial, mais que peu ont les outils efficaces pour bien remplir leur rôle. » (extrait du questionnaire abrégé)

Les responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire sur l'encadrement¹⁶⁹ ont indiqué s'ils pensent être suffisamment outillés pour soutenir un étudiant qui a des difficultés face à divers contextes présentés. Voici les résultats observés :

Tableau 51 : Perception des responsables de l'encadrement selon les difficultés rencontrées

<i>Pour chaque énoncé qui suit, indiquez si vous vous sentez suffisamment outillé pour soutenir un étudiant qui a des difficultés au niveau.</i>	% de répondants qui pensent que face à l'énoncé, ils se sentent assez ou très outillés
1. De ses relations avec un ou des enseignants.	75,0 %
2a. De la qualité de son français parlé et/ou écrit.	66,7 %
2b. Des difficultés d'intégration des apprentissages.	66,7 %
3. Des stratégies d'étude et ses méthodes de travail, la conciliation travail-études, la gestion de son temps.	50,0 %
4a. De son adaptation et son intégration dans le milieu ou dans sa classe.	41,7 %
4b. De son comportement en classe.	41,7 %
4c. De son engagement dans ses études et sa motivation en général.	41,7 %
5. De sa motivation.	25,0 %

Il devient donc essentiel pour tous les responsables de l'encadrement d'avoir accès à une banque d'outils en tout temps disponible, en ce qui a trait en particulier à des textes sur les habiletés d'apprentissage et sur divers sujets liés à l'encadrement et à la réalité des jeunes. En fait, tout outil permettant d'aider un ou l'autre des intervenants du système d'encadrement à accomplir un des rôles prévus dans ce modèle mérite d'être à portée de main.

C'est pourquoi il est recommandé :

143. 	Que l'institution diffuse (en version papier et en version électronique) le guide d'encadrement sur un site d'encadrement, dans lequel se retrouveraient toutes les informations liées à l'encadrement au Cégep de Sherbrooke (par exemple, la liste des responsables de l'encadrement mis à jour, les dossiers en lien avec les méthodes de travail). Le site serait accessible aux étudiants et aux membres du personnel.
144. 	Qu'un lien Intranet, réservé aux responsables de l'encadrement, soit également créé afin de favoriser un dialogue entre des intervenants qui sinon, ont peu d'occasions de se rencontrer et de partager leurs expériences, leurs observations et leurs découvertes.

¹⁶⁹ Questionnaire détaillé (12 répondants).

12.4 Utilisation de l'informatique comme outil de dépistage, de communication et de concertation

« Il est prioritaire d'avoir un outil d'échange entre les intervenants (enseignants, API, responsables de l'encadrement, professionnels). » (extrait du questionnaire abrégé¹⁷⁰)

« Les interventions efficaces dépendent de l'information qui circule. Il faut réagir de la même façon en se concertant. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du préuniversitaire)

Dans la mesure où il faut maximiser l'utilisation des ressources accordées à l'encadrement, il apparaît important que les responsables de l'encadrement, qui sont la « courroie de transmission » du système d'encadrement, aient des outils d'information et de communication adéquats et parfois rapides pour travailler efficacement.

Il a été entendu plusieurs fois dans les groupes de discussion que le temps consacré à la collecte d'informations était une partie longue et pénible du travail et qu'il était plus rentable de pouvoir mettre le maximum d'énergie à des interventions concertées (**orientation 5**). Ceci est particulièrement vrai dans les gros programmes, en particulier ceux du préuniversitaire où l'on ne retrouve pas une forte concentration d'enseignants d'une discipline principale :

« Dans le contexte des programmes préuniversitaires, presque tout doit passer par la concertation. Il faut de bonnes conditions pour la permettre. » (extrait du questionnaire abrégé)

Tous les responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire¹⁷¹ pensent que sont assez ou très importants les accès:

- à un réseau de communication avec les étudiants;
- à de l'information sur les résultats scolaires de chaque étudiant en cours de session;
- à un réseau de communication avec les enseignants et les autres intervenants (discipline principale, contributive, formation générale, API, etc.);
- à des outils de dépistage (par exemple, Étudiant Plus).

Les informations souhaitées, les responsables de l'encadrement les obtiennent présentement en sollicitant principalement les enseignants ou les API. La circulation de l'information est cependant déficiente et le système informatique pourrait faciliter le travail, à condition qu'il soit le plus convivial possible, qu'il soit facile d'appropriation, que la formation nécessaire soit donnée par le Service de l'informatique et que le responsable de l'encadrement n'ait pas à se promener dans plusieurs systèmes pour opérer.

Des outils informatiques (Clara, MIO, Suivi de la réussite) existent actuellement et peuvent aider au dépistage, au soutien, au suivi et à la référence. Il est souhaité que ces outils soient rendus accessibles, en se préoccupant toutefois de ne pas inonder les enseignants de messages collectifs, surtout pour ceux qui ont un grand nombre d'étudiants (par exemple, ceux en Sciences humaines) ou qui enseignent à des étudiants de plusieurs programmes (par exemple, ceux de la formation générale).

¹⁷⁰ Questionnaire abrégé (165 répondants).

¹⁷¹ Questionnaire détaillé (12 répondants).

12.4.1 Dépistage facilité par l'informatique

« Pour faciliter le travail, il faut avoir accès aux notes des étudiants. » (extrait du groupe de discussion des API)

Les API ont actuellement un accès privilégié au *Suivi de la réussite*, une composante d'Omnivox qui leur permet d'avoir les notes des étudiants en « temps réel », soit dès que les enseignants entrent lesdites notes sur LÉA. Les responsables de l'encadrement n'ont pas un tel accès, et un commentaire a souvent été fait au sujet des rencontres d'encadrement entre intervenants, qui sont utilisées pour échanger des notes scolaires et de l'information permettant de dresser le portrait de la situation de divers étudiants. Ce temps consacré à la collecte d'informations n'est pas toujours mis à profit pour échanger sur les interventions à poser (SOUTENIR).

Par conséquent, ce dont le responsable de l'encadrement a besoin pour faire un dépistage rapide, c'est d'avoir accès à des renseignements aidants et pertinents. Pour cela, il doit pouvoir :

avec LÉA ou CLARA,

- avoir accès à la liste des étudiants de tous les groupes de base de son programme;
- identifier rapidement les étudiants qui font l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action, donc qui relèvent de mesures prévues par le *Règlement n° 13 sur la réussite scolaire*;
- connaître le cheminement antérieur de chaque étudiant, son parcours éducatif;
- identifier quel étudiant est nouvellement admis au Cégep de Sherbrooke ou dans le programme.

avec le SUIVI DE LA RÉUSSITE,

- obtenir un portrait rapide et régulier des notes obtenues par chaque étudiant de son programme (et strictement de son programme), dans chaque cours auquel il est ou a été inscrit¹⁷²;
- obtenir un portrait rapide et régulier des absences de chaque étudiant de son programme (et strictement de son programme), dans chaque cours auquel il est ou a été inscrit¹⁷³;
- identifier des étudiants selon des critères particuliers (par exemple, les étudiants ayant 2 échecs, ceux de sexe masculin, les étudiants ayant une MGS¹⁷⁴ inférieure à un certain résultat, etc.) en tout moment dans la session.

C'est pourquoi il est recommandé

145.



Que tous les responsables de l'encadrement aient accès, au plus tard pour le début de la session Automne 2009, au module *Suivi de la réussite*, afin que cet outil soit une pièce maîtresse du modèle de référence en encadrement.

¹⁷² Pour que ce type d'informations soit disponible, les enseignants doivent entrer régulièrement (surtout en 1^{re} année) les notes dans le système Omnivox.

¹⁷³ Pour que ce type d'informations soit disponible, les enseignants doivent entrer régulièrement (surtout en 1^{re} année) les absences dans le système Omnivox.

¹⁷⁴ Moyenne générale au secondaire.

avec MIO ou les courriels,

- recevoir des messages de chaque étudiant ou en envoyer à chacun des étudiants, à un groupe de base ou à tous les étudiants du programme;
- recevoir des commentaires de tout enseignant qui voudrait signaler une situation particulière;
- envoyer aux enseignants un commentaire pertinent concernant un étudiant.

avec le module ÉTUDIANT PLUS,

- avoir accès à l'outil diagnostique Étudiant plus, aux profils individuels, aux profils de groupe et aux conseils méthodologiques qui y sont associés.

avec le site Web du SRAM,

- avoir accès à toute information provenant du questionnaire « Aide-nous à te connaître 1 », rempli avant l'entrée au cégep et du questionnaire « Aide-nous à te connaître 2 » rempli après une première session au cégep.

12.4.2 Concertation et suivi facilités par l'informatique

« Il faut communiquer entre intervenants, API, communiquer beaucoup avec les profs... cela fait une grosse différence. » (extrait du questionnaire abrégé¹⁷⁵)

Après avoir fait son dépistage, le responsable de l'encadrement a besoin de se monter une banque de renseignements plus exhaustifs sur les étudiants ciblés. C'est à ce stade-ci que la concertation prend forme (**orientation 5**). En plus de raffiner les informations au sujet d'un nombre plus restreint d'étudiants, le responsable de l'encadrement doit favoriser la communication entre intervenants. Il doit également favoriser la concertation sur les actions qui seront posées, afin d'assurer une plus grande cohérence et une même ligne de pensée entre les divers intervenants.

Le questionnaire sur l'encadrement a bien fait ressortir l'effort que l'on doit déployer pour favoriser cette concertation. À la question demandant d'identifier le niveau de priorité accordé présentement et à accorder dans le futur au niveau des actions à poser, les résultats obtenus au sujet des énoncés sur la concertation sont les suivants :

Tableau 52 : Priorités actuelles et futures au niveau de la concertation

	% de répondants qui évaluent que l'aspect présenté est actuellement assez ou très prioritaire	% de répondants qui évaluent que l'aspect présenté devrait être dans le futur assez ou très prioritaire
<i>Des actions favorisant la concertation entre les intervenants au sujet des actions à poser auprès des étudiants</i>	47,4 %	85,9 %
<i>Des actions permettant une meilleure intégration des disciplines contributives dans les mesures d'encadrement</i>	45,6 %	78,2 %
<i>Des actions permettant une meilleure intégration de la formation générale dans les mesures d'encadrement</i>	34,9 %	79,3 %

¹⁷⁵ Questionnaire abrégé (165 répondants).

Par conséquent, avoir un système de communication informatique facilitant et efficace aiderait définitivement la concertation (ne serait-ce qu'en réduisant l'impact négatif des distances physiques), et plus particulièrement le **soutien**, la **référence** et le **suivi**. Pour cela, le responsable de l'encadrement doit pouvoir :

avec CLARA,

- avoir accès à certaines coordonnées personnelles de l'étudiant : adresse électronique, photo, groupe de base, numéro de téléphone personnel;
- avoir accès à l'horaire de l'étudiant, à la liste des cours suivis et à la liste de ses enseignants;
- avoir accès au cheminement scolaire de l'étudiant durant les sessions passées;

Afin de faciliter le suivi effectué auprès d'un étudiant tout au long de ses études au Cégep de Sherbrooke, il est recommandé :

<p>146.</p> 	<p>Que soit créée pour chaque étudiant une fiche de suivi permettant de retracer l'historique des diverses interventions significatives des intervenants du système d'encadrement.</p>
--	--

Avec un site Web d'encadrement bâti selon le modèle du site lié aux étudiants sous contrat,

- avoir accès à un espace de type bloc-note pour chaque étudiant afin d'inscrire l'historique des interventions significatives effectuées par les intervenants du système d'encadrement;
- avoir un lien permettant au responsable de l'encadrement de communiquer par courriel avec un, plusieurs ou tous les enseignants de l'étudiant, avec l'API au besoin, pour leur transmettre de l'information ou en solliciter, pour communiquer une mesure prise, une entente prise avec l'étudiant, pour solliciter une intervention, pour informer et faire un suivi des actions posées;
- recevoir, de façon confidentielle, des messages provenant des enseignants d'un étudiant, qui ne seront accessibles qu'au responsable de l'encadrement;
- mettre à jour, au moment souhaité, la liste des étudiants ciblés sur ce site durant l'année scolaire.

Afin de faciliter un dépistage le plus adéquat possible de même que la communication et la concertation entre les responsables de l'encadrement et les autres intervenants du système d'encadrement, il est recommandé :

<p>147.</p> 	<p>Que le Service de l'informatique apporte les ajustements au système informatique actuel pour que le responsable de l'encadrement de chaque programme ait accès aux informations décrites dans les sections 12.4.1 et 12.4.2.</p>
<p>148.</p> 	<p>Que lorsqu'un étudiant abandonne un ou des cours, un MIO ou un courriel soit transmis par le Service du registrariat à chacun des enseignants concernés, au responsable de l'encadrement du programme et à l'API de l'étudiant, afin que ceux-ci soient vite informés de la situation.</p>

149.



Que le Service de l'informatique conçoive pour chaque programme qui le juge nécessaire (comme actuellement en Sciences de la nature) un site d'encadrement bâti selon le modèle du site lié aux étudiants sous contrat, qui deviendrait un outil de concertation pour le responsable de l'encadrement.

Il est à noter que malgré l'existence d'outils informatiques pouvant faciliter la communication entre les divers intervenants, le suivi direct avec les gens et la communication spontanée demeurent essentiels et importants.

12.5 Facteurs aidants liés aux intervenants du système d'encadrement

12.5.1 Disponibilité des intervenants du système d'encadrement

Le travail en équipe ne peut qu'être aidant dans un système d'encadrement (**orientation 5 - la concertation, gage de réussite**). Ce travail en équipe demande toutefois disponibilité, confiance envers les autres et temps.

En ce qui concerne la disponibilité, les API ont mentionné qu'ils n'ont pas l'impression de déranger les autres intervenants, mais qu'en retour, ils ont l'impression que les autres craignent de troubler leur travail. Ceci est sûrement lié à une apparence de lourdeur de la tâche des API; l'image de la file d'étudiants devant leurs bureaux, à certaines périodes de l'année, semble encore alimenter cette perception.

De leur côté, les responsables de l'encadrement sont conscients qu'avec leurs requêtes parfois nombreuses (demandes d'information sur des étudiants ou sur divers détails, distribution de documents, visite en classe, sondage fait lors d'un cours, etc.), ils peuvent déranger, mais ils le font afin de faire avancer des dossiers qui devraient avoir comme objectif le bien-être des étudiants et des membres de la communauté collégiale.

150.



Pour assurer une participation la plus large possible au système d'encadrement, les responsables de l'encadrement et les API ont à être constamment conscients que leurs demandes envers les autres intervenants du système d'encadrement se doivent d'être bien fondées, expliquées, en nombre raisonnable et pouvant offrir une certaine flexibilité dans le temps de réaction nécessaire.

De leur côté, les intervenants doivent être conscients que la concertation ne peut être efficace que s'il y a collaboration minimale et disponibilité, en temps et en énergie, de l'ensemble des personnes gravitant autour des étudiants.

12.5.2 Attitude favorable des intervenants

Les étudiants l'ont mentionné dans le groupe de discussion, certains intervenants appuient plus facilement les étudiants en difficulté que d'autres.

« Trouvez une façon de dire les choses, avec une approche plus psychologique que directive. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

Il est sûr que les individus (enseignant, responsable de l'encadrement, API, etc.) font preuve à divers degrés d'une compassion envers les étudiants, ont des prédispositions plus ou moins

marquées à être attentifs aux besoins ou aux difficultés personnelles ou scolaires des étudiants, prennent en compte plus ou moins facilement des différences culturelles.

151.



Tout intervenant doit être conscient que son attitude et sa compassion envers les étudiants peuvent avoir un impact significatif sur l'efficacité des mesures adoptées en encadrement et subséquemment sur la réussite définie par chacun des étudiants qu'il côtoie dans ses cours ou dans le cadre des activités d'encadrement.

12.5.3 Respect de la confidentialité et éthique dans les relations concernant les étudiants

À l'aide des informations transmises par les enseignants, celles communiquées par les étudiants rencontrés et celles obtenues grâce à Clara, le responsable de l'encadrement et l'API ont accès à une grande quantité d'informations sur les étudiants. Ces informations leur sont nécessaires pour aider adéquatement les étudiants dont la réussite semble précaire, mais doivent être utilisées avec beaucoup de discernement dans le cadre des activités d'encadrement.

Au niveau éthique, il sera entre autres nécessaire :

- d'informer l'étudiant que la personne responsable de l'encadrement est le pivot de la transmission d'informations à son sujet et que celle-ci se fait dans un but de soutien à la réussite;
- d'informer les parents qui contactent parfois un intervenant que l'étudiant, la plupart du temps d'âge adulte, est la personne avec qui les intervenants sont en interaction et que, sauf pour des raisons évidentes d'urgence, seul l'étudiant lui-même peut communiquer des informations privilégiées à ses parents ou à tout autre membre de la famille, s'il le souhaite;
- de respecter le souhait d'un étudiant qui a des problèmes de santé mentale et qui ne veut pas que l'information soit transmise.

Bien que la référence ou la concertation deviennent dans certains cas plus difficiles à cause du respect de la confidentialité, les services spécialisés devraient faire en sorte que même si une personne ne veut pas qu'un problème soit connu (et que ce problème ne met pas en péril la sécurité de l'étudiant lui-même ou celle des autres membres de la communauté collégiale), la personne puisse tout de même bien évoluer au cégep sans que le problème ne soit révélé.

152.



Afin d'aider le plus efficacement un étudiant, celui-ci se doit d'être en confiance pour exposer ses difficultés et aborder les problématiques qu'il vit. Les enseignants, le responsable de l'encadrement et l'API se doivent d'utiliser avec discernement et avec une perspective éthique l'information qu'ils possèdent sur les étudiants d'un programme, afin de respecter la confiance que l'étudiant a en ceux à qui il demande de l'aide. Si l'étudiant sent ce respect, les chances de l'aider efficacement devraient augmenter.

12.5.4 Souci de ressourcement des intervenants du système d'encadrement

Chaque intervenant a de façon plus ou moins prononcée des forces dans les relations interpersonnelles avec les étudiants. Alors que les API ont mentionné dans une discussion de groupe que leur capacité relationnelle pouvait être parfois limitée (ça ne clique pas toujours entre

un étudiant et un API), dans le questionnaire sur l'encadrement¹⁷⁶ auquel étaient invités à répondre les responsables de l'encadrement :

- 91,7 % des répondants pensent que du soutien offert par un conseiller pédagogique ou une autre personne-ressource est assez ou très important;
- 83,3 % des répondants pensent qu'une activité d'initiation à l'encadrement en début de mandat est assez ou très importante;
- 75,0 % des répondants pensent qu'une formation sur le vécu actuel des jeunes ainsi que des activités de perfectionnement sur des sujets touchant l'encadrement sont assez ou très importantes.

« Comment aider les étudiants? (...) Nous ne sommes pas outillés pour gérer certains cas, même si on utilise le gros bon sens. » (extrait du groupe de discussion avec les enseignants du secteur technique)

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>153.</p> 	<p>Que semestriellement, des rencontres d'information ou des formations pouvant faciliter le travail des responsables de l'encadrement soient planifiées par le Service de la recherche et du développement;</p>
<p>154.</p> 	<p>Que soit maintenue la désignation d'une personne-ressource au Service de la recherche et du développement qui a comme mandat d'accompagner les responsables de l'encadrement dans leur travail;</p>
<p>155.</p> 	<p>Que chaque DEP puisse jouer un rôle de soutien aux programmes auxquels il est associé, lorsque les intervenants associés à l'encadrement vivent des difficultés.</p>

Cela a déjà été traité dans le chapitre sur la population étudiante et repris dans la section 12.1.1.1 de ce chapitre, il existe une grande diversité de situations face auxquelles les intervenants en encadrement peuvent se sentir démunis. Ce sentiment d'impuissance ou d'incompétence peut générer du stress.

« Il y a un stress associé à certaines démarches auprès des enseignants ou des DEP. » (extrait du groupe de discussion des API)

C'est pourquoi il est recommandé :

<p>156.</p> 	<p>Que les divers intervenants du système d'encadrement soient informés de façon particulière de l'existence du Programme d'aide au personnel et de son mode d'accessibilité, par l'inclusion de cette information dans le guide de l'encadrement.</p>
--	--

¹⁷⁶ Questionnaire détaillé (12 répondants).

12.5.5 Régularité dans la transmission d'informations liées à l'évaluation

Certaines façons de faire, qui ne sont pas liées à des habiletés personnelles, peuvent faciliter le travail des intervenants. Les API ont mentionné en groupe de discussion que selon ce qu'ils entendent de la bouche des étudiants, l'évaluation formative, tôt dans la session (et même idéalement avant la date d'abandon), peut être très aidante. On peut penser que cela est spécialement vrai si l'étudiant est à sa première session dans un programme. Ces API ajoutent que lorsque les enseignants mettent les notes régulièrement sur LÉA, entre autres en 1^{re} année, ces résultats sont consultés et utilisés à bon escient.

De la même façon, les responsables de l'encadrement ont besoin d'un minimum d'informations pour effectuer du dépistage. Un minimum d'évaluations réalisées permettent parfois de cibler les étudiants qui pourraient être en difficulté.

157.



Il est important que les enseignants réalisent que le dépistage des étudiants qui peuvent être en difficulté et le suivi d'étudiants qui ont déjà été ciblés ne peuvent qu'être facilités par une transmission rapide d'informations (résultats scolaires sur LÉA, absences ou retards fréquents, non remise de travaux, etc.) vers l'intervenant approprié.

12.6 Attitudes aidantes des étudiants

L'attitude que les étudiants ont face à leur passage au cégep, face à leurs études, face aux intervenants qu'ils côtoient ou qu'ils pourraient côtoyer, face à leurs collègues de classe, joue forcément un rôle dans la qualité de leurs études collégiales. L'**orientation 2 (La réussite, une responsabilité partagée)** et l'**orientation 4 (Pour une autonomie en développement)** sont dans un tel contexte des directions prometteuses pour inciter l'étudiant à développer une attitude facilitante.

Si un grand nombre d'étudiants présentent une attitude très adéquate face à leurs études, les intervenants doivent parfois composer avec une population étudiante offrant une grande diversité quant aux attitudes adoptées. Que peut faire un intervenant avec un étudiant :

- qui ne se présente pas aux invitations qui lui sont lancées?
- qui ne veut parfois pas être aidé, mais qui se présente tout de même à chaque invitation?
- qui fait son cheminement scolaire avec son API sans vouloir rencontrer le psychologue ou le responsable de l'encadrement?
- qui est présent aux cours, mais qui ne prend pas de notes et qui ne fait pas d'efforts, qui ne semble pas vouloir réussir?
- qui est désabusé?
- pour qui les contraintes financières limitent les choix pouvant être faits?
- qui passe un temps fou sur l'ordinateur, pour des raisons autres que celles liées à ses cours ou à un emploi?
- etc.

Il est évident, entre autres, que le rapport des étudiants à l'argent et aux outils de communication (ordinateur, cellulaire, lecteur MP3, etc.) a changé de façon importante dans la dernière décennie.

158.



En tant que maison d'enseignement, il faut amener l'étudiant à apprendre à discriminer face à tout ce qui s'offre à lui et à s'éveiller au sens critique, pour faire les choix les plus aidants en vue d'accéder à une réussite qu'il a définie (**orientations 1, 2 et 4**).

Lors des groupes de discussion, des étudiants ont mentionné que leur refus d'aide peut être associé à une prise de conscience des difficultés, à une peur du jugement des autres, à une peur de déranger, à une fatigue liée au fait de s'engager, aux signes d'irritation de quelques intervenants. Ils indiquent aussi qu'il est parfois plus facile d'accepter l'aide des pairs que celle des enseignants. En fait, les étudiants disent qu'ils doivent avoir un réel désir d'améliorer leur situation pour accepter de l'aide, et tant qu'ils ne reconnaissent pas le besoin de soutien, ça ne donnera rien de persister à les aider.

Il faut tenter de susciter chez les étudiants une participation aux activités d'encadrement, il faut les convaincre qu'il y a intérêt à y adhérer.

159.



Pour arriver en tant que maison d'enseignement à susciter chez l'étudiant un intérêt pour les activités d'encadrement établies pour l'aider, il faut d'abord l'aider à développer un réel désir d'améliorer son sort (si besoin est), via des interventions en classe ou hors classe, et l'amener à développer une attitude responsable face à ses études.

Une fois que l'étudiant est prêt à demander de l'aide, il faut s'assurer qu'il trouvera le soutien ou l'aide recherchée le plus rapidement possible. Les étudiants ne sont pas toujours conscients de l'existence des services offerts et ne connaissent pas nécessairement les intervenants pouvant les aider.

« En session de transition, je ne sais pas qui est le responsable de l'encadrement. »
(extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

« Dans les gros programmes, l'étudiant ne connaît pas personnellement le responsable de l'encadrement. » (extrait du groupe de discussion avec la direction)

C'est pourquoi il est recommandé

160.



Que le cégep et les comités de programme (lorsque c'est pertinent) s'assurent que les étudiants soient au courant des divers services existants, de la disponibilité de ceux-ci, et qu'ils puissent vite identifier une personne pouvant les aider directement ou pouvant les guider vers un intervenant adéquat, en évitant dans la mesure du possible de multiplier le nombre d'intervenants rencontrés avant d'arriver à bon port.

Entre eux, les étudiants ont idéalement à adopter dans leurs divers contacts des attitudes permettant de bien évoluer dans un même programme sans que l'évolution de l'un nuise à celle de l'autre.

« La compétition pour entrer à Nicolet ne facilite pas les liens dans les groupes. La solidarité versus la compétition, ça change beaucoup de choses, surtout quand on a besoin d'aide. » (extrait du groupe de discussion avec les étudiants)

On ne doit toutefois pas laisser le hasard faire son œuvre. Tel que suggéré par l'**orientation 2 (la réussite, une responsabilité partagée)**, si les étudiants sont les premiers à devoir assumer leur

responsabilité pour favoriser un climat favorable, les intervenants peuvent contribuer, par leur propre attitude et par leurs propos, au développement d'un climat favorable, dans la classe et hors de celle-ci.

Par exemple,

161.



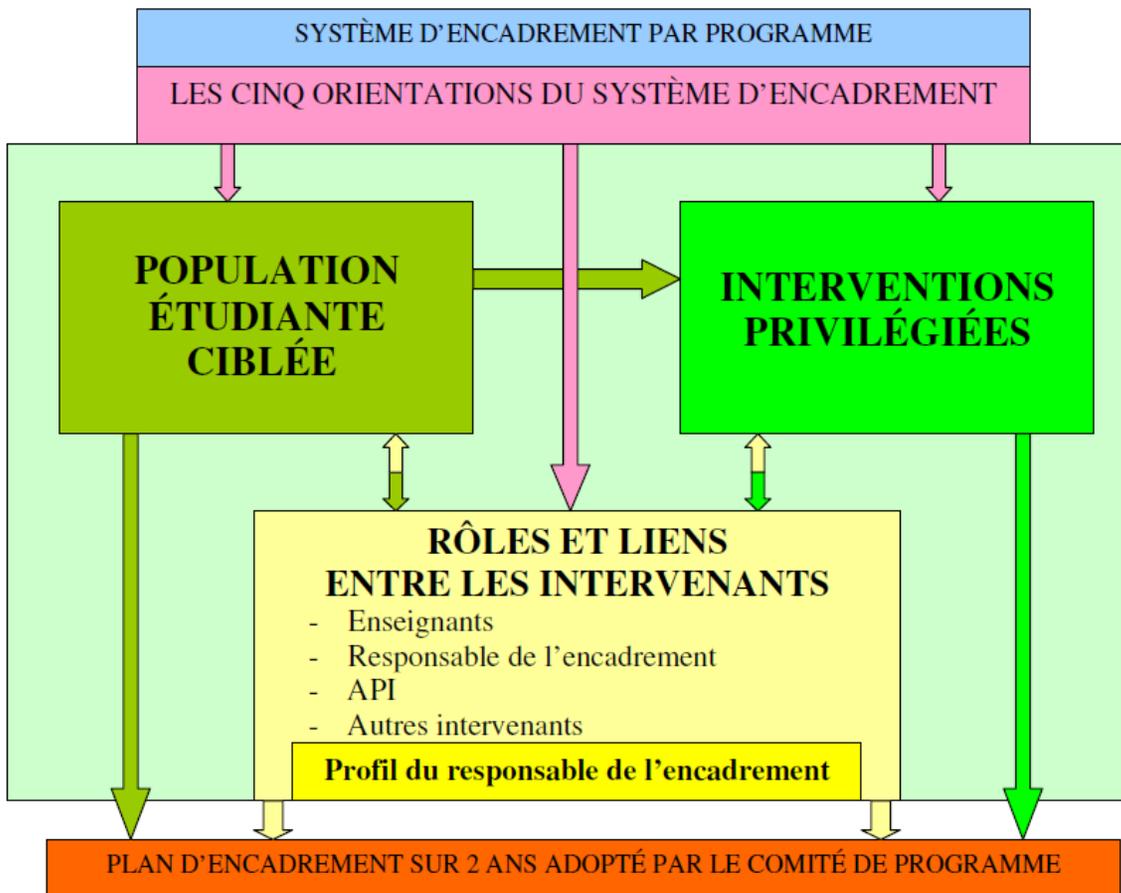
Tel que déjà indiqué dans le chapitre 6 sur les rôles des enseignants, ces derniers ont comme responsabilité de favoriser si possible un climat d'entraide et de collaboration entre les étudiants dans la classe et de sensibiliser les étudiants face aux dangers d'un climat de compétition.

Chapitre 13

L'interaction entre les composantes du modèle

Maintenant que chaque composante du modèle de référence en encadrement a été présentée, il ne reste qu'à définir l'interaction entre chacune d'elles.

Ces interactions sont identifiées par les flèches faisant partie du schéma du modèle présenté dans le chapitre 3 (figure 5).



13.1 Les cinq orientations

Les cinq orientations du modèle influencent toutes les composantes. Elles ont un effet direct sur :

- la population étudiante qui sera ciblée;
- les interventions à privilégier;
- le rôle des intervenants, les liens entre eux, le profil du responsable de l'encadrement;
- le plan d'encadrement et son évaluation;
- la mise en place de facteurs aidants.

13.2 La population étudiante ciblée

Cette composante a une influence directe sur le choix des interventions et non l'inverse. Elle teinte fortement ce que sera le plan d'encadrement et son évaluation, de même que les rôles joués par les intervenants.

13.3 Les interventions à privilégier

Ce sont les orientations, la population étudiante ciblée et les rôles définis qui influencent les choix d'interventions de prévention-dépistage-soutien-référence-suivi.

Les interventions choisies influencent les rôles à jouer, le plan d'encadrement et son évaluation.

13.4 Les rôles des intervenants, les liens entre eux et le profil du responsable de l'encadrement

La façon dont ces rôles seront joués aura une influence autant sur la population ciblée que sur les interventions privilégiées.

Les rôles influencent également la teneur du plan d'encadrement et son évaluation. Le rôle du responsable de l'encadrement influence directement le profil type de ce responsable.

13.5 Le plan d'encadrement et son évaluation

Le plan d'encadrement est influencé par les orientations du système d'encadrement et par les décisions prises par le programme sur la population étudiante à cibler et les interventions à privilégiés.

Il est en quelque sorte le résultat des choix qui sont faits par le programme.

L'évaluation du plan d'encadrement se fait en fonction des objectifs fixés dans ce plan.

Chapitre 14

Plan d'action de l'implantation du système d'encadrement par programme et plan de diffusion du modèle

Toutes les recommandations  et les suggestions  contenues dans le rapport sont regroupées dans ce chapitre. Elles constituent le plan d'action de l'implantation du système d'encadrement (14.1). Un échéancier est proposé pour chaque recommandation. Celles qui sont récurrentes d'une année à l'autre ont comme échéancier la durée prévue du prochain *Plan de réussite*, soit 2010-2015.

Ce plan d'action interpelle :

- 14.1.1 : La Direction des études et les D.E.P.
- 14.1.2 : La Direction des services aux étudiants
- 14.1.3 : La Direction du Service des ressources humaines
- 14.1.4 : Le Service de l'organisation scolaire
- 14.1.5 : Le Service du registrariat et de l'aide pédagogique
- 14.1.6 : Le Service de la recherche et du développement
- 14.1.7 : Le Service de l'informatique
- 14.1.8 : Les comités de programme et les départements

Un plan de diffusion du modèle (14.2) est également prévu afin de s'assurer de l'appropriation du modèle par le milieu. Ce plan de diffusion s'étend sur l'année 2009-2010.

Ces deux plans de travail ont été acceptés par le comité de Régie de la Direction des études lors d'une séance régulière le 17 novembre 2009.

Dans la colonne « Responsables » du plan d'action, les acronymes utilisés signifient :

- A.P.I. : Aides pédagogiques individuels
- C.C.P. : Coordonnateurs des comités de programmes
- C.P. : Conseillers pédagogiques
- D.É. : Direction des études
- D.E.P. : Direction de l'enseignement et des programmes
- R.E. : Responsables de l'encadrement
- S.A.E. : Service aux étudiants
- S.R.D. : Service de la recherche et du développement
- S.R.H. : Service des ressources humaines

14.1 Plan d'action

14.1.1 Recommandations et suggestions s'adressant à la Direction des études et aux D.E.P.

Règlement relatif à certaines conditions de vie

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
24.  p.64	Que le <i>Règlement relatif à certaines conditions de vie au Cégep de Sherbrooke</i> fasse partie de l'information transmise aux nouveaux enseignants par les D.E.P. lors de la rencontre d'accueil.	D.E.P.	2010-2015

Le rôle des parents

33.  p.77	Que le prochain <i>Plan de réussite</i> prévoie des mesures permettant aux parents de s'outiller dans leur rôle de soutien auprès de leurs jeunes.	D.É.	2010-2015
--	--	------	-----------

Nombre d'étudiants par classe

49.  p.99	Il serait intéressant que des expériences significatives au niveau collégial permettent de vérifier l'impact possible sur la réussite des étudiants d'une baisse du nombre d'étudiants par classe.	D.É.	2010-2015
--	--	------	-----------

Troubles d'apprentissage

57.  p.107	Que le prochain <i>Plan de réussite</i> soit un moment propice pour que tous les aspects associés à la réussite des étudiants ayant des troubles d'apprentissage diagnostiqués, de l'admission à la diplomation, fassent l'objet d'une réflexion institutionnelle à laquelle les différents intervenants concernés seront conviés.	D.É.	Juin 2012
---	--	------	-----------

Problème de santé mentale

58.  p.107	Que pour les problèmes de santé mentale, un protocole de référence similaire à celui visant les troubles d'apprentissage soit diffusé auprès des responsables de l'encadrement et que ces deux protocoles fassent partie du guide d'encadrement.	Services adaptés	Juin 2012
---	--	------------------	-----------

Gestion de classe

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
61.  p.110	Que la Direction du Cégep mette en place des activités visant à soutenir et accompagner les enseignants aux prises avec des problématiques de comportements perturbants adoptés par certains étudiants.	D.É. S.R.D.	2010-2015

Cours complémentaire

71.  p.126	Que la Direction des études se penche sur la possibilité d'offrir un cours complémentaire de méthodologie du travail et de s'interroger sur la pertinence de rendre ce cours obligatoire pour les étudiants admis avec des difficultés au niveau des méthodes d'apprentissage.	D.É.	Juin 2012
---	--	------	-----------

Suivi des interventions

72.  p.129	Que la faisabilité d'un outil informatique permettant de faire le suivi des interventions d'encadrement (fiche d'encadrement) faites auprès de l'étudiant soit étudiée par les services du Cégep concernés (informatique, registrariat, recherche et développement, direction des études).	D.É. Registrariat Service de l'informatique S.R.D.	Juin 2012
146.  p.192	Que soit créée pour chaque étudiant une fiche de suivi permettant de retracer l'historique des diverses interventions significatives des intervenants du système d'encadrement.	D.É. Registrariat Service de l'informatique S.R.D.	Juin 2012

Diffusion du Plan de réussite

79.  p.140	Que le prochain <i>Plan de réussite</i> soit élaboré avec des préoccupations de le rendre facilement accessible, d'en vulgariser le contenu et d'en faire la promotion dans le Cégep.	D.É.	2010-2011
---	---	------	-----------

Indicateurs de réussite

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
95.  p.152	Que le taux de persistance aux études (en plus de la persistance dans le programme) pour les étudiants initialement inscrits dans le programme soit introduit dans les données du SISEP.	D.É.	Janvier 2011
96.  p.153	Que le taux de réussite de chaque cours de la formation spécifique du programme et de la formation générale soit communiqué annuellement au coordonnateur du comité de programme ou au responsable de l'encadrement, de même qu'au comité de la formation générale.	D.E.P. S.R.D.	2010-2015
97.  p.154	Que la direction du Cégep explore la possibilité de produire ce type de graphique (voir section 10.4.2.4) pour chaque programme et de les rendre accessibles aux programmes pour des fins d'analyse.	D.E.P. S.R.D.	Juin 2011

Abandons des cours

105.  p.158	Que les données sur les abandons de cours soient prises en compte lors de l'analyse des taux de réussite des cours.	D.É. D.E.P. Comités de programme	2010-2015
--	---	--	-----------

Évaluation du système d'encadrement

107.  p.159	Qu'en même temps que la démarche d'évaluation du prochain <i>Plan de réussite</i> du Cégep, soit enclenchée la démarche d'évaluation de la mise en œuvre du système d'encadrement dans les programmes.	D.É. S.R.D.	Juin 2015
--	--	----------------	-----------

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
109.  p.161	Que la Direction des études fasse de l'encadrement des étudiants en classe et hors classe un objet statutaire d'évaluation ¹⁷⁷ lors des démarches d'évaluation des programmes.	D.É. D.E.P. S.R.D.	2010-2015

Plan d'encadrement et rapport

81.  p.141	Que les étapes de rédaction et d'évaluation du plan d'encadrement fassent l'objet d'un soutien de la part des DEP et de la conseillère pédagogique responsable du dossier de la réussite.	D.E.P. C.P. à la réussite	Juin 2010
88.  p.146	Que les Plans d'encadrement fassent l'objet d'une rétroaction d'appréciation, d'une approbation et de suivis plus systématiques pouvant prendre des formes diverses et il appartient aux DEP d'initier ces échanges.	D.E.P.	
110.  p.161	Le gabarit du rapport proposé à l'annexe 7 présente de quelle façon peuvent s'articuler le rapport d'étape et le rapport bisannuel.	D.É. D.E.P.	Juin 2010
114.  p.164	Que le gabarit du rapport soit fourni en même temps que celui du plan d'encadrement.	D.É.	Juin 2010
137.  p.185	Que la Direction des études adopte pour une période minimale de quatre ans des canevas stables pour le plan d'encadrement et pour le rapport bisannuel d'encadrement.	D.É.	2010-2015

¹⁷⁷ Objet d'évaluation systématiquement évalué peu importe le programme d'études (Réf. : *Devis d'évaluation des programmes*, section 4.3, Cégep de Sherbrooke).

Centres d'aide

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
124.  p.179	Que la Direction des études arrime les ressources des divers centres d'aide aux besoins liés à la taille de la population étudiante.	D.É.	2010-2015

Ressources

126.  p.181	Que chaque programme accueillant en moyenne au moins 100 étudiants par session reçoive une ressource d'au moins 0,10 ETC annuellement (soit l'équivalent d'une demi-journée par semaine) pour permettre la mise en place d'activités d'encadrement suffisamment significatives, l'accompagnement et le suivi des étudiants en difficulté. Que les ajouts dans certains programmes ne se fassent pas, via des vases communicants, en réduisant les ressources actuelles d'autres programmes.	D.É.	Avril 2010
127.  p.181	Que les ressources en encadrement soient accordées afin qu'un rapport minimal de 0,05 ETC/100 étudiants par session soit systématiquement obtenu dans chaque programme.	D.É.	Avril 2010
128.  p.182	Que soient considérés dans l'attribution des ressources des besoins spécifiques exprimés par certains programmes ou qui font l'objet d'un traitement particulier au niveau local, régional ou national.	D.É.	2010-2015

Diffusion du modèle

129.  p.182	Que la Direction des études s'assure de diffuser les rôles et responsabilités de chacun des intervenants dans le système d'encadrement, via des séances d'information offertes durant la session Automne 2009 et via des documents transmis à tous dans la prochaine année 2009-2010.	D.É. S.R.D.	Juin 2010
--	---	----------------	-----------

Groupes de base

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
136.  p.185	Que la structure des groupes de base soit conservée durant toute la première année dans les divers programmes; Qu'une discussion se fasse au Cégep de Sherbrooke et dans les divers programmes, quant au maintien ou non des groupes de base durant la deuxième ou la troisième année dans le programme d'études; Que si, éventuellement, des groupes de base sont reformés d'une session à l'autre, soient pris en compte les souhaits des étudiants de se retrouver minimalement avec deux ou trois collègues de l'ancien groupe de base qui ont des affinités entre eux.	D.É. Programmes Service de l'aide pédagogique ind.	2010-2015

Locaux

140.  p.187	Que la Direction du Cégep cherche à minimiser les distances entre le lieu physique où les activités d'encadrement se déroulent, les intervenants qui initient ces activités et les étudiants concernés.	D.É. D.E.P.	2010-2015
141.  p.187	Que la Direction du Cégep se fixe comme objectif d'offrir à chaque responsable d'encadrement un lieu de rencontre favorisant des échanges personnalisés et discrets avec les étudiants à rencontrer.	D.É. D.E.P.	2010-2015

Site Web de l'encadrement

143.  p.188	Que l'institution diffuse (en version papier et en version électronique) le guide d'encadrement sur un site d'encadrement, dans lequel se retrouveraient toutes les informations liées à l'encadrement au Cégep de Sherbrooke (par exemple, la liste des responsables de l'encadrement mise à jour, les dossiers en lien avec les méthodes de travail). Le site serait accessible aux étudiants et aux membres du personnel.	D.É. S.R.D. Service des comm.	2010-2015
144.  p.188	Qu'un lien Intranet, réservé aux responsables de l'encadrement, soit également créé afin de favoriser un dialogue entre des intervenants qui sinon, ont peu d'occasions de se rencontrer et de partager leurs expériences, leurs observations et leurs découvertes.	D.É. S.R.D. Service des comm.	2010-2015

Suivi de la réussite

No.	Recommandations et suggestions	Responsable	Échéance
145.  p.190	Que tous les responsables de l'encadrement aient accès, au plus tard pour le début de la session Automne 2009, au module Suivi de la réussite, afin que cet outil soit une pièce maîtresse du modèle de référence en encadrement.	D.É. Service de l'informatique	Juin 2010

Soutien aux programmes

155.  p.195	Que chaque DEP puisse jouer un rôle de soutien aux programmes auxquels il est associé, lorsque les intervenants associés à l'encadrement vivent des difficultés.	D.E.P.	2010-2015
--	--	--------	-----------

Information aux étudiants

160.  p.197	Que le cégep et les comités de programme (lorsque c'est pertinent) s'assurent que les étudiants soient au courant des divers services existants, de la disponibilité de ceux-ci, et qu'ils puissent vite identifier une personne pouvant les aider directement ou pouvant les guider vers un intervenant adéquat, en évitant dans la mesure du possible de multiplier le nombre d'intervenants rencontrés avant d'arriver à bon port.	D.É. Comités de programme	2010-2015
--	---	------------------------------	-----------

Engagement éthique

36.  p.79	Que la Direction du Cégep étudie la possibilité de faire signer un engagement éthique aux responsables de l'encadrement, afin de s'assurer que les règles sur la protection des renseignements personnels soient respectées.	D.É.	Juin 2010
---	--	------	-----------

Finissants qui ne diplôment pas

56.  p.106	Chercher des moyens plus simples d'interpeller les finissants qui ne diplômeront pas à la fin de leur dernière session, en les rencontrant avant leur départ du cégep.	D.É.	Juin 2011
---	--	------	-----------

14.1.2 Recommandations et suggestions s'adressant à la Direction des services aux étudiants

Gestion du temps et méthodes de travail

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
41.  p.90	Des activités individuelles ou en petits groupes, idéalement à l'intérieur des programmes, traitant de la gestion du temps et du développement de méthodes de travail (pas nécessairement présentes lors de l'arrivée au Cégep) sont appropriées et doivent viser particulièrement les étudiants qui ont ce besoin. Ces activités peuvent être organisées par le responsable de l'encadrement ou par un enseignant, en collaboration avec les Services aux étudiants.	S.A.E. Comités de programme	2010-2015
70.  p.126	Que les Services aux étudiants étudient la possibilité d'offrir aux programmes qui en font la demande des ateliers à la carte portant sur les méthodes de travail les plus couramment utiles.	S.A.E. Comités de programme	Juin 2011

Aide-nous à te connaître

65.  p.115	Que la Direction du Cégep se donne les moyens afin d'inciter le plus grand nombre possible d'étudiants à remplir le questionnaire <i>Aide-nous à te connaître 2</i> et que l'accès aux résultats pour chaque programme soit facilité afin de permettre aux comités de programme d'avoir une donnée supplémentaire sur les besoins de leurs étudiants ;	S.A.E.	2010-2015
98.  p.155	Que la Direction des services aux étudiants, responsable de l'administration de ce questionnaire, s'associe les coordonnateurs des comités de programme et les responsables de l'encadrement, afin que ceux-ci incitent fortement les étudiants à remplir les questionnaires <i>Aide-nous à te connaître 1 et 2</i> qu'ils en facilitent, si possible, l'accès aux étudiants de 1 ^{re} année : — dès la rentrée scolaire pour le questionnaire 1 ; — en février ou mars pour le questionnaire 2.	S.A.E. C.C.P.	2010-2015

14.1.3 Recommandations et suggestions s'adressant au Service des ressources humaines

Soutien au personnel

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
44.  p.90	Que le Cégep s'assure que sur son site Web se trouve un onglet Urgence avec quelques coordonnées de base importantes permettant un soutien rapide (le numéro d'urgence 211, le numéro du Service d'aide psychosociale, par exemple).	S.R.H.	2010-2015
156.  p.195	Que les divers intervenants du système d'encadrement soient informés de façon particulière de l'existence du Programme d'aide au personnel et de son mode d'accessibilité, par l'inclusion de cette information dans le guide de l'encadrement.	S.R.H.	Juin 2010

14.1.4 Recommandations et suggestions s'adressant au Service de l'organisation scolaire

Nombre d'étudiants par classe

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
49.  p.99	Il serait intéressant que des expériences significatives au niveau collégial permettent de vérifier l'impact possible sur la réussite des étudiants d'une baisse du nombre d'étudiants par classe.	Service de l'organisation scolaire D.É.	2010-2012

Horaire

138.  p.186	Que le Service de l'organisation scolaire tente : d'assurer que les étudiants de première année d'un même programme et le responsable de l'encadrement de ce programme soient libérés de cours durant une plage commune d'au moins deux heures, afin de favoriser les moments de rencontres individuelles ou en sous-groupes; d'assurer que les enseignants qui ont un même groupe de base et le responsable de l'encadrement du programme concerné soient libérés de cours durant une plage commune d'au moins deux heures, afin de favoriser les rencontres de concertation.	Service de l'organisation scolaire	2010-2015
139.  p.186	Que le Service de l'organisation scolaire tente d'assurer que tous les responsables de l'encadrement aient une plage horaire commune pour participer à de rencontres de formation ou de mise en commun de leurs expériences.	Service de l'organisation scolaire	2010-2015

14.1.5 Recommandations s'adressant au Service du registrariat et de l'aide pédagogique

Étudiants sous contrat ou avec plan d'action

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
22.  p.56	Que les enseignants soient informés le plus tôt possible au début de la session des étudiants inscrits à leurs cours qui font ou feront l'objet d'un contrat ou d'un plan d'action en fonction du <i>Règlement sur la réussite scolaire</i> .	A.P.I.	2010-2015
51.  p.101	Que les responsables de l'encadrement sachent dès le début de la session lesquels de leurs étudiants sont sous contrat (voir aussi l'encadré 22 ci-haut).	Registrariat R.E.	2010-2015
52.  p.101	Il est suggéré de faire une évaluation systématique des modalités de mise en œuvre des contrats et de son impact sur la persistance aux études.	Registrariat	2010-2015
53.  p.102	Que les enseignants et les responsables de l'encadrement sachent dès le début de la session lesquels des étudiants du programme font l'objet d'un plan d'action.	A.P.I.	2010-2015
54.  p.102	Il est suggéré de faire une évaluation systématique quant à savoir si les plans d'action remplissent bien leur rôle de soutien des étudiants.	Registrariat	2010-2015
103.  p.158	Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique fasse une compilation annuelle de la persistance aux études des étudiants sous contrat ou ayant un plan d'action et que cette donnée soit analysée conjointement par l'API et le coordonnateur du comité de programme afin d'orienter le soutien apporté à ces étudiants.	Registrariat	2010-2015

Étudiants nouvellement admis

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
50.  p.100	Que les responsables de l'encadrement puissent avoir accès à la liste des étudiants nouvellement admis dans leur programme, et ce, dès le début de chaque session.	A.P.I. R.E.	2010-2015

Abandons des cours

104.  p.158	Que le système Omnivox permette de distinguer, lors de l'entrée des notes de fin de session, les étudiants ayant abandonné le cours avant l'épreuve finale.	Registrariat	Juin 2011
106 .  p.159	Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique fasse une mise à jour de l' <i>Avis de désistement du Cégep</i> et que chaque étudiant fasse l'objet d'une relance afin de recueillir des données crédibles sur les causes d'abandon d'un programme. Que ces données soient compilées dans le but de dresser un portrait des causes d'abandon dans chaque programme, afin d'identifier si le comité de programme ou le système d'encadrement peut orienter certaines interventions.	Registrariat	Juin 2011
148.  p.192	Que lorsqu'un étudiant abandonne un ou des cours, un MIO ou un courriel soit transmis par le Service du registrariat à chacun des enseignants concernés, au responsable de l'encadrement du programme et à l'API de l'étudiant, afin que ceux-ci soient vite informés de la situation.	Registrariat	2010-2015

API

123.  p.179	Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique s'assure qu'un technicien travaille avec les API pour leur permettre de se dégager de certaines tâches « administratives » et leur laisser plus de temps pour apporter du soutien aux étudiants dans le besoin et faire les suivis nécessaires.	Registrariat	2010-2015
--	---	--------------	-----------

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
132.  p.183	<p>Que le Service du registrariat et de l'aide pédagogique cherche à assurer dans la mesure du possible une stabilité dans la répartition des programmes auprès des divers API, remplace un API qui s'absente pour plus d'une semaine, afin d'éviter que des étudiants se retrouvent sans API ou que des intervenants ne puissent consulter l'API ou ne puissent lui référer un étudiant.</p>	Registrariat	2010-2015
134.  p.184	<p>Lorsqu'un « changement de garde » de l'API ou du responsable de l'encadrement, l'intervenant en place assure auprès de la personne qui lui succède une transition la plus harmonieuse possible.</p>	A.P.I. R.E.	2010-2015

14.1.6 Recommandations et suggestions s'adressant au Service de la recherche et du développement

Page Web

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
21.  p.56	Que lors des moments clés de chaque session, les coordonnées des responsables de l'encadrement de chaque programme soient communiquées aux enseignants de la formation générale et que cette liste soit facilement accessible sur l'Intranet du Cégep, par le biais d'un site exclusivement dédié à l'encadrement dans les programmes.	C.P. à la réussite	2010-2015
87.  p.145	Que les Plans d'encadrement des différents programmes soient rendus accessibles sur le site d'encadrement du Cégep.	C.P. à la réussite	2010-2015
112.  p.162	Que les rapports bisannuels soient rendus accessibles aux responsables de l'encadrement par le biais d'une page web Intranet dédiée à l'encadrement.	C.P. à la réussite	Juin 2011

Guide de l'encadrement

27.  p.71	Que l'inventaire des ressources spécialisées et du matériel produit par ceux-ci pour soutenir les différents intervenants fasse partie d'un guide de l'encadrement à produire par le S.R.D. et que cette information soit facilement accessible sur le site d'encadrement du Cégep.	C.P. à la réussite	Juin 2010
39.  p.87	Le guide de l'encadrement proposera une série d'indications permettant au responsable de l'encadrement de juger de la pertinence de référer l'étudiant ayant une difficulté d'apprentissage à l'API. Le modèle d'intervention proposé par les professionnels responsables des étudiants ayant des troubles d'apprentissage sera également intégré dans ce guide.	C.P. à la réussite	Juin 2010
40.  p.88	Le guide de l'encadrement proposera une série de questions-clés que l'on peut poser à l'étudiant pour l'aider dans sa réflexion sur sa motivation.	C.P. à la réussite	Juin 2010

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
<p>42.</p>  <p>p.90</p>	<p>Les grandes lignes du programme de conciliation études/travail soient intégrées au guide de l'encadrement.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>
<p>45.</p>  <p>p.91</p>	<p>Le guide de l'encadrement comprenne un bottin des ressources du Cégep et de la communauté afin de faciliter les interventions de référence.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>
<p>46.</p>  <p>p.92</p>	<p>La description des ressources spécialisées (à l'intérieur et à l'extérieur du Cégep) dont peuvent bénéficier les étudiants aux prises avec des difficultés financières doit faire partie du guide de l'encadrement.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>
<p>55.</p>  <p>p.104</p>	<p>La description des ressources spécialisées dont peuvent bénéficier les étudiants internationaux et les étudiants allophones (par exemple : cours de mise à niveau, CAF, projet de session d'accueil et d'intégration pour allophones) doit faire partie du guide de l'encadrement, autant dans une visée de soutien aux enseignants que de soutien à ces étudiants.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>
<p>66.</p>  <p>p.115</p>	<p>Que la procédure pour avoir accès aux résultats des questionnaires <i>Aide-nous à te connaître 1 et 2</i> soit intégrée au guide de l'encadrement.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>
<p>73.</p>  <p>p.131</p>	<p>Le guide de l'encadrement contiendra toutes les informations sur les heures d'ouverture, les modalités d'inscription, un exemplaire des différents formulaires que les enseignants peuvent utiliser pour assurer un suivi avec les centres d'aide. La mise en place d'une fiche d'encadrement informatisée (section 8.8.10) pourrait inclure le suivi des démarches effectuées par l'étudiant dans un centre d'aide.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>
<p>99.</p>  <p>p.156</p>	<p>Il est prévu que les informations nécessaires pour bien exploiter les deux questionnaires « <i>Aide-nous à te connaître 1 et 2</i> » apparaissent dans le guide de l'encadrement.</p>	<p>C.P. à la réussite</p>	<p>Juin 2010</p>

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
156.  p.195	Que les divers intervenants du système d'encadrement soient informés de façon particulière de l'existence du Programme d'aide au personnel et de son mode d'accessibilité, par l'inclusion de cette information dans le guide de l'encadrement.	C.P. à la réussite	Juin 2010

Formation et soutien

28.  p.71	Que des rencontres entre les ressources spécialisées et les responsables de l'encadrement aient lieu de façon régulière sur des sujets les préoccupant, afin de favoriser une meilleure concertation globale et de familiariser tout un chacun avec le soutien et le suivi des étudiants.	C.P. à la réussite	2010-2015
43.  p.90	Que la gestion de classe soit une des priorités du perfectionnement élaborées par le Service de la recherche et du développement.	C.P. au perfectionnement	2010-2015
78.  p.138	Qu'un outil permettant de soutenir les responsables de l'encadrement et les comités de programme dans l'élaboration des Plans d'encadrement doit être rendu accessible, après que des discussions entre les DEP aient permis de définir des attentes communes pour tous les programmes, peu importe les secteurs auxquels ils sont associés. La raison d'être de chaque rubrique du Plan d'encadrement doit être bien expliquée.	C.P. à la réussite	Avril 2010
100.  p.156	Que le Service de la recherche et du développement rende accessible, dans le site Intranet du Cégep, des modèles de questionnaires d'évaluation produits par les programmes.	C.P. à la réussite	Juin 2011
113.  p.164	Qu'un guide de rédaction du rapport d'étape et du rapport bisannuel soit produit par le Service de la recherche et du développement.	C.P. à la réussite	Mars 2011

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
153.  p.195	Que semestriellement, des rencontres d'information ou des formations pouvant faciliter le travail des responsables de l'encadrement soient planifiées par le Service de la recherche et du développement.	C.P. à la réussite	2010-2015
154.  p.195	Que soit maintenue la désignation d'une personne-ressource au Service de la recherche et du développement qui a comme mandat d'accompagner les responsables de l'encadrement dans leur travail.	D.É. S.R.D.	2010-2015

Évaluation de l'impact de l'encadrement

94.  p.150	Que le Service de la recherche et du développement établisse, en collaboration avec les programmes, un processus continu de suivi des actions entreprises, afin de constamment permettre des réajustements et d'assurer une démarche d'évaluation qui favorise une appréciation objective de l'impact des actions posées et qui permet d'envisager des réajustements.	C.P. à la réussite Comités de programme	2010-2015
101.  p.156	Une personne ressource devrait pouvoir aider les intervenants à choisir les outils les plus adéquats et à interpréter les résultats obtenus avec ceux-ci.	C.P. à la réussite	2010-2015
102.  p.157	Que pour la fin de la session Hiver 2010, le Service de la recherche et du développement produise deux questionnaires, un pour les étudiants et un pour les intervenants du programme, visant à recueillir leur perception sur l'impact des interventions posées; Que ce questionnaire soit facilement adaptable aux besoins de chaque programme et qu'il soit géré par un logiciel de sondage qui en facilite la diffusion et la compilation; Que ce questionnaire soit disponible pour tout programme qui souhaite en faire l'utilisation de façon volontaire.	C.P. à la réussite	Juin 2010
108.  p.161	Que le Service de la recherche et du développement produise des outils afin d'alimenter les programmes dans l'évaluation de la mise en œuvre de leur système d'encadrement, afin que ceux-ci effectuent systématiquement cette évaluation et en fassent un compte-rendu dans le rapport du Comité de programme.	C.P. à la réussite Comités de programme	Juin 2011

14.1.7 Recommandations et suggestions s'adressant au Service de l'informatique

Suivi de la réussite

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
47.  p.98	Que l'accès à certaines composantes du module Suivi de la réussite (ces composantes sont identifiées dans le chapitre 12 sur les facteurs aidants) par les responsables de l'encadrement soit une pièce maîtresse du prochain <i>Plan de réussite</i> .	D.É. Service de l'informatique	Juin 2010
145.  p.190	Que tous les responsables de l'encadrement aient accès, au plus tard pour le début de la session Automne 2009, au module Suivi de la réussite, afin que cet outil soit une pièce maîtresse du modèle de référence en encadrement.	D.É. Service de l'informatique	Juin 2010

Accès informatique

147.  p.192	Que le Service de l'informatique apporte les ajustements au système informatique actuel pour que le responsable de l'encadrement de chaque programme ait accès aux informations décrites dans les sections 12.4.1 et 12.4.2.	Service de l'informatique	Juin 2010
149.  p.193	Que le Service de l'informatique conçoive pour chaque programme qui le juge nécessaire (comme actuellement en Sciences de la nature) un site d'encadrement bâti selon le modèle du site lié aux étudiants sous contrat, qui deviendrait un outil de concertation pour le responsable de l'encadrement.	Service de l'informatique	Juin 2011

14.1.8 Recommandations et suggestions s'adressant aux comités de programme ou aux départements

Actualisation des pratiques

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
30.  p.75	Que chaque comité de programme, avec l'aide du Service de la recherche et du développement et du responsable d'encadrement, se tienne au fait des nouveautés autour du sujet de la réussite et de l'encadrement, dans le but d'actualiser ses pratiques.	Comités de programme S.R.D. R.E.	2010-2015

Gestion du temps et méthodes de travail

41.  p.90	Des activités individuelles ou en petits groupes, idéalement à l'intérieur des programmes, traitant de la gestion du temps et du développement de méthodes de travail (pas nécessairement présentes lors de l'arrivée au Cégep) sont donc appropriées et doivent viser particulièrement les étudiants qui ont ce besoin. Ces activités peuvent être organisées par le responsable de l'encadrement ou par un enseignant, en collaboration avec les Services aux étudiants.	R.E. S.R.D.	2010-2015
--	--	----------------	-----------

Absentéisme

48.  p.98	Que les départements se donnent des modalités d'intervention concertée auprès des étudiants qui ont des problèmes d'absentéisme.	Départements	2010-2011
83.  p.143	Le Plan d'encadrement ne concerne pas qu'une seule personne, mais tout le programme et il revient au Comité de programme de s'approprier celui-ci et d'en recommander l'approbation au DEP.	R.E. Comités de programme	2010-2015

Responsable de l'encadrement

86.  p.145	Qu'afin de favoriser la concertation, le Plan d'encadrement fasse l'objet d'une diffusion la plus large possible, minimalement par écrit au comité de programme, qui verra à le rendre accessible à tous les enseignants.	R.E. Comités de programme	
117.  p.168	Que dans la mesure du possible, le responsable de l'encadrement soit nommé ou sélectionné d'abord selon les critères suggérés dans le modèle de référence.	R.E. Comités de programme	2010-2015

120.  p.174	Que le responsable de l'encadrement désigné ait une expérience au cégep suffisante pour être à l'aise dans son rôle d'enseignant et pour accorder toute l'énergie suffisante à ses rôles et responsabilités d'encadrement.	R.E. Comités de programme	2010-2015
121.  p.175	Que chaque comité de programme définisse certaines balises afin d'identifier les critères à prioriser pour sélectionner chaque année le responsable de l'encadrement du programme	Comités de programme	2010-2015
122.  p.175	Que chaque comité de programme définisse certaines balises afin d'étudier la façon de gérer le renouvellement du responsable de l'encadrement, en s'interrogeant entre autres sur la stabilité souhaitée.	Comités de programme	2010-2015
133.  p.184	Que les comités de programme et les départements (selon le mode d'attribution mis en place) cherchent à assurer dans la mesure du possible une stabilité dans la désignation du responsable de l'encadrement d'une année à l'autre.	Comités de programme Départements	2010-2015
134.  p.184	Que lors d'un « changement de garde » de l'API ou du responsable de l'encadrement, l'intervenant en place assure auprès de la personne qui lui succède une transition la plus harmonieuse possible.	R.E. A.P.I.	2010-2015
135.  p.184	Que les départements (plus particulièrement ceux liés à un gros programme) considèrent lors de la répartition des tâches les bienfaits, pour l'encadrement, d'une stabilité dans la formation des équipes d'enseignants travaillant sur les cours donnés en première session.	Départements	2010-2015

Perfectionnement

118.  p.171	Il est important que le responsable de l'encadrement approfondisse ses habiletés dans l'accomplissement de ses rôles et responsabilités par le biais de diverses formes de perfectionnement sur le sujet.	R.E.	2010-2015
--	---	------	-----------

Diffusion du modèle

No.	Recommandations et suggestions	Responsables	Échéance
131.  p.183	Que les comités de programme se donnent le temps et les moyens pour que les rôles des divers intervenants associés à l'encadrement soient bien connus de l'ensemble des intervenants et des étudiants liés au programme.	Comité de programme	Juin 2011

Activités dans les cours

142.  p.187	Que dans les programmes, des moments liés à un ou quelques cours pertinents soient accordés : à la prévention effectuée auprès des étudiants, via le développement de certaines habiletés d'apprentissage et la présentation des services offerts; à une ou des visites d'intervenants liés au système d'encadrement.	Enseignants	2010-2015
--	---	-------------	-----------

Information aux étudiants

160.  p.197	Que le cégep et les comités de programme (lorsque c'est pertinent) s'assurent que les étudiants soient au courant des divers services existants, de la disponibilité de ceux-ci, et qu'ils puissent vite identifier une personne pouvant les aider directement ou pouvant les guider vers un intervenant adéquat, en évitant dans la mesure du possible de multiplier le nombre d'intervenants rencontrés avant d'arriver à bon port.	D.É. S.A.E. Comités de programme	2010-2015
--	---	--	-----------

14.2 Plan de diffusion

Calendrier

GROUPES	MOYENS	ÉCHÉANCE
Rencontre des responsables de l'encadrement et de mesures de persistance	Exposé PPT et période de questions. Remise de textes format papier Invitation à participer à l'atelier de travail sur le Plan d'encadrement avec le comité de programme Capsules courriel	9 sept. 09 Mars 10 à avril 10 2009-2010
Rencontre des coordonnateurs de comités de programme	Exposé PPT et période de questions. Remise de textes format papier. Travail en ateliers sur le contenu du modèle. Capsules courriel	Novembre 09 Octobre 09 2009-2010
Rencontre de la régie pédagogique et de la Dir. des SAE	Exposé PPT et période de questions. Remise de textes format papier. Remise du plan d'action et du plan de diffusion. Capsules courriel aux DEP	Octobre 09 Octobre 09 2009-2010
Rencontre des API et des Professionnels des SAE	Exposé PPT et période de questions. Remise de textes format papier. Capsules courriel aux API	Octobre 09 2009-2010
Rencontre des enseignants via les départements	Exposé PPT et période de questions. Remise de textes format papier. Remise d'affiches et de dépliants	Novembre 09 à février 10 Mai 2010
Rencontre des comités de programme	Ateliers pratiques soutenant la production du plan d'encadrement 2010-2012	Mars 10 à avril 10
Rencontre du Comité de la formation générale	Exposé PPT et période de questions. Remise de textes format papier. Échanges sur la diffusion aux enseignants de la formation générale	25 nov. 09
Tout le Cégep	Lancement officiel dans le cadre des Journées de la persévérance, objets promotionnels	15 au 19 février 2010

Légende :

I : information

A : appropriation

R : rappel

	Mise en contexte du projet	Composantes du modèle	Champ d'action	Orientations	Rôle de l'ens.	Rôle du RE	Rôle de l'API	Rôle des autres intervenants	Profil du RE
Responsables de l'encadrement et de mesures de persistance	I	I	I	A	A	A	A	A	I
Coordonnateurs de comités de programme	I	I	I	A	A	A	A	A	A
Enseignants via les départements	I	I	I	A	A	A	A	I	I
Régie pédagogique et Dir. des SAE	R	I	I	R	I	I	I	A (DEP) I (autres)	I
API	I	I	I	A	A	A	A	A	I
Professionnels des Services aux étudiants	I	I	I	A	I	A	A	A	I
Comités de programme	—	—	R	R	—	—	—	R (comité de prog.)	A

Légende : I : information A : appropriation R : rappel

	Population ciblée	Types d'interventions	Intervention gagnante	Interventions retenues	Facteurs aidants	Plan d'encadrement et rapport	Évaluation des actions	Calendrier annuel des tâches	Feuille de route de l'implantation
Responsables de l'encadrement et de mesures de persistance	A	A	A	A	I	A	A	A	A
Coordonnateurs de comités de programme (CCP)	A	A	A	A	I	A	A	A	A
Enseignants via les départements ou AG de programme	A	I	I	I	I	I	I	I	I
Régie pédagogique et Dir. des SAE	I	I	I	I	A	A	A	I	I
API	A	I	I	I	I	I	A	I	I
Professionnels des Services aux étudiants	A	I	I	I	I	I	I	I	I
Comités de programme	A	R	A	A	R(CIBLÉ)	A	A	A	A

Moyens de diffusion possibles

- Exposé PPT et période de questions
- Travail en ateliers sur le contenu du modèle
- Ateliers pratiques soutenant la production du plan d'encadrement 2010-2012
- Diffusion de textes format papier, adapté selon les intervenants ciblés
- Diffusion de textes format électronique
- Invitation à consulter une page web sur l'Intranet
- Affiche synthèse du modèle à distribuer
- Dépliant synthèse du modèle à distribuer
- Slogan et logo à diffuser
- Lancement officiel du modèle
- Entente avec chaque responsable de l'encadrement sur la façon de rejoindre les enseignants du programme
- Capsules courriel

Lieux possibles

Comités de programmes, assemblées départementales ou assemblée générale de programme, réunions de secteurs, réunion des responsables de l'encadrement, réunion des CCP, Régie pédagogique, réunion de service (API et professionnels)

Conclusion

Ce rapport se voulait le témoin le plus fidèle possible d'une démarche de recherche-action visant à définir un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme au Cégep de Sherbrooke.

Une série d'outils seront produits en continuité avec ce rapport : guide de l'encadrement, page Web de l'encadrement, tirés à part, synthèses, etc.

Le prochain défi est de rendre accessible et vulgariser toute l'information qui compose le modèle, afin de rendre celui-ci le plus dynamique et le plus efficace possible.

Bonne suite à tous les intervenants associés de près ou de loin à l'encadrement des étudiants.

Bibliographie

- ARCHAMBAULT, Guy, *La réussite des garçons*, Trousse 4, Carrefour de la réussite au collégial, 2003, 312 p.
- BARBEAU, Denise et coll., *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997, 264 p.
- BARBEAU, Denise, *Interventions pédagogiques et réussite au Cégep*, Québec, Presses de l'Université Laval et ARC, 2007, 426 p.
- BARBEAU, Denise, *La motivation scolaire*, Pédagogie Collégiale, Vol.7, n°1, [s.l.], octobre 1993.
- BARBEAU, Denise, *Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires*, Pédagogie Collégiale, Vol.5, n°1, [s.l.], septembre 1991.
- BEAUREGARD, Henri, *La présence des étudiants aux activités d'apprentissage*, Rapport final, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2007. 57 p.
- BÉLANGER, Marie-France et coll., *Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage*, Collège de Sherbrooke, décembre 1992, 131 p.
- BERGER et coll., *Les obligations des collèges à l'égard des étudiants handicapés*, Montréal, 2005, 14 p.
- BESSETTE, Sylvie, *Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes*, Pédagogie collégiale, Vol. 13, n°4, mai 2000.
- BIZIER Nicole et coll., *Le transfert des apprentissages : une image à reconstituer*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2005, 217 p.
- BLOUIN, Y., *L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation : propositions pour les années 90*, Pédagogie Collégiale, Vol.2, n°4, [s.l.], mai 1989.
- BOURDON, Sylvain et coll., *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Phase 1, rapport de recherche : projet financé dans le cadre du programme FQRSC-MELS, action concertée sur la persévérance et réussite scolaire, Sherbrooke, Université de Sherbrooke. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), 2007, 118 p.
- CARPENTIER, Renée, *Des conditions de réussite au collégial, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 124 p.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL, *Trousse 1, Pédagogie de la première session*, Vol.1. Guide d'animation, Sherbrooke, Performa, 2001.
- CÉGEP DE SHERBROOKE : DENIS Claire, *Projet pédagogie première session et aide à la réussite 2007-2008*, Rapport d'activités, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2008, 18 p., [23 p. n. n.].
- CEGEP DE SHERBROOKE : FONDATION, *Partenaire de la vie étudiante*, Rapport d'activités, Cégep de Sherbrooke, 2006, 23 p.
- CEGEP DE SHERBROOKE : LAVOIE Mathieu, *Rapport d'évaluation des ateliers d'aide en lecture et compréhension de textes philosophiques (automne 2008)*, Cégep de Sherbrooke, 2009, 10 p.

- CÉGEP DE SHERBROOKE : MORRISSETTE Pierre, *Rapport sur les activités d'encadrement et d'aide à la réussite à la session Hiver 2008*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2008, 21 p., [19 p. n. n.].
- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Efficacité du plan stratégique de développement : indicateurs 2008*, Sherbrooke, Direction générale du cégep de Sherbrooke, 2008, 150 p.
- CEGEP DE SHERBROOKE, *L'aide à la réussite et à la persistance aux études*, Plan institutionnel, Cégep de Sherbrooke, 2000, 140 p.
- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Le plan de réussite 2005-2009, un engagement collectif*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, [s. d.], 10 p.
- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Mesures d'aide à la réussite*, Document synthèse présenté par le comité de la formation générale, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2007, 6 p.
- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Plan stratégique de développement 2005-2009*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, [s.d.], 17 p.
- CEGEP DE SHERBROOKE, *Processus d'appréciation de la qualité du travail des nouveaux enseignants*, Direction des études et Direction des ressources humaines du Cégep de Sherbrooke, 2004, 8 p.
- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Réalisations 2007-2008 et plans de travail 2008-2009 des comités de programme*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2008.
- CEGEP DE SHERBROOKE, *Si près du but, données relatives aux «presque diplômés» inscrits à la session hiver 2004*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2005, 74 p.
- CEGEP DE SHERBROOKE, *Système d'indicateurs pour le suivi des étudiants par programme (SISEP)*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2007, [258 p.].
- CHARLES, C. M., *La discipline en classe, de la réflexion à la pratique*, coll. « L'école en mouvement », traduction : Pierrette Mayer, St-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique Inc., 1997, 349 p.
- CHBAT, J., GROLEAU, J-D., *La motivation : quand la parole est donnée aux élèves*, Pédagogie Collégiale, vol.14, n°4, [s.l.], mai 2001.
- CHENARD, Pierre et Pierre DORAY, *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005, 276 p.
- COLLÈGE DE SHERBROOKE, *L'aide à la réussite et à la persistance aux études : Plan institutionnel*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 2000, 139 p.
- COLLÈGE DE SHERBROOKE, *Le projet de formation*, [s. l.], Collège de Sherbrooke, 1994, 26 p.
- COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL, *Plan de classification, personnel professionnel*, édition 2008, 31 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DES COLLÈGES (CPNC), *Convention collective 2005-2010 personnel enseignant (FNEEQ-CSN/CEGEP)*, 2006, 312 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DES COLLÈGES (CPNC), *Enseigner au collégial portrait de la profession*, Étude du comité paritaire, mars 2008, 72 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998, Québec, octobre 1998, 110 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les conditions de réussite au collégial*, Pédagogie Collégiale, Vol.9, n°2, [s.l.], décembre 1995.
- COSLIN, P.-G., *Psychologie de l'adolescent*, Édition Colin, Paris, 2002, 181 p.
- DÉSILETS, J., ROY, D., *L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage : un programme à l'avenir prometteur*, Pédagogie Collégiale, Vol.1, n°4, [s.l.], mai 1988.
- DIONNE, Bernard, *Pour réussir, Guide méthodologique pour les études et la recherche*, 5^e édition, Montréal, Beauchemin, 2008, 254 p.
- DORAIS, Sophie et Jacques LALIBERTÉ, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Pédagogie collégiale, Vol. 12, n°3, mars 1999.
- DUCHARME, R., *Le département et l'aide à l'apprentissage*, Pédagogie Collégiale, vol.1, n°3, [s.l.], mars 1988.
- ÉCOLE SECONDAIRE DE LA MONTÉE, PAVILLON LE BER, *Guide d'encadrement et règlements des élèves*, [s. l.], École secondaire de la Montée, 2004, [83 p. n. n.].
- FNEEQ-CSN/Cégep, *Convention collective 2005-2010 pour le personnel enseignant*, 312 p.
- FORTIER, C., *Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, Pédagogie Collégiale, Vol.17, n°2, [s.l.], décembre 2003.
- GINGRAS, Michèle et Ronald TERRILL, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, dix ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 2006, 133 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, Éditeur officiel du Québec, 2009
- GRÉGOIRE, I., *Génération pognon*, L'Actualité, [s.l.], 15 septembre 2008.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D., *L'enseignement des attitudes*, Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétence, Collège de Rimouski, Rimouski, 1997, 143 p.
- GUIOMAR Marie-Germaine et Daniel HÉBERT, *Repères méthodologiques, aide à l'apprentissage de méthodes de travail*, St-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 1995, 218 p.
- JEAN, P., RONDEAU, D., *Forum des élèves sur la réussite*, Pédagogie Collégiale, Vol.17, n°2, [s.l.], décembre 2003.
- KARSENTI Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, 350 p.
- LAFRANCE, R. et al., *La concertation pédagogique au collégial : l'expérience d'une équipe*, Pédagogie Collégiale, Vol.8, n°4, [s.l.], mai 1995.
- LANGÉVIN, L., *L'organisation de l'aide à l'apprentissage*, Pédagogie Collégiale, Vol.2, n°3, [s.l.], mars 1989.
- LAROSE, Simon et Roland ROY, *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1993, 166 p.
- LAROSE, Simon et Roland ROY, *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Rapport de recherche, Ste-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1994, 87 p.

- LAROSE, Simon et Roland ROY, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1992, 151 p.
- LASNIER, François Ph. D., *Élaboration et validation d'un instrument de mesure*, Association pour la recherche au collégial, 2009, 75 p.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, coll. « Le défi éducatif », 3^e édition, Montréal, Guérin éditeur Ltée, 1993, 1554 p.
- MILES Matthew B. et A. Michael HUBERMAN, *Analyse des données qualitatives*, coll. « Méthodes en sciences humaines », Traduction de la 2^e édition américaine par martine Hlady Rispal, Bruxelles, De Boeck, 2003, 626 p.
- MOFFET, Jean-Denis, *Au collégial- L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège, Avis à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2008, 102 p.
- MOISAN, R., *Favoriser la motivation scolaire, toute une mise en scène*, Pédagogie Collégiale, Vol.14, n°4, [s.l.], mai 2001.
- PAILLÉ, P., *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2004
- PAILLÉ, P., L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherche sociologique, no. 23, p. 147 à 181, 1994
- PAILLÉ, P., *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Université de Sherbrooke, 1991.
- PARADIS, J., *Les élèves après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention*, Pédagogie Collégiale, Vol.14, n°1, [s.l.], octobre 2000.
- PERFORMA, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, 1998, 54 p.
- RHEAULT, Sylvie et coll., *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*, Ministère de l'éducation, 2004, 50 p.
- RIVIÈRE, Bernard et coll., *Les Cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Vol.1 Rapport de recherche, Montréal, Collège d'enseignement général et professionnel de Rosemont, 1997, 290 p.
- ROY, Jacques, *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, coll. « Regards sur la jeunesse du monde », Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, 2006, 116 p.
- ST-PIERRE, Lise, *Notes de cours : rôle du professeur dans l'encadrement des élèves*, Université de Sherbrooke, (avril 2005), p. 1 à 3.
- VIAU, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Sherbrooke, ERPI, 1994, 221 p.

Médiagraphie

- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Règlement favorisant la réussite scolaire (n° 13)*, [En ligne], 2001, [http://cegepsherbrooke.qc.ca/officiel/files/ssparagraph/f715403362/reglement_no_13.pdf], (3 février 2008).
- CÉGEP DE SHERBROOKE, *Règlement relatif à certaines conditions de vie au Cégep de Sherbrooke (no 3)*, [En ligne], 1995, [http://cegepsherbrooke.qc.ca/officiel/files/ssparagraph/f2367058431/reglement_no_3.pdf], (3 février 2009).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*, [En ligne], 2003, [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/abandon_coll/BrochureAbandonTechnique30_01_04.pdf], 50 p. (2 février 2009).
- ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION ET DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC, *Code de déontologie*, [En ligne], 2006, [s. 1.], [http://www.occoppq.qc.ca/site/pdf/reglements/01_deontologie.pdf], (3 février 2009).
- ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC, *Code de déontologie*, [En ligne], [s. d.] [s. 1.] [http://www.ordrepsy.qc.ca/fr/protection/code_deontologie.html], (2 février 2009).
- PUBLICATIONS DU QUÉBEC, *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collègue d'enseignement général et professionnel doit adopter*, [En ligne], 2001, [s. 1.] [http://www.fedecegeps.qc.ca/lois/R%e8gl.%20sur%20les%20r%e8glements%20qu_un%20coll.%20doit%20adopter.pdf], (3 février 2008).

Annexe 1

Analyse du plan stratégique, du plan de réussite et du projet de formation

Extraits du <i>Plan stratégique 2005-2009</i>	Mots-clés
<p>Mission :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Le Cégep de Sherbrooke œuvre au développement de ses étudiantes et de ses étudiants dans la perspective de leur réussite et de leur diplomation... » <p>Buts : Deux buts du Plan stratégique interpellent plus spécifiquement l’encadrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Assurer la réussite et la diplomation des étudiantes et étudiants » ▪ « Assurer le développement personnel et professionnel » <p>Vision : Le Cégep « ... soutient le développement et fait la promotion d’une culture organisationnelle d’engagement et de responsabilisation de ses étudiantes, étudiants et de son personnel ».</p> <p>Valeurs éducatives Le Projet de formation du Cégep « constitue un cadre de référence pour assurer aux étudiantes et étudiants une formation de qualité »</p> <p>Les valeurs dans lesquelles ce projet de formation prend ses assises sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> « le développement des personnes tant sur le plan personnel que professionnel »; « la construction de savoirs et le développement d’habiletés et de compétences que le temps ne pourra rendre désuets »; « la conviction que tous nos étudiantes et nos étudiants ont le potentiel pour faire des apprentissages significatifs et pour réussir »; <p>Axe de développement et stratégies d’action L’axe de développement qui interpelle particulièrement l’encadrement des étudiants est : « Une persistance accrue aux études »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développement • Réussite • Diplomation • Réussite • Diplomation • Développement personnel • Développement professionnel • Engagement • Responsabilisation • Qualité de la formation • Développement personnel • Développement professionnel • Savoirs, habiletés et compétences durables • Réussite pour tous • Persistance

Le *Plan de réussite* énonce lui aussi des lignes directrices visant à orienter l'encadrement.

Extraits du <i>Plan de réussite 2005-2009</i>	Mots-clés
<p>Le caractère dynamique du Plan de réussite :</p> <p>« ... répondre aux besoins des étudiants, besoins qui émergent à toutes les étapes de leur cheminement scolaire »</p> <p>« ... prendre en compte les caractéristiques en évolution des étudiants... »</p> <p>« ... se nourrit d'une culture d'aide à l'étudiant... la concertation est une condition incontournable de succès... »</p> <p>« ... le Cégep place aux premiers plans la qualité de la formation, de la relation pédagogique et de l'engagement de l'étudiant ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besoins des étudiants • Évolution des caractéristiques des étudiants • Aide • Concertation • Qualité de la formation • Relation pédagogique • Engagement de l'étudiant
<p>Les lignes de force du Plan de réussite :</p> <p>« Offrir une formation de qualité aux étudiants; »</p> <p>« Encourager l'étudiant à s'engager et à persister dans ses études »;</p> <p>« Guider l'étudiant et le soutenir dans son cheminement »</p> <p>« Le Cégep privilégie une approche où : L'ensemble des interventions doit concourir à un même but, celui de la réussite de tous les étudiants;</p> <p>Les actions que sous-tendent les lignes de force sont complémentaires et ont un effet de synergie les uns avec les autres;</p> <p>La concertation des acteurs parmi lesquels l'étudiant occupe une place centrale est une condition incontournable de succès;</p> <p>L'encadrement des étudiants se réalise principalement dans le cadre du programme d'études, selon une vision programme qui requiert la complicité des enseignants de la formation spécifique et ceux de la formation générale;</p> <p>L'élaboration et la mise en œuvre des mesures doivent prendre en compte la multiplicité et la complexité des facteurs pouvant influencer la réussite ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de la formation • Engagement • Persistance • Cheminement de l'étudiant • Réussite de tous • Complémentarité • Synergie • Concertation • Place centrale de l'étudiant • Vision programme • Facteurs de réussite

Le *Projet de formation* (1994) contient également des affirmations en lien avec l'encadrement.

Extraits du <i>Projet de formation</i> (1994)	Mots-clés
<p>2.2 Les assises du projet local : « ... le projet est essentiellement centré sur le développement de l'individu et réaffirme la primauté que nous avons toujours accordé à la satisfaction des besoins de formation tant sur le plan personnel que professionnel. Chaque étudiant... doit trouver au Collège un environnement et un accompagnement qui favoriseront l'actualisation maximale de son potentiel et lui permettront de définir et redéfinir son rôle dans une société en évolution ».</p> <p>« Le projet vient aussi s'appuyer sur la croyance que nous avons que tous ceux et celles qui ont réussi les études secondaires peuvent faire au Collège des apprentissages significatifs. L'investissement des dernières années dans l'aide à l'apprentissage et l'encadrement des étudiants, en particulier dans la première année de leur formation, prouve que cette conviction est partagée »</p> <p>2.3 L'articulation du projet local : « Ces actions s'incarnent dans des interventions éducatives effectuées par des intervenants différents qui oeuvrent dans des contextes différents au sein des services ou dans le cadre des programmes d'études ».</p> <p>3. L'orientation commune : la formation fondamentale : « ... notre mission de formation est de contribuer au développement des différentes dimensions de la personne : cognitive, affective, physique et sociale... »</p> <p>Orientation 1, partie c) Attitudes et comportements responsables : « ... on reconnaît généralement que le type d'activités d'apprentissage proposées et l'encadrement scolaire fourni ont une influence certaine sur l'évolution de l'autonomie et du sens des responsabilités ».</p> <p>Orientation 1, partie d) Habiletés d'apprenant : « ... les habiletés d'études, l'efficacité des méthodes de travail intellectuel, la capacité de transfert et d'intégration des connaissances sont des outils indispensables et constituent indéniablement un facteur de réussite... Investir dans le développement d'habiletés d'apprenant, c'est reconnaître l'importance de cette dimension de la formation, mais c'est aussi convenir de tenir collectivement le discours de la responsabilité première de l'étudiant à l'égard de ses études ».</p> <p>Orientation 1, principes d'organisation : « Il convient d'affirmer la responsabilité individuelle (en référence aux membres du personnel) en regard du développement des habiletés de formation fondamentale... il est nécessaire d'édifier une entente, basée sur le consensus et sur la mise en commun, le partage et la coordination des actions, ce que l'on nomme depuis quelque temps dans nos milieux, la concertation ».</p> <p>5.2 Des structures de concertation : « ... une concertation plus étroite est une condition nécessaire à la qualité du geste éducatif... soutenir l'existence de groupes ponctuels, moins formels, qui permettent la rencontre régulière d'équipes de professeurs et d'autres membres du personnel autour de problématiques de formation ou d'élaboration d'outils d'intervention communs ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de l'individu • Satisfaction des besoins de formation • Accompagnement • Actualisation du potentiel • Potentiel de réussite de tous les étudiants • Aide à l'apprentissage et encadrement • Première année • Interventions éducatives • Dimensions de la personne • Encadrement scolaire • Autonomie • Sens des responsabilités • Habileté d'apprenant • Méthode de travail intellectuel • Transfert et intégration • Responsabilité de l'étudiant • Responsabilité du personnel • Consensus, partage, mise en commun • Concertation • Outils d'intervention communs • Concertation • Rencontres

Annexe 2

Questions 13 et 14 du questionnaire abrégé (tous les 165 répondant-e-s)

Votre perception du niveau de priorité	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants est présentement assez ou très prioritaire	% de répondants qui pensent que ce type d'étudiants est à prioriser de façon assez ou très prioritaire	Écart entre présentement et à prioriser
1. Les étudiants qui ont des problèmes d'ordre académique	82,0 %	94,4 %	+12,4 %
2. Les étudiants de 1 ^{re} session	85,8 %	93,2 %	+7,4 %
3. Les étudiants en voie d'être en échec dans un ou plusieurs cours	85,1 %	93,1 %	+8,0 %
4. Les étudiants de 2 ^e session	70,7 %	87,6 % ¹⁷⁸	+16,9 %
5. Les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage diagnostiqués	78,2 %	85,1 %	+6,9 %
6. Les étudiants qui sont sous contrat	79,4 %	85,0 %	+5,6 %
7. Les étudiants qui ont des difficultés majeures en français	48,1 %	85,0 %	+36,9 %
8. Les étudiants qui questionnent leur choix professionnel, qui parlent d'abandonner leurs études ou de changer de programme	55,8 %	82,4 % ¹⁷⁹	+26,6 %
9. Les étudiants qui ont des problèmes d'ordre personnel, socio-affectif, de santé physique ou mentale	52,5 %	81,1 %	+28,6 %
10. Les étudiants qui perturbent le climat dans les cours, qui ont des conflits avec des enseignants ou d'autres étudiants	45,3 %	78,2 %	+32,9 %
11. Les étudiants qui ont des problèmes de motivation	46,3 %	77,5 % ¹⁸⁰	+31,2 %
12. Les étudiants qui ont des problèmes d'intégration ou d'adaptation, les étudiants allophones, les étudiants francophones provenant de pays étrangers	49,7 %	77,3 %	+27,6 %
13. Les étudiants de 2 ^e année	45,7 %	70,8 %	+25,1 %
14. La clientèle masculine	46,9 %	65,5 %	+18,6 %
15. Les étudiants qui désirent un contact autre que pédagogique (ex. : confident)	35,7 %	57,9 %	+22,2 %
16. Les étudiants de 3 ^e année (si applicable)	35,4 %	48,4 % ¹⁸¹	+13,0 %

¹⁷⁸ Tous les 11 responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire ont jugé ce cas assez ou très prioritaire.

¹⁷⁹ Tous les 12 responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire ont jugé ce cas assez ou très prioritaire.

¹⁸⁰ 11 des 12 responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire ont jugé ce cas assez ou très prioritaire.

¹⁸¹ À noter ici que plus de 25 % des gens ont ici mentionné n'avoir aucune idée, ce qui est très élevé comparativement aux réponses obtenues aux autres sous-questions.

Annexe 3

Questions 20 et 21 du questionnaire abrégé (tous les 165 répondant-e-s)

Situez votre perception du niveau de priorité accordé PRÉSENTEMENT à chaque action décrite ci-dessous, et identifiez le niveau de priorité que comme Cégep nous DEVRIONS accorder à chacune de ces actions.	% de répondants qui pensent que ce type d'action est présentement assez ou très prioritaire	% de répondants qui pensent que ce type d'action est à prioriser de façon assez ou très prioritaire	Écart entre présentement et à prioriser	Action qui peut se faire en classe
1. L'orientation d'étudiants qui ont des besoins particuliers vers des ressources spécialisées dans le cégep (personne-ressource, centre d'aide, etc.)	69,1 %	92,2 %	+23,1 %	X
2. Des actions permettant de soutenir les étudiants qui ont des difficultés au niveau académique, avec leurs stratégies d'études et leurs méthodes de travail intellectuel, la conciliation travail-études	49,6 %	91,7 %	+42,1 %	X
3. Des actions visant particulièrement la réussite des cours de 1 ^{re} année	71,8%	90,4 %	+18,6 %	X
4. Des actions favorisant l'amélioration de la qualité du français écrit et/ou parlé	50,7 %	90,3 %	+39,6 %	X
5. Des actions favorisant la communication entre les enseignants et les étudiants	72,3 %	89,7 %	+17,4 %	X
6. Des actions favorisant la concertation entre les intervenants au sujet des actions à poser auprès des étudiants	47,4 %	85,9 % ¹⁸²	+38,5 %	
7. Des actions favorisant la communication entre le responsable de l'encadrement et les étudiants	52,9 %	85,8 %	+32,9 %	X
8. Des actions pour aider l'étudiant à retrouver un équilibre dans sa vie personnelle, au niveau de sa santé physique et mentale, au niveau socio-affectif	40,0 %	84,0 %	+44,0 %	X
9. Des actions touchant la gestion de classe, les conflits prof/étudiants ou étudiants/étudiants	34,6 %	82,1 %	+47,5 %	X
10. Des actions visant à augmenter la motivation de certains étudiants	37,4 %	80,6 % ¹⁸³	+43,2 %	X
11. Des actions permettant une meilleure intégration de la formation générale dans les mesures d'encadrement	34,9 %	79,3 % ¹⁸⁴	+44,4 %	

¹⁸² Tous les 12 responsables de l'encadrement qui ont répondu au questionnaire ont jugé cette activité assez ou très prioritaire.

¹⁸³ Onze des 12 (91,7 %) responsables de l'encadrement ont jugé cette activité assez ou très prioritaire.

¹⁸⁴ Onze des 12 (91,7 %) responsables de l'encadrement ont jugé cette activité assez ou très prioritaire.

Situez votre perception du niveau de priorité accordé PRÉSENTEMENT à chaque action décrite ci-dessous, et identifiez le niveau de priorité que comme Cégep nous DEVRIONS accorder à chacune de ces actions.	% de répondants qui pensent que ce type d'action est présentement assez ou très prioritaire	% de répondants qui pensent que ce type d'action est à prioriser de façon assez ou très prioritaire	Écart entre présentement et à prioriser	Action qui peut se faire en classe
11. Des actions pour favoriser l'accueil, l'intégration et l'adaptation de nouveaux étudiants à la session d'automne	72,7 %	79,3 % ¹⁸⁵	+6,6 %	X
13. Des actions permettant une meilleure intégration des disciplines contributives dans les mesures d'encadrement	45,6 %	78,2 % ¹⁸⁶	+32,6 %	
14. Des activités de prévention, de formation, de sensibilisation auprès des étudiants, sur divers sujets favorisant la réussite	35,1 %	74,1 % ¹⁸⁷	+39,0 %	X
15. Des actions pour favoriser l'accueil, l'intégration et l'adaptation de nouveaux étudiants à la session d'hiver (dans certains programmes)	31,4 %	63,6 %	+32,2 %	X
16. Des activités sociales	43,5 %	58,0 %	+14,5 %	
17. Des actions visant particulièrement la réussite des garçons	30,4 %	57,0 %	+26,6 %	X
18. La passation de tests de dépistage (par exemple, Étudiant plus)	30,7 %	55,2 % ^{188 189}	+24,5 %	X

¹⁸⁵ Onze des 12 (91,7 %) responsables de l'encadrement ont jugé cette activité assez ou très prioritaire.

¹⁸⁶ Onze des 12 (91,7 %) responsables de l'encadrement ont jugé cette activité assez ou très prioritaire.

¹⁸⁷ Tous les 12 responsables de l'encadrement ont jugé cette activité assez ou très prioritaire.

¹⁸⁸ Onze des 12 (91,7 %) responsables de l'encadrement ont jugé ce cas assez ou très prioritaire.

¹⁸⁹ Près de 32 % des répondant-e-s n'avaient aucune idée face à cette action, ce qui est beaucoup plus élevé que pour les autres actions présentées.

Annexe 4

Modèle de base des fiches techniques

Exemple d'une fiche technique

TUTORAT PAR LES PAIRS				
Description :				
Les avantages		Les désavantages		
Variantes				
Prévention <input type="checkbox"/>	Dépistage <input type="checkbox"/>	Soutien <input type="checkbox"/>	Référence <input type="checkbox"/>	Suivi <input type="checkbox"/>

Annexe 5 Proposition de gabarit du Plan d'encadrement

Plan d'encadrement 2010-2012 du programme : _____

Lien à faire avec le plan de réussite 2010-2015, selon la forme et le vocabulaire retenu (ex. : ligne de force)

Objectifs à privilégier pour les années 2010-2012¹	1. Prévention 2. Dépistage 3. Soutien 4. Référence 5. Suivi	Interventions ou actions priorisées pour 2010-2012	Responsable(s)	Échéance (dans le cas d'une intervention ou action non continue)

Note 1 : La formulation des objectifs peut s'inspirer du libellé des cinq orientations liées à l'encadrement.

Annexe 6

Grille de collecte de données associées à l'encadrement

COHORTE _____

Même programme	Tout programme
Taux de persistance aux études des étudiants de la cohorte (SISEP) :	
- à la 2 ^e session : _____	- à la 2 ^e session : _____
- à la 3 ^e session : _____	- à la 3 ^e session : _____
- à la 5 ^e session : _____	- à la 5 ^e session : _____

Taux de réussite en première session : _____	Taux de réussite en deuxième session : _____ (SRD sur demande)
Taux de réussite par cours (SRD sur demande):	Taux de réussite par cours (SRD sur demande) :
-	-
-	-
-	-

Tableau F : Appréciation du programme (Relance)

		% de finissants en accord	% de finissants en désaccord
No 8	Relations professeurs-étudiants bonnes		
No 10	Professeurs suffisamment disponibles en dehors des heures de classe pour répondre à mes besoins		
No 14	Mesures d'encadrement et d'aide à l'apprentissage m'ont aidé à réussir		

Tableau G : Contribution du programme à des aspects spécifiques de la formation (Relance)

		% de finissants en accord	% de finissants en désaccord
No 9	Sens des responsabilités		
No 10	Autonomie		
No 11	Acquérir des habiletés d'études et des méthodes de travail efficaces		
No 12	Pouvoir faire un travail productif en équipe		
No 13	Pouvoir apprendre par moi-même		

Aide-nous à te connaître 1

QUESTIONS	COMMENTAIRES
Question 17 : Demande d'aide pour faire le travail scolaire	
Question 28 : Motivation à réussir ses études	
Question 38 : Besoin de soutien à la réussite	

Aide-nous à te connaître 2

QUESTIONS	COMMENTAIRES
Question 10 : Niveau de motivation à réussir	
Question 12 : besoin d'aide – réussite	
Question 13 : demande d'aide – réussite (où s'adresser? aide demandée? aide reçue? utilité de l'aide?)	
Question 15 : besoin d'aide – vie étudiante	
Question 16 : demande d'aide – vie étudiante (où s'adresser? aide demandée? aide reçue? utilité de l'aide?)	

Persistence des étudiants sous contrat ou ayant un plan d'action (source : API)

	% des étudiants réinscrits dans un programme à la session suivante
Persistence des étudiants sous contrat à la 2 ^e session	
Persistence des étudiants ayant un plan d'action à la 2 ^e session	

Causes d'abandon du programme (source : API)

Causes d'abandon :	Nombre d'étudiants ayant abandonné le programme après...session(s)			
	1	2	3	4
Causes personnelles (déménagement, maladie, problèmes personnels, responsabilités familiales, problèmes financiers, etc.)				
Difficultés au niveau scolaire (résultats insatisfaisants, difficultés d'apprentissage, méthodes de travail inadéquates, manque de préalables, etc.)				
Manque d'engagement et de motivation pour les études				
Difficultés d'adaptation et d'intégration au milieu				
Manque d'intérêt pour le programme, programme ne répond pas aux attentes, exigences trop élevées, charge de travail trop élevée				
Autres (préciser) :				
<p>Qu'est-il prévu après l'abandon?</p> <p> <input type="checkbox"/> Changement de programme au Cégep de Sherbrooke <input type="checkbox"/> Changement de maison d'enseignement <input type="checkbox"/> Emploi ou recherche d'emploi <input type="checkbox"/> Voyage ou période sabbatique <input type="checkbox"/> Ne sais pas <input type="checkbox"/> Autre : _____ </p>				
<p>Autres données</p>				

Annexe 7

Proposition de gabarit du rapport

Rapport d'étape et rapport bisannuel de chaque objectif prévu au plan d'encadrement 2010-2012

PROGRAMME : _____

Tableau à remplir pour chacun des objectifs du Plan d'encadrement 2010-2012.

Objectif visé pour 2010-2012 :			
	Interventions ou actions réalisées	Appréciation de l'impact des interventions ou actions (Atteinte de l'objectif, efficacité des actions, retombées identifiées)	Recommandations (Maintien, amélioration, développement)
Juin 2011 rapport d'étape			
Juin 2012 rapport bisannuel			

Annexe 8

Allocation en ETC pour chaque programme du Cégep de Sherbrooke

Voici les allocations en ETC pour chaque programme du Cégep de Sherbrooke, en considérant d'abord l'état actuel et ensuite l'application deux premières recommandations de la section 1.1.2.

Programme	Nb d'étudiants dans le programme	ETC alloué en 2008-2009	ETC à allouer, si les deux premières recommandations de la section 12.1.1.2 sont appliquées ¹⁹⁰	ETC alloué en 2009-2010
081.01	+ de 200	0,25	0,25	0,25
140.A0	0 à 100	0,05	0,05	0,05
141.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
144.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
145.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
145.C0	0 à 100	0,05	0,05	0,05
152.A0	0 à 100	0,05	0,05	0,05
180.A0 ¹⁹¹	+ de 200	0,35	0,35	0,35
200.BO	+ de 200	0,35	0,35	0,35
210.AA	0 à 100	0,05	0,05	0,05
221.B0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
241.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
241.D0	0 à 100	0,05	0,05	0,05
243.A0+B0+C0	100 à 200	0,05	0,10	0,15
300.A0 ¹⁹²	+ de 200	1,00	1,00	1,00
310.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
322.A0 ¹⁹³	+ de 200	0,25	0,25	0,25
351.A0	+ de 200	0,05	0,12	0,05
388.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
410.B0+D0	+ de 200	0,05	0,15	0,10
412.AA	0 à 100	0,05	0,05	0,05
420.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
500.A0	+ de 200	0,15	0,15	0,15
501.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
506.A0	0 à 100	0,05	0,05	0,05
510.A0	0 à 100	0,05	0,05	0,05
570.A0	100 à 200	0,05	0,10	0,05
700.A0	0 à 100	0,10	0,10	0,05
700.B0	0 à 100	0,10	0,10	0,05
Total		3,60	4,32	3,65

¹⁹⁰ Les calculs ont été faits en considérant les nombres d'étudiants moyens par session de 2008-2009. Ils ne prennent pas en considération des choix que la direction aurait pu avoir faits pour les futures allocations de 2009-2010.

¹⁹¹ Le programme 180.A0 a bénéficié en 2008-2009 d'une allocation particulière additionnelle de 0,30 ETC pour des mesures de soutien à la persistance. Sans cet ajout, la valeur obtenue serait de 0,0124 ETC/100 étudiants.

¹⁹² Le programme 300.A0 a bénéficié en 2008-2009 d'une allocation particulière additionnelle de 0,40 ETC pour des mesures de soutien à la persistance. Sans cet ajout, la valeur obtenue serait de 0,0453 ETC/100 étudiants.

¹⁹³ Le programme 322.A0 a bénéficié en 2008-2009 d'une allocation particulière additionnelle de 0,20 ETC pour des mesures de soutien à la persistance. Sans cet ajout, la valeur obtenue serait de 0,0225 ETC/100 étudiants.