

## L'ÉLABORATION D'UN MODÈLE DE RÉFÉRENCE EN ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS



**RICHARD MOISAN**  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Sherbrooke

Le Cégep de Sherbrooke s'est doté, il y a plus de dix ans, d'une mesure d'aide à la réussite qui consiste à dégager un enseignant d'une portion de sa tâche d'enseignement dans chaque programme d'études et à lui confier le rôle de responsable de l'encadrement des étudiants.

À mi-chemin de la mise en œuvre du Plan de réussite 2005-2009, un bilan de cette mesure a fait ressortir plusieurs constats: le type d'encadrement offert aux étudiants emprunte souvent des voies divergentes selon les programmes d'études; le rôle du responsable de l'encadrement est perçu et vécu de façon différente d'un programme à l'autre, d'une personne à l'autre; les étudiants ciblés et le type de difficultés faisant l'objet d'un encadrement sont très variables; les moyens mis en place pour soutenir les étudiants en difficulté sont de qualité inégale; les différents intervenants connaissent peu leurs rôles et leurs champs d'action respectifs; l'encadrement des étudiants peut devenir l'affaire d'une seule personne plutôt que faire l'objet d'une concertation avec les autres intervenants du programme. Ce bilan a également permis d'identifier des éléments très positifs: la mesure a suscité le développement de pratiques intéressantes et novatrices dans les programmes d'études; le fait d'avoir un interlocuteur formel agissant comme responsable de l'encadrement des étudiants dans un programme est favorable à la concertation et à un meilleur suivi des étudiants.

Simultanément à la réalisation de ce bilan, les responsables de l'encadrement exprimaient des besoins justifiant que l'encadrement des étudiants dans les programmes fasse l'objet de balises plus claires, soit: préciser les attentes de la Direction des études en regard de l'encadrement; mieux définir les particularités de la tâche du responsable de l'encadrement par rapport à celles de l'enseignant et de l'aide pédagogique individuel; avoir du soutien sur les différents aspects de l'encadrement;

être mieux informé sur les ressources disponibles dans le Cégep; avoir la possibilité d'échanger entre eux sur leurs pratiques respectives. Bref, c'est un soutien accru dans leur fonction de responsables de l'encadrement que ceux-ci demandaient.

Pour donner suite à ces différents constats, le Cégep de Sherbrooke a décidé de se doter d'un modèle<sup>1</sup> de référence en matière d'encadrement des étudiants pour ses 31 programmes d'études. La modélisation devait donc apporter des précisions sur la façon dont l'encadrement devait être structuré et balisé au Cégep, tout en permettant à chaque programme d'études d'adapter ses actions selon ses problématiques particulières en lien avec la réussite et la persistance.

### LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET LEURS JUSTIFICATIONS

En tant que conseiller pédagogique responsable de ce projet, je me suis adjoint deux enseignants ayant plusieurs années d'expérience comme responsables de l'encadrement, un au secteur préuniversitaire et l'autre au secteur technique<sup>2</sup>. Ensemble, nous avons mené toutes les étapes de l'élaboration du modèle. Dès le départ, le choix a été de définir ce modèle à partir des consensus qui se dégagnaient des différentes pratiques exercées sur le terrain. Les pratiques recherchées étaient celles qui favorisaient la concertation entre intervenants et qui avaient un ou des effets positifs concernant le soutien aux étudiants. L'intention justifiant ce choix méthodologique a été de miser sur l'importance pour les intervenants de se reconnaître dans ce modèle.

<sup>1</sup> Pour en savoir plus sur le modèle de référence et ses composantes, sur les données recueillies et l'analyse de celles-ci, on peut consulter la page Web du Service de la recherche et du développement du Cégep de Sherbrooke et accéder à la rubrique *Réussite éducative*. Un rapport final décrit en détail la démarche qui a donné naissance au modèle. Ce rapport est aussi offert au Centre de documentation collégiale, en versions papier et numérique.

<sup>2</sup> Jean Fradette, enseignant en mathématiques et responsable de l'encadrement en Sciences de la nature, et Susie Lépine, enseignante et responsable de l'encadrement en Techniques de santé animale.



La collecte des données s'est faite sur plusieurs plans: recension exhaustive des écrits sur le sujet de la réussite et de l'encadrement au Cégep de Sherbrooke et ailleurs (entre autres grâce à la métarecherche de Barbeau, 2007); inventaire des pratiques d'encadrement dans chaque programme d'études; questionnaires, entrevues individuelles et groupes de discussion qui ont permis de cerner les perceptions des responsables de l'encadrement, des enseignants, des professionnels, de la direction; rencontre avec un groupe composé à la fois d'étudiants ayant bénéficié de mesures d'encadrement et d'étudiants incités par les responsables de l'encadrement de leur programme à en profiter, mais qui ont choisi de ne pas le faire.

*[...] la mesure a suscité le développement de pratiques intéressantes et novatrices dans les programmes d'études; le fait d'avoir un interlocuteur formel [...] est favorable à la concertation et à un meilleur suivi des étudiants.*

Les données recueillies ont permis de faire un portrait de la situation réelle et d'avoir une idée précise de la situation souhaitée au Cégep. Ainsi, c'est l'analyse de ces données qui a permis de définir un projet de modèle. Il aurait été facile de s'arrêter à cette étape, mais le souci de travailler avec les intervenants sur le terrain nous a amenés à mettre en place l'étape primordiale, celle de la validation du modèle.

Donc, une modalité de validation s'inspirant des principes de la recherche-action a été instaurée. Dans cet esprit, sept programmes d'études ont été mis à contribution. Le choix de ces programmes s'est fait de façon à s'assurer de la représentativité des différentes réalités: programmes accueillant un petit et un grand nombre d'étudiants; programmes à forte majorité féminine, à forte majorité masculine et mixte; programmes du secteur préuniversitaire (3) et du secteur technique (4); présence des différentes familles de programmes.

Le responsable de l'encadrement, le coordonnateur du comité de programme ainsi qu'un enseignant en première année de chacun des sept programmes avaient à commenter les balises déterminées par notre équipe, à en vérifier la clarté, l'applicabilité et le potentiel d'adaptation à leur programme d'études respectif. De plus, un groupe d'experts a été composé, celui-ci étant représentatif de tous les intervenants associés à l'encadrement des étudiants dans le Cégep. Il avait la même responsabilité que les représentants des sept programmes, mais en portant un regard critique en fonction de leurs champs d'action respectifs. La coordonnatrice du comité de la formation générale du Cégep faisait partie de ce groupe d'experts, de même que la directrice des études.

Pendant une année complète, tous ces intervenants ont commenté les différentes parties du modèle. Notre équipe avait à rencontrer régulièrement les représentants des programmes d'études et le groupe d'experts pour recueillir leurs commentaires, dégager les consensus et modifier le projet initial. Le comité de la formation générale a lui aussi été sollicité sur des sujets plus ciblés, par exemple sur le choix des orientations et sur le rôle des intervenants. Lorsque nous constatons un écart de points de vue important sur un sujet, une rencontre regroupant les représentants des sept programmes ainsi que le comité d'experts était organisée. De façon ponctuelle, nous avons aussi rencontré des personnes qui avaient une expertise particulière dans le Cégep afin d'obtenir leur opinion.

Ces choix méthodologiques ont eu comme résultat d'allonger la durée de cette démarche qui s'est étendue sur deux ans. Cependant, à constater le consensus qui se dégage autour du produit final, cela en valait vraiment la peine: les objectifs de présenter un modèle qui suscite l'adhésion et où se reconnaissent les intervenants ont été atteints.

#### LE CONCEPT DE MODÈLE DE RÉFÉRENCE ET LES COMPOSANTES RETENUES

En modélisant le système d'encadrement, notre équipe poursuivait l'objectif d'élaborer un guide qui balise l'encadrement dans les programmes d'études, qui définit de façon explicite ses différentes composantes et leurs liens fonctionnels. Le modèle de référence est un guide qui précise les éléments auxquels les programmes d'études doivent se conformer. Il détermine également les décisions qui appartiennent à ces derniers, les personnes qui doivent les prendre et le cadre dans lequel elles doivent être prises. Le modèle a donc comme conséquences de recadrer certaines pratiques d'encadrement et d'en confirmer d'autres.

Les composantes qui sont définies dans le modèle sont: le champ d'action du système d'encadrement; les orientations de l'encadrement par programme; la population étudiante ciblée; les interventions à privilégier; les rôles des divers intervenants et les liens de concertation entre ces derniers; le plan d'action (plan d'encadrement) de chaque programme; l'évaluation de l'impact des actions; le profil du responsable de l'encadrement; les facteurs aidant à l'implantation du système d'encadrement.

Tous ces éléments forment un tout cohérent et deviennent la référence pour structurer l'encadrement dans chacun des programmes d'études. Chaque partie du modèle apporte une réponse à un ou à plusieurs enjeux que les constats du début



et la collecte de données nous ont permis de cerner de façon précise. Tout en expliquant brièvement les principales composantes du modèle, nous ferons ressortir ces enjeux.

### Les enjeux associés

#### À LA DÉFINITION DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

La première composante du modèle définit ce que nous entendons par «système d'encadrement par programme d'études». Nous avons dû préciser le champ d'action de l'encadrement par programme et les intervenants qui en font partie, car les pratiques recensées ont mis en lumière que la présence d'un responsable de l'encadrement dans un programme d'études pouvait avoir un effet pervers, soit une tendance à déléguer rapidement à ce dernier les tâches associées à l'encadrement des étudiants. Une tendance inverse pouvait également être observée, à savoir que le responsable de l'encadrement décide de travailler en vase clos et fait cavalier seul en ce qui concerne l'encadrement des étudiants. Dans les deux cas, c'est l'enjeu de la concertation qui est mis en cause, puisque l'encadrement n'est pas vécu comme un système où plusieurs intervenants travaillent de façon complémentaire à la réussite des étudiants. Cette première composante sert donc à déterminer une vision systémique de l'encadrement dans un programme d'études.

Il nous est aussi apparu nécessaire de recenser les définitions de certains concepts clés et de faire des choix. Par exemple, certaines personnes traitaient du sujet de la réussite dans une perspective scolaire, tandis que d'autres en parlaient de façon plus large, dans une perspective éducative. Nous avons donc sondé la perception des intervenants du Cégep sur leur vision de la réussite, pour finalement choisir de travailler en fonction d'une vision plus élargie de la réussite et d'en faire une des orientations du modèle. Cette orientation va dans le sens de la perception généralement exprimée par les étudiants, largement documentée entre autres dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995) et dans le rapport de recherche de Rivière et collab. (1997).

Le concept d'encadrement a aussi fait l'objet d'un choix sur le sens à donner à celui-ci. Une recension des écrits nous a permis d'inventorier trois tendances : l'aide personnelle aux étudiants, l'animation d'activités parascolaires et le suivi des étudiants qui ne respectent pas les règles établies. La rencontre avec les étudiants et plusieurs témoignages de responsables de l'encadrement nous ont amenés à constater que les étudiants attribuaient généralement à l'encadrement une signification de contrôle et d'animation, perception issue de la réalité vécue au secondaire. L'analyse des actions identifiées dans les plans d'encadrement des programmes du Cégep a fait

ressortir que ces trois réalités étaient présentes, mais de façon inégale selon les programmes, et que le modèle de référence se devait de prendre position sur une définition claire de l'encadrement. C'est le document *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* (Comité patronal de négociation des collèges, 2008) qui nous a donné la définition la plus satisfaisante de l'encadrement en classe et hors classe et qui correspondait le mieux à nos visées, soit de soutenir l'étudiant en difficulté ou potentiellement en difficulté, donc de mettre l'accent sur l'aide personnelle aux étudiants. Ce choix a des incidences majeures sur le modèle, particulièrement lorsque vient le temps de repérer la population étudiante à cibler et de déterminer les interventions à privilégier. Il apporte une réponse claire quant aux interventions qui peuvent faire partie ou non du plan d'encadrement. Par exemple, il devient difficile de justifier la pertinence d'organiser une activité à caractère strictement social comme intervention d'encadrement si l'on ne l'assortit pas d'actions explicites visant la prévention des difficultés d'intégration.

### Les enjeux associés

#### À LA DÉFINITION D'ORIENTATIONS FORMELLES

Il nous est également apparu nécessaire de donner, à travers le modèle, des orientations formelles. Lors de la collecte de données, nous avons en effet remarqué que l'absence d'orientations explicites en regard de l'encadrement pouvait être un facteur favorisant la disparité des pratiques. Les visions personnelles de chacun pouvaient plus influencer les actions que les visions institutionnelles, peu précises en matière d'encadrement. Certes, le *Plan stratégique* et le *Plan de réussite* du Cégep fixaient des orientations sur la réussite des étudiants et sur les moyens à privilégier. Cependant, force a été de constater que l'appropriation de ces orientations par les intervenants sur le terrain était plutôt faible, donc peu influente. Les intervenants ont clairement demandé de pouvoir ancrer leurs actions sur des orientations bien définies. Sur ce plan, il y avait donc deux enjeux : se donner des orientations explicites et partagées par tous sur l'encadrement des étudiants et s'assurer ultérieurement de l'appropriation de celles-ci sur le terrain.

### Les enjeux associés

#### AU CHOIX DE LA POPULATION ÉTUDIANTE À CIBLER ET DES INTERVENTIONS À PRIVILÉGIER

En ce qui a trait à la population étudiante et aux interventions à privilégier, plusieurs enjeux étaient en cause. Le plus important était certes de définir ce qu'on entend par un étudiant en difficulté. Une pratique courante dans les programmes d'études était de limiter l'action aux difficultés d'intégration



et d'adaptation des étudiants de première année. Ceci avait comme conséquence de mettre en place un système d'encadrement spécifique aux étudiants de première année et de ne rien structurer de façon formelle pour ceux de deuxième et de troisième année qui pouvaient vivre des difficultés ayant un effet sur leur rendement scolaire ou sur leur cheminement. Le consensus établi a donc été de déterminer que la priorité de notre modèle d'encadrement est le soutien auprès des étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté dans un programme, par l'entremise d'interventions effectuées en classe et hors de la classe, soit par l'enseignant ou le responsable de l'encadrement ou l'aide pédagogique individuel, dans la limite de la volonté de l'étudiant à vouloir s'aider et dans la limite des ressources existantes.

Par ailleurs, deux autres enjeux étaient, dans un premier temps, de s'assurer que les interventions d'encadrement ciblaient bien les étudiants que l'on souhaitait atteindre, soit les étudiants qui avaient des difficultés, et, dans un deuxième temps, d'amener ceux-ci à profiter du soutien qui leur était offert. C'est en faisant le recensement des pratiques gagnantes que nous avons proposé aux programmes des façons de faire favorisant de meilleurs résultats. Le modèle de référence a donc défini 21 caractéristiques qui favorisent la réussite d'une intervention et qui sont associées soit à l'intervenant, à l'étudiant, au contexte ou au contenu de l'intervention. Le tableau 1 présente quelques-unes de ces caractéristiques.

**TABLEAU 1 – QUELQUES CARACTÉRISTIQUES D'UNE INTERVENTION GAGNANTE**

**CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES À L'INTERVENANT**

**Adoption d'une attitude proactive**

Provoquer des situations, interpellier les étudiants, aller chercher ces derniers, aller où ils sont, ne pas se placer en situation d'attente, d'invitation passive ou indirecte. Accepter le fait que la « balle soit dans notre camp » en termes d'initiative.

**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 à être appréciée par ceux-ci et à avoir de la crédibilité auprès d'eux. Cette personne doit elle-même croire à ce qu'elle offre et bien vendre son produit.

**CARACTÉRISTIQUE ASSOCIÉE À L'ÉTUDIANT**

**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.

**CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AU CONTEXTE DE L'INTERVENTION**

**Étudiants préalablement rassemblés et présents**

Exploiter les situations où les étudiants sont en classe, sont rassemblés, sont sur place, ont une période libre entre deux cours, soit pour provoquer une rencontre, soit pour faire la promotion d'une activité, soit pour la réaliser.

**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.

**CARACTÉRISTIQUE ASSOCIÉE AU CONTENU DE L'INTERVENTION**

**Référence explicite**

Lors de situations où l'on recommande à l'étudiant de rencontrer une autre ressource, être très explicite: donner des coordonnées précises, remettre un dépliant, une carte professionnelle, offrir d'appeler sur-le-champ ou d'y aller immédiatement, expliquer à quel endroit se rendre.

Le modèle propose aussi une série d'interventions visant à prévenir les difficultés scolaires, à faire du dépistage d'étudiants en difficulté, à soutenir ces étudiants ou à les référer à des ressources spécialisées et, enfin, à assurer un suivi auprès des étudiants et entre les intervenants. Ce sont les programmes qui établissent leurs priorités. Cependant, ils ont l'obligation de prévoir des actions pour favoriser l'intégration des étudiants nouvellement arrivés dans le programme et dans le Cégep.

**Les enjeux associés**

**AUX RÔLES DES INTERVENANTS ET AUX LIENS ENTRE EUX**

Avant l'élaboration du modèle de référence, chaque intervenant définissait son rôle en fonction de sa propre vision de l'encadrement ou se conformait aux pratiques déjà en place. Il en était de même pour les liens entre les intervenants. Pour certains, ces liens étaient très fréquents et fluides, pour d'autres, carrément inexistantes. Il y avait donc un enjeu important associé à la concertation. Notre équipe se devait de rendre explicites les rôles et les responsabilités de chacun envers les étudiants et de préciser la teneur des liens entre les intervenants. Qui s'occupe de quoi? À quel moment le responsable de l'encadrement ou l'aide pédagogique individuel prend-il le relais? C'est cette partie sur les liens entre intervenants qui a permis d'assurer la complémentarité de leurs actions.

Un enjeu majeur était également de décrire les responsabilités d'un responsable de l'encadrement. Si nous voulions baliser les pratiques, nous nous devons de faire une description de cette tâche, aucun document officiel ne décrivant ce que fait un « responsable de l'encadrement ».



Notre équipe a donc décrit de la manière suivante le rôle du responsable de l'encadrement :

Le responsable de l'encadrement a un rôle de coordination et de concertation des interventions d'encadrement dans un programme. Il est l'intervenant privilégié pour la collecte et la transmission de l'information entre intervenants, autant en ce qui a trait au dépistage qu'au suivi. Il est le lien principal entre les divers intervenants pouvant soutenir les étudiants et les enseignants. 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 intervenir auprès de ces derniers lorsque leurs difficultés ont des effets sur plusieurs cours du programme.

L'enseignant, le responsable de l'encadrement ainsi que l'aide pédagogique individuel peuvent maintenant se référer à un document synthèse qui précise leur rôle et leurs responsabilités. À titre d'exemple, nous présentons dans le tableau 2 un extrait du document synthèse des responsabilités de l'enseignant. L'exemple choisi concerne les responsabilités de ce dernier quant au dépistage de ses étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté.

TABLEAU 2 – RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANT CONCERNANT LE DÉPISTAGE

#### RESPONSABILITÉS ENVERS LES ÉTUDIANTS

- Identifier ses étudiants en difficulté sur le plan scolaire, grâce aux travaux, tests, questions posées, etc.;
- aider ses étudiants à déterminer les causes de leurs difficultés sur le plan scolaire, dans la mesure où ceux-ci sont prêts à le faire.

#### RESPONSABILITÉS ENVERS LES INTERVENANTS

- Informer le responsable de l'encadrement afin que celui-ci puisse avoir accès à certains renseignements (résultats scolaires, absences significatives, attitude, etc.) facilitant le dépistage des étudiants potentiellement en difficulté;
- transmettre tout commentaire pertinent qui pourrait favoriser le dépistage de situations problématiques;
- participer à des rencontres d'encadrement ou, à tout le moins, aider à l'efficacité de celles-ci afin de dépister les étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté.

Les liens entre les programmes et les enseignants de la formation générale ont été établis en insistant sur la responsabilité d'aider le responsable de l'encadrement dans le dépistage des étudiants à risque. Chaque enseignant de la formation générale a accès aux coordonnées du responsable de l'encadrement

de chaque programme d'études et est invité à communiquer avec lui lorsqu'il le juge nécessaire.

#### Les enjeux associés

##### AU PROFIL DU RESPONSABLE DE L'ENCADREMENT

Le choix du responsable de l'encadrement se fait lors de la répartition des tâches dans les départements de formation spécifique. La ressource qui est allouée varie de ,05 ETC à ,35 ETC, selon la taille du programme. Le choix de cet enseignant comporte un enjeu important, qui est de s'assurer que la personne qui occupera cette fonction fait ce choix en toute connaissance de cause. C'est pour cette raison que le modèle fait la description des différentes habiletés qui peuvent être utiles à un responsable de l'encadrement. Le modèle a établi sept critères que notre équipe estime être des atouts pour ce travail : l'adhésion aux orientations du système d'encadrement; des habiletés relationnelles et une attitude d'engagement professionnel; l'aptitude au dépistage; l'ouverture à un horaire moins habituel; la connaissance du milieu; le fait d'enseigner en première année; l'insertion professionnelle complétée.

Pour cette composante, l'intention n'est surtout pas d'être directif ni d'imposer une modalité particulière aux départements lors de leur répartition de tâches. Cette composante vise à informer et à guider, afin d'éviter, par exemple, que le responsable de l'encadrement soit l'enseignant que l'on vient tout juste d'embaucher et qui ne connaît pas encore les rouages de l'établissement.

#### Les enjeux associés

##### AUX PLANS D'ENCADREMENT DE CHAQUE PROGRAMME

Un enjeu important était relié à la rigueur dans la rédaction des plans d'encadrement de chaque programme, à la mécanique de l'approbation de ces plans par les comités de programme et par la direction ainsi qu'à la diffusion de ce plan à l'intérieur du programme. Il fallait également pallier une perception très répandue selon laquelle l'élaboration d'un plan d'encadrement n'était qu'un geste administratif auquel il fallait se conformer.

L'analyse a aussi donné l'occasion à notre équipe de définir un autre enjeu important : l'équilibre des actions posées. Par exemple, certains plans d'encadrement ne prévoyaient que des activités permettant de prévenir les difficultés, sans préciser le type de soutien apporté aux étudiants lorsque ces difficultés apparaissent. Le modèle a donc prévu qu'un plan d'encadrement doit répondre à certains critères garantissant un minimum d'équilibre entre la prévention, le dépistage, le soutien et le suivi.

## Pour une approche cohérente de l'encadrement



C'est le comité de programme qui a été déterminé comme l'instance de discussion et de décision au sujet du plan d'encadrement. De plus, afin de soutenir une vision plus à long terme et de minimiser le temps consacré aux gestes administratifs, les plans d'encadrement seront désormais élaborés pour deux ans.

### LES FACTEURS AIDANT À L'IMPLANTATION DU MODÈLE

Le modèle de référence ne pouvait être complet sans qu'il précise les conditions qui en facilitent la mise en œuvre. Il fut très facile de nommer les facteurs favorisant l'implantation du modèle. Ces facteurs aidants sont répartis en six catégories :

- Contexte organisationnel favorable à l'encadrement (libération adéquate pour le responsable de l'encadrement, clarté des procédures, horaires favorables aux rencontres avec des étudiants et aux activités de concertation entre intervenants, stabilité des personnes en place);
- Lieux de rencontre et proximité physique des intervenants du système d'encadrement;
- Disponibilité d'outils adéquats pour les intervenants;
- Utilisation de l'informatique comme outil de dépistage, de communication et de concertation;
- Facteurs liés aux intervenants du système d'encadrement (disponibilité, éthique, souci de ressourcement, attitudes d'aidant);
- Attitudes de collaboration des étudiants.

Les cinq premières catégories ont fait l'objet d'une série de recommandations. C'est à partir de celles-ci que fut élaboré un *Plan d'action de l'implantation du système d'encadrement par programme* qui identifie les responsables de l'actualisation de chaque recommandation et précise une échéance.

### LA DIFFUSION, L'IMPLANTATION, LE SUIVI DU MODÈLE

Avant l'implantation de ce modèle, notre énergie a été consacrée à le diffuser auprès des intervenants concernés, et une tournée des départements nous a permis de rejoindre les enseignants. Des présentations plus explicites ont été faites auprès des responsables de l'encadrement et des coordonnateurs des comités de programme. Le personnel de direction et les professionnels ont, eux aussi, été rencontrés. Le modèle a été implanté à l'automne 2010, après qu'aient été mises en place des activités de soutien, dont l'une visant particulièrement l'élaboration du plan d'encadrement. D'autres formes de soutien sont prévues au fur et à mesure de l'implantation du modèle.

### LES PREMIÈRES OBSERVATIONS SUR LES EFFETS DU MODÈLE

En terminant, voici quelques effets positifs que nous observons depuis la récente implantation du modèle :

- Le rôle du responsable d'encadrement est plus clair et mieux compris;
- Un recadrage des interventions à effectuer en priorité est en train de se faire;
- Le soutien aux programmes est plus structuré et des activités sont offertes aux moments clés;
- Les objectifs des plans d'encadrement sont plus ciblés et seront plus facilement mesurables;
- L'adoption des plans d'encadrement a fait l'objet de discussions, et ce sont les comités de programme qui se sont approprié ceux-ci;
- Les responsables de l'encadrement sollicitent de manière plus spontanée le soutien des conseillers pédagogiques responsables du dossier de la réussite.

Malgré ces premiers indices positifs, un risque demeure : après un certain temps et en fonction du roulement du personnel associé à l'encadrement, ce modèle pourrait tomber dans l'oubli et les problèmes de disparité des pratiques pourraient surgir à nouveau. Le défi majeur sera donc de maintenir une animation constante du milieu afin de s'assurer que chaque composante du modèle demeure au centre des préoccupations d'encadrement. C'est donc un dossier à suivre de près.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARBEAU, D., *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*, Québec, Presses de l'Université Laval et ARC, 2007, 426 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, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 124 p.

RIVIÈRE, B. et collab., *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Tome 1. Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1997, 290 p.

Richard MOISAN a enseigné au Cégep de Sherbrooke pendant 21 ans en Techniques d'éducation à l'enfance. Il y occupe depuis quelques années le poste de conseiller pédagogique. Il est aussi le répondant local de PERFORMA et agit comme personne-ressource dans le MIPEC.

richard.moisan@cegepsherbrooke.qc.ca