



# L'encadrement des étudiants de sciences humaines sans mathématiques

**Pierre Deshaies**  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Shawinigan

Dans la province, les groupes de sciences humaines sans mathématiques détiennent le record des échecs et des abandons. Depuis deux ans, une équipe de professeurs du cégep de Shawinigan a donc décidé d'encadrer d'une façon particulière les élèves de cette concentration en s'inspirant de l'approche du « Mastery Learning » souvent appelée en français « Pédagogie de la maîtrise ». Les composantes de cette approche sont très simples : des objectifs de cours clairs, des évaluations formatives fréquentes, des tests diagnostiques, de l'enseignement correctif et une attention particulière accordée à l'aide entre les pairs. En d'autres mots : vérifier les préalables cognitifs, être très précis dans les tâches d'apprentissage, permettre à l'étudiant de vérifier rapidement ses acquis, combler les lacunes à temps, donner la chance de se tromper et d'apprendre de ses erreurs, favoriser l'entraide et ainsi, par tous ces moyens, créer un climat pédagogique sécurisant.

Vu les préalables pédagogiques des professeurs, leur rythme et leur charge d'enseignement (de quinze à dix-huit heures de cours), l'équipe n'a pu appliquer intégralement le « Mastery Learning ». La plupart du temps, les étudiants ont eu droit à des objectifs clairs, à de petites unités de contenu, à du formatif fréquent, et, quand c'était possible, à des tests diagnostiques, à de l'enseignement correctif et à de l'aide par les pairs. Nous n'avons donc rien changé à la séquence normale des cours de cette concentration. Nos efforts ont plutôt porté sur la qualité de l'encadrement didactique.

À la première session, les étudiants ont aussi reçu un encadrement méthodologique, portant sur la prise de notes adéquates, la lecture active et rapide, la mémorisation, l'écoute, le résumé, la schématisation et la planification du temps. Les professeurs se sont réparti l'enseignement de ces différents outils et les ont intégrés au contenu de leurs cours.

Toujours à la première session, les étudiants ont bénéficié d'un encadrement affectif ; un professeur-tuteur rencontrait les étudiants individuellement à intervalle régulier ; les plus faibles étaient rencontrés plus fréquemment. Le but de ces rencontres était double : offrir un support positif afin d'éviter le découragement ainsi que les abandons qu'il génère et aussi régler les problèmes d'apprentissage avant qu'ils ne deviennent insolubles. De plus, lors d'une rencontre pré-session, nous avons expliqué aux étudiants le pourquoi de l'ensemble de notre démarche, ses fondements et la confiance que nous avions dans leurs chances de succès, s'ils décidaient

d'embarquer... Les mesures suivantes complétaient cet encadrement :

- chaque professeur remplissait un rapport hebdomadaire dans lequel étaient indiqués le contenu vu, les éléments de « Mastery Learning » utilisés, les problèmes rencontrés, les absences, etc. ; ces résultats étaient communiqués à l'ensemble des professeurs du groupe ;
- aucun étudiant n'avait le droit d'abandonner un cours sans avoir préalablement rencontré son professeur ou le tuteur ;
- toute absence devait être justifiée.

## RÉSULTATS

### Pour le groupe de 29 élèves inscrit au projet d'automne 1987

En 1987-88, les résultats furent excellents. Avec l'utilisation du « Mastery Learning », les absences, les échecs et les abandons dus au découragement, à l'anxiété, à l'absence de méthode, etc. ont diminué de façon très significative : 10 p. cent d'échecs dans ce groupe où il y en a souvent jusqu'à 50 p. cent. Les professeurs avaient en moyenne cinq groupes d'étudiants dont un seul en « Mastery Learning » ; ces étudiants ont pu recevoir les trois types d'encadrement précédemment décrits.

En mai 1989, des 29 étudiants qui avaient commencé le cours deux ans plus tôt, quinze (tous ceux qui sont demeurés au cégep de Shawinigan) ont obtenu leur DEC et ils ont tous fait une demande d'admission à l'université ; les autres ont quitté pour des raisons d'argent, une réorientation personnelle ou ils ont changé de collège.

### Pour le groupe de 71 élèves inscrit au projet d'automne 1988

Les résultats furent mieux que sans l'utilisation du « Mastery Learning » mais beaucoup moins spectaculaires ; il y a eu des absences, 15 p. cent d'abandons et 35 p. cent d'échecs. Les professeurs avaient toujours cinq groupes d'étudiants dont trois en « Mastery Learning ». Débordés par le grand nombre d'élèves inscrits en sciences humaines sans mathématiques, les professeurs ont été obligés d'abandonner l'encadrement affectif, qu'ils savaient par ailleurs fondamental pour assurer le succès du projet ; il n'ont donc pu fournir d'autre encadrement qu'une application partielle du « Mastery Learning » et un certain support méthodologique. On croirait inventer l'évidence...

Après une année, avec la deuxième cohorte, les professeurs

sont « brûlés » et frustrés pour deux raisons :

– le fait de savoir comment faire réussir tous les élèves mais ne pas pouvoir y parvenir... faute de ressources suffisantes et d'énergie ;

– la difficulté de gérer des groupes trop nombreux dans lesquels se trouvent un bon nombre d'étudiants non motivés et dans des conditions de vie incompatibles avec la réussite scolaire : il est démotivant pour un professeur de donner beaucoup à un étudiant qui ne veut pas apprendre, sans compter l'effet négatif que cette quantité d'étudiants non motivés a sur le reste d'un groupe...

## ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ

Après avoir examiné les résultats obtenus et considéré ce qui se fait dans le réseau comme recherche en aide à l'apprentissage, nous en venons à certaines conclusions sur la viabilité des programmes d'aide à l'apprentissage.

1- Dans un contexte d'enseignement normal, avec des étudiants motivés et un encadrement didactique approprié, les résultats de l'application, même partielle, du « Mastery Learning » (objectifs clairs, contenu divisé en petites unités et formatif fréquent) sont probants : les moyennes de classe augmentent de 15 p. cent par rapport à un enseignement traditionnel. Avec l'application intégrale du « Mastery Learning », les moyennes de classe atteignent 80 p. cent pour tous les étudiants et cela dans toutes les disciplines...

2- Plus les étudiants sont faibles, plus il faut ajouter, à cet encadrement didactique que constitue le Mastery Learning » ou toute autre approche similaire, les deux autres types d'encadrement : des éléments méthodologiques intégrés au contenu de cours et un bon support affectif ; dans ce cas, si les étudiants sont motivés, on obtient de bons résultats, comme ce fut le cas la première année d'expérimentation.

3- Cependant, à partir d'un certain niveau de faiblesse des étudiants, on ne peut plus parler de contexte d'enseignement normal : un professeur ne peut pas avoir cinq groupes de 35 étudiants faibles et fournir ces trois types d'encadrement.

Ceci nous amène à distinguer certains besoins d'enseignement différents, besoins qui devraient générer une répartition de tâche adaptée au contexte d'enseignement :

— l'encadrement didactique suffit pour faire réussir des groupes moyens et forts ;

— un encadrement méthodologique devient nécessaire en première session pour une grande partie des groupes ;

— il faut faire les trois types d'encadrement avec les groupes d'étudiants faibles ; s'ils n'ont pas les préalables, s'ils ne sont pas motivés, les besoins augmentent ; dans un tel cas, un groupe-classe ne devrait jamais comporter plus de vingt étudiants et un professeur ne devrait pas avoir plus de quatre groupes. Il y a certes lieu de travailler avec des professionnels pour harmoniser les efforts et répondre à des besoins qui ne relèvent plus de l'enseignement.

4- Qu'on le veuille ou non, plus les étudiants sont encadrés, plus ils réussissent, peu importe la concentration.

## LA RÉALITÉ A GRADUELLEMENT CHANGÉ DEPUIS LA FONDATION DES CÉGÉPS :

1- environ 40 p. cent des cégépiens n'obtiennent pas leur DEC ;

2- les « décrocheurs » abandonnent après plusieurs sessions de persévérance ;

3- le pourcentage des Québécois âgés de 17 ans fréquentant le niveau collégial est passé de 12,9 en 1970 à 42,0 en 1987 ; le pourcentage des Québécois âgés de 18 ans fréquentant le niveau collégial est passé de 17,8 en 1970 à 44,3 en 1987 ; il fut un temps où les étudiants étaient plus âgés, plus mûrs ;

4- depuis 1982, avec des résultats similaires obtenus au secondaire, les cégépiens réussissent moins bien ;

5- la consultation des études démographiques laisse entrevoir une stabilité sinon une augmentation de la clientèle collégiale d'ici l'an 2 000 ;

6- le DEC est une exigence de plus en plus fréquente dans des emplois qui autrefois n'exigeaient qu'un diplôme d'études secondaires.

(Note : ces chiffres proviennent du rapport annuel 1987-88 du SRAM.)

## PEUT-ON CONTINUER LONGTEMPS À NE PAS S'ADAPTER À UNE RÉALITÉ QUI A CHANGÉ ?

Un professeur ne peut pas assumer, à la place de l'étudiant, son besoin de croissance et son apprentissage, mais il peut lui fournir un contexte pédagogique où il est plus facile de réussir. Dans une telle perspective, bien connaître un contenu de cours ne suffit pas ; il faut aussi des moyens qui dépassent les simples intuitions et qui s'apprennent à l'école de la pédagogie.

Cependant le professeur n'est pas responsable des étudiants qui n'ont pas les préalables et ont ainsi très peu de chances de réussir si rien n'est fait. Hausser les critères pour l'obtention du DES ? Modifier les conditions d'admission au cégep ? Instaurer, dans le cadre du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, des mesures propédeutiques non créditées ? Il appartient aux autorités concernées de prendre les moyens qui s'imposent.

Les autres étudiants ont les préalables mais n'ont pas tous le même degré de préparation. Certains s'en tireront avec un encadrement traditionnel ; d'autres, plus faibles, ont besoin d'un encadrement méthodologique ; et certains autres, encore plus faibles, nécessitent des « soins d'urgence ». Il est impératif d'admettre l'existence de ces besoins d'enseignement différents, besoins qui devraient générer des répartitions de tâche adaptées. C'est peut-être là le véritable prix de la démocratisation de l'enseignement. Là encore cela ne dépend pas des professeurs...