

## Actes du 15<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

Pour s'y **RETROUVER,**

**POUR** se retrouver

Le renouveau de l'enseignement collégial

9A62

Offrir la bonne chaise à la bonne personne...

par  
Micheline JACQUES  
professeure  
Bruno TREMBLAY  
conseiller d'orientation et API  
Cégep de Limoilou



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## OFFRIR LA BONNE CHAISE À LA BONNE PERSONNE...

(ou Comment accompagner l'élève dans la recherche de « sa place », en se préoccupant de la dimension affective et de sa démarche vocationnelle)

Micheline JACQUES, professeure et Bruno TREMBLAY, conseiller d'orientation et API, Cégep de Limoilou

Une fois que l'institution a proposé « une chaise » à l'élève, son sort n'est pas pour autant réglé: les nombreux changements de programme, les retraites de cours, les abandons, etc. sont là pour le démontrer.

La session d'Accueil et d'intégration des élèves au collégial permet de fournir plus qu'un encadrement pédagogique. Elle offre la possibilité d'intervenir sur d'autres dimensions à connotation plus affective (image de soi négative, anxiété, indécision vocationnelle), dimensions dont il faut tenir compte si nous voulons que chaque personne trouve la chaise qui lui permettra d'actualiser son projet. Elle nécessite, entre autres, une concertation des intervenants (personnel enseignant, CO, API, cadres) et une rétroaction significative pour cette clientèle à risques.

### LA RELATION AU COEUR DU PROCESSUS

Enseigner aux élèves inscrits dans les programmes d'Accueil et d'Intégration et plus spécifiquement dans les cours « Développement de carrière » (953-015) et « Introduction aux Principes et aux Techniques de l'Apprentissage » (360-902), implique une conception de l'enseignement où le processus et la médiation, l'interaction et la concertation sont au coeur de l'acte pédagogique.

Il est important de créer un climat de sécurité et de confiance pour que l'élève accepte de regarder « Se regarder », peut-être pour la première fois, de quelle façon elle/il se comporte pour prendre en charge son apprentissage. La médiation prend ici tout son sens car elle vise à filtrer, organiser et rendre signifiants certains stimuli qui seraient autrement inutilisables par le sujet qui construit son intelligence. Par exemple, réfléter à l'élève que le fait d'avoir un certain ordre autour de lui (son lieu de travail, ses cartables, ses notes) ça va l'aider à mieux s'organiser dans sa tête.

De plus, il ne s'agit pas tant de focuser sur le résultat, mais sur le « comment » on y est arrivé. Par la métacognition, l'élève doit développer « cette connaissance de son propre fonctionnement en situation d'apprentissage pour en arriver à le contrôler » (Michel St-Onge, 1993). Au plan vocationnel, avant d'explorer et de s'engager, il a à comprendre sa situation et prendre conscience de son agir (Harren 1979), d'où l'importance de lui donner des rétroactions sur son agir dès sa demande d'admission et tout au long de sa démarche d'intégration aux études collégiales.

Et c'est par l'interaction enseignant-e/élève et non par la transmission linéaire d'un savoir, que sont favorisées l'ouverture à l'expérience, la confiance en son processus et la prise en charge de son apprentissage. Pour que cette première session en soit une d'intégration, il faut à notre avis, miser sur la relation privilégiée qu'est celle de l'enseignant-e et de l'élève.

À cette relation privilégiée, s'ajoute le rapport avec les autres ressources directement impliquées dans le programme à savoir: l'aide pédagogique et le conseiller, la conseillère d'orientation. Il est question ici d'une *concertation* qui va au-delà des réunions d'un comité programme. En effet, la classe n'est plus le fief de l'enseignant, l'enseignante, puisque le calendrier des activités pédagogiques tient compte des interventions soit de l'aide pédagogique, soit du conseiller ou de la conseillère d'orientation. Une nouvelle réalité: « la classe, porte ouverte ».

En effet, intervenir auprès de cette clientèle c'est se concerter pour faire de la prévention. Selon Langevin (1994), il y a des éléments essentiels à l'efficacité de cette prévention même si « aucune approche simple ni aucun élément isolé semble efficace. Nous avons besoin d'une variété de stratégies avec des programmes différents pour différents besoins. Le mot clé est la flexibilité ». Parmi ces éléments, nous retenons ceux-ci:

- Les administratrices et administrateurs constituent l'élément clé du succès des programmes s'adressant à ces élèves puisque leur philosophie éducative va marquer tout le programme.
- Un dépistage et une intervention précoces sont de première importance.
- Chaque élève devrait avoir un plan d'intervention individualisé ou un contrat individuel.
- Il faut apporter une attention particulière aux moments de transition entre les ordres d'enseignement.

- La façon dont l'enseignement est organisé est de toute première importance.
- Les enseignantes et enseignants concernés doivent avoir des attentes élevées envers les élèves.
- L'autonomie du programme est très importante et les enseignantes et les enseignants doivent y être intéressés.
- Un counseling soutenu et intense est essentiel pour les élèves à risque.
- Une démarche d'évaluation continue du programme favorise son amélioration et sa reconduction par les administratrices et les administrateurs.

### **LA CLIENTÈLE : PROFIL SCOLAIRE**

À la fin de la cinquième année du secondaire, l'élève qui veut poursuivre des études collégiales a la tâche de faire un choix scolaire et de clarifier ses objectifs professionnels. Afin de concrétiser cette démarche, l'élève doit avoir franchi un certain nombre d'étapes sur le plan du développement vocationnel. Sinon, il risque de se prédisposer à l'indécision. Hamel (1985) a identifié quatre syndromes disposant la personne à vivre de l'indécision:

1. à caractère spécifique ou syndrome de la porte entrouverte, de la chaise disponible. L'élève utilise les rencontres de consultation pour annoncer et tester ses intentions. L'intervention se résume à évaluer la qualité de leur démarche, à élaborer des stratégies, à intégrer de nouveaux engagements et à réduire l'anxiété d'anticipation.
2. à caractère multiple ou syndrome de la peur d'ouvrir des portes, de s'asseoir sur une chaise. L'élève adopte des comportements défensifs qui l'immobilise dans sa démarche. L'intervention permettra de favoriser le développement de compétences facilitant la prise de décision, de confronter le mythe du choix qui apparaît par « magie », de développer une meilleure opinion de lui-même et de faire prendre conscience du danger de ne poser aucun geste.
3. à caractère situationnel ou syndrome de la porte fermée, de la chaise non disponible. L'élève vit une rupture brutale dans la phase de réalisation de son projet parce qu'il n'a pas été admis à cause des politiques de contingentement ou de résultats scolaires insatisfaisants. Les consultations individuelles permettront de traverser les phases de dénégation, colère, marchandage et d'espoir pour permettre à l'élève de trouver de nouvelles avenues.
4. à caractère personnel ou syndrome d'absence de clé pour ouvrir des portes, de la chaise vide. L'élève manque de conditions internes nécessaires à l'engagement dans le processus de prise de décision: degré élevé d'indécision, identité floue, faibles compétences interpersonnelles, attitudes négatives et locus de contrôle externe. Il est nécessaire d'amener l'élève à ressentir ses propres enjeux afin qu'il adopte une attitude plus constructive face à sa carrière et qu'il s'engage d'une façon plus responsable dans le processus de prise de décision de carrière. De plus, l'élève a à rechercher une aide psychologique à moyen ou long terme selon le niveau d'anxiété et la sévérité des difficultés rencontrées.

Le Conseil supérieur de l'éducation considère que les élèves qui accèdent aux études collégiales sont encore à l'âge de poursuivre leur cheminement vocationnel. D'ailleurs, il recommande « de reconnaître explicitement que l'ordre d'enseignement collégial a le mandat particulier de consolider le processus d'orientation scolaire et professionnelle des individus ». (Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, 1992, p. 113)

Afin de concrétiser ces démarches, l'élève doit donc avoir atteint un développement suffisant au plan vocationnel.

« Toutefois, une analyse du cheminement scolaire des élèves du Collège de Limoilou visés par l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial à leur première session indique que 24% ont changé de programme par la suite. Dans plusieurs cas, le retrait de cours de formation spécifique démontre que l'élève remet en question son choix de programme. Dans notre collège, à la session d'automne 1992, 16% des retraits de cours ont été justifiés par un changement d'orientation. De plus, les aides pédagogiques individuels notent que plusieurs élèves constatent avoir fait un choix inadéquat après quelques semaines seulement. Ces derniers ne changent même pas de programme puisqu'ils ne savent lequel choisir. La période de confirmation du choix de cours constitue un moment privilégié pour dépister les élèves en recherche d'orientation. Que ce soit au sein du secteur préuniversitaire ou du secteur technique, le Service d'aide pédagogique constate que plus de 300 élèves n'ont pas fait de choix de carrière. Pourtant, ils ont tous été admis à un programme d'études collégiales. » (Bilan d'implantation - Contact-Cégep, 1994)

En plus d'un problème d'indécision vocationnelle, les élèves inscrits en SAI à l'automne 1993 sont beaucoup plus faibles à leur arrivée au collégial que l'ensemble des nouveaux inscrits au Collégial.

« Qu'ils soient à une 1<sup>re</sup> inscription au collégial ou non, un peu plus de 4 élèves sur 10 inscrits en SAI à l'automne 1993 ont une moyenne au secondaire 5 inférieure à 65 points, ce qui est le cas de seulement 2 élèves sur 10 parmi tous les nouveaux inscrits au collégial à ce même trimestre. De même, la moyenne des moyennes obtenues au secondaire par les élèves inscrits en SAI à l'automne 1993 se situe autour de 65 points, comparativement à une moyenne de 72 points pour l'ensemble des nouveaux inscrits au collégial à ce même trimestre. » (S.A.I., Bilan 1993-1994, Québec)

### **LA CLIENTÈLE : VÉCU EXPÉRIENTIEL**

L'entrée au Collégial, c'est plus qu'un changement de structure, on parle de « choc du passage du secondaire au collégial ». Les élèves inscrits à une première session S.A.I., en plus d'être confrontés à ce passage, vivent de l'anxiété et/ou de la panique.

1. l'anxiété de ne pas savoir qui ils sont et où ils vont; 2. la panique de se retrouver à un niveau supérieur de formation avec bien peu d'outils en poche;

Qui dit anxiété dit souffrance, peur et désarroi.

*« Apprendre devient possible quand il n'y a plus de peur et d'autorité. Avoir peur d'être sans importance, de n'être personne et de ne pas réussir, sont des craintes qui bloquent mon apprentissage ». Karina, 1993.*

Qui dit panique, dit inconfort, déséquilibre, insécurité.

*« On nous parle de nous organiser, mais jamais personne nous a montré comment le faire. Ça me semble tellement gros que je me demande si je vais y arriver ». Olivier, 1994*

L'élève s'interroge aussi sur sa capacité à s'adapter à ce niveau d'enseignement, sur son désir de réussir, d'investir du temps et sur sa motivation à persévérer face à l'effort et aux difficultés rencontrées. Les nouveaux arrivants semblent en recherche de compétence, en construction de leur identité et en expérimentation de prendre des décisions.

Toutefois, au terme d'une session en Accueil et intégration (Bilan d'implantation, Contact-Cégep, 1994), nous remarquons chez les élèves les changements d'attitudes suivant sur les échelles du Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (QIPIE).

- ils voient leur avenir de façon plus précise.
- ils connaissent davantage leurs intérêts et aptitudes.
- ils anticipent leurs projets d'avenir avec moins de difficultés.
- ils présentent une plus forte estime de soi pour décider.
- ils ont une idée plus précise du marché du travail et semblent avoir un bon espoir de trouver une place où ils pourront se réaliser.
- ils semblent avoir l'impression que leurs études seront utiles et amélioreront leurs compétences.
- finalement, ils précisent que leur choix de carrière est beaucoup mieux défini.

### **LES CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE**

#### **Ce que l'enseignement propose :**

L'acquisition d'un savoir au niveau des concepts clés tant dans le processus de résolution de problèmes (choix professionnel) que dans la méthodologie du travail intellectuel (apprendre à réussir).

L'acquisition d'un savoir-faire par la mise en pratique des stratégies utilisées en classe. (Explorer des champs professionnels - se créer un environnement favorable à l'étude.)

L'acquisition d'un savoir-être en développant de nouvelles attitudes comme la responsabilisation, la persévérance.

### **Le modèle A.P.I. (Actualisation du Potentiel Intellectuel) :**

La liste des stratégies que nous proposons est une intégration et une opérationnalisation de la taxonomie des fonctions cognitives de Feuerstein (1979, 1980) et de celle de Sternberg (1986).

Rappelons que c'est à Feuerstein, psychologue israélien, que l'on doit le concept d'expérience d'apprentissage médiatisé. Bien plus, cet observateur remarquable a pu non seulement dégager les principaux critères à la base d'une bonne médiation, *mais il a également démontré qu'il était possible de modifier à tout âge le niveau d'efficacité cognitive des individus*. Quant à Sternberg, psychologue américain, il apporte un complément essentiel aux découvertes de Feuerstein par le biais de ses travaux sur le rôle des stratégies métacognitives dans le processus de résolution de problèmes.

En résumé, disons que :

- l'A.P.I. s'intéresse aux *stratégies de résolution de problèmes* (faire passer une opération mentale, comme classer du stade de l'habileté au stade de l'habitude); *aux principes de vie* (sans principe, une personne peut devenir dangereuse et à plus forte raison si elle est efficiente); à la *signification* (l'être humain se nourrit de sens); ainsi qu'aux *concepts* (le concept est la nourriture de base de l'intelligence). De plus, *le développement de la conscience métacognitive* constitue un objectif essentiel du programme.

Ajoutons que, l'A.P.I. insiste sur le rôle déterminant des intermédiaires humains (*médiation*) dans le développement de fonctions cognitives qui permettent à l'apprenant-e de mieux appréhender la réalité, de la structurer et d'y interagir.

### **PRINCIPALES DIFFICULTÉS LIÉES AUX STRATÉGIES DE SUPPORT AFFECTIF**

#### **1. Manque de maîtrise de l'impulsivité :**

- Agir sans réfléchir. (Suite à la passation de l'épreuve Groupements de Bégin (1993), 83% des élèves en début de session agissent de cette manière.)
- Ne pas prendre le temps de faire chaque chose comme il le faudrait.

#### **2. Manque de maîtrise de ses émotions :**

- Pas de stratégies pour se détendre, reprendre son souffle;
- Absence de moyens pour « faire avec » l'affectif. (prise de notes : ça fait peur... lire 200 p. *c'est décourageant*)

#### **3. Des pensées irrationnelles, démotivantes :**

- Pauvre estime de soi : « *Je n'ai jamais été capable de ...* »
- Manque de confiance en ses capacités intellectuelles : « *Mon chum a des grosses notes sans étudier.* »
- Sentiment de gêne : « *C'est pas normal que je ...* »
- Manque de persévérance : « *Je l'ai essayé une fois, pis...* »

**Elles et ils ont des trous dans leur culture, mais le plus gros, est souvent au niveau de leur coeur...**

### **STRATÉGIES LIÉES AU SUPPORT AFFECTIF**

Dans la grille des stratégies présentées par le modèle A.P.I., huit se rapportent au domaine affectif:

- Contrôler son impulsivité
- Surmonter les blocages
- Gérer son stress
- Anticiper des bénéfices éventuels
- Se récompenser pour les réussites
- Se parler positivement
- S'attribuer la responsabilité de son apprentissage
- Persévérer

À titre d'exemples, voici comment à partir de trois stratégies nous pouvons agir sur la dimension affective.

## **S'ATTRIBUER LA RESPONSABILITÉ**

Si nous voulons que l'élève prenne en charge son métier d'étudiant-e, nous pouvons l'aider entre autres, en ayant une intention claire et en cherchant à obtenir la réciprocité.

### **1. Avoir une intention claire**

- Présenter un plan de cours accessible et « touchant »;
- Expliciter les objectifs de chaque cours et préciser ses attentes;
- S'assurer à chaque cours que le lien entre le but poursuivi et l'objectif visé par l'activité présente est perçue par l'étudiant et l'étudiante.

### **2. Obtenir la réciprocité**

- Vérifier que ses intentions ont été bien comprises;
- Donner l'occasion à chaque élève d'intervenir fréquemment, interpellé au besoin par des questions directes;
- Établir un contrat stipulant les buts visés, les moyens pour les atteindre, les critères de réussite;
- Faire inscrire ces buts bien au clair, accessibles en tout temps.

*« À moins d'une malchance, c'est ce qu'on a planifié qui arrive. »  
(Raymonde Germain, ex-gymnaste, 1987)*

## **SURMONTER LES BLOCAGES**

Il n'est pas rare que l'élève démissionne à la première difficulté. Il est possible d'agir au niveau de l'estime et de la confiance en soi et d'encourager à utiliser son plein potentiel.

### **1. Favoriser la confiance en soi**

- Accorder plus d'importance au processus qu'au résultat;
- Amener la personne en échec à prendre conscience des sources de son échec afin qu'elle puisse s'y attaquer;
- Encourager les étudiants et les étudiantes à ne pas se comparer aux autres et à reconnaître leur progrès;
- Revenir sur des productions antérieures et comparer avec les productions actuelles pour constater l'évolution;
- Encourager, féliciter, valoriser.

### **2. Encourager le dépassement**

- Graduer les activités pour qu'elles ne soient ni faciles, ni inaccessibles;
- Dédramatiser;
- Entendre les manifestations d'ennui;
- Stimuler, lancer des défis : *« Qu'est-ce que mon problème a de formidable? »*

## **PERSÉVÉRER**

Dans un contexte (publicité, médias) du « tout, tout de suite, maintenant et en grande quantité », il faut que l'élève trouve du sens à ce qui lui est demandé et qu'on l'assiste dans la clarification de ses buts et ce, dans un climat d'écoute et de respect.

### **1. Donner du sens**

- Justifier, montrer la *valeur* et l'*intérêt* des objectifs poursuivis, des connaissances visées, des exercices préconisés; c'est l'ingrédient majeur de la *motivation*;
- Relier les informations les unes aux autres en blocs de connaissances cohérents;
- Créer l'habitude chez l'étudiant et l'étudiante de chercher et de donner du sens à ce qu'il et ce qu'elle apprend ou entreprend.

Saint-Onge (1992) précise que chaque cours devrait:

- Situer la connaissance dans une problématique liée au développement historique de nos connaissances.
- Enseigner comment on s'y prend pour résoudre des problèmes dans la discipline abordée.
- Amener à réfléchir sur les activités humaines. Saint-Onge (1992)

## 2. Favoriser un climat d'ouverture

- Valoriser le respect et l'écoute de chaque personne;
- Servir de modèle, verbaliser ses démarches de réflexion y compris ses hésitations, prêcher par l'exemple;
- Faire preuve d'humour;
- Utiliser toutes les stratégies utiles à favoriser les échanges, l'entraide, la coopération, le partage.

## CONCLUSION

Cette communication se voulait d'abord un moment pour partager et approfondir notre compréhension de l'interdépendance entre l'affectif et le cognitif, dans un contexte d'apprentissage en session d'Accueil et intégration.

Notre intention était également de faire ressortir non seulement l'omniprésence de l'aspect affectif dans la relation pédagogique, mais aussi de démontrer qu'à partir d'activités et d'outils déjà utilisés par les enseignantes et enseignants (Plan de cours - rencontre individuelle - évaluation - etc.), il était possible de toucher à des dimensions affectives (attitudes - émotion - motivation - confiance en soi) sans pour autant écorcher son contenu disciplinaire. Par contre, il ne faudrait pas tomber dans le piège que « ça fait in » de se préoccuper de l'affectif. Toutes les personnes impliquées dans une relation d'apprentissage, d'aide ou autres, reconnaissent depuis longtemps « *qu'on ne peut pas ne pas communiquer.* » (Paul Watzlawick) On pourrait même ajouter: *On ne peut pas ne pas communiquer affectivement* ».

Après une session d'accueil, (après quelques mois de fréquentation), on sait que rien n'est acquis et que c'est à peine démarrer pour cette clientèle fragile et à risques. C'est dans la perspective « du long terme » que les S.A.I. prennent tout leur sens. Il ne faut surtout pas l'oublier et oser prendre tous les risques acceptables pour qu'au-delà de l'accueil, d'autres mesures soient établies afin que l'intégration se réalise de façon progressive et significative pour l'ensemble des personnes qui investiront dans une formation de niveau collégial de l'admission à la réalisation d'un projet porteur d'avenir.

**BIBLIOGRAPHIE**

- BÉGIN, L. (1993). *L'identité du moi: L'approche psychogénétique et ses applications*. Éditions Agence d'Arc.
- COLLÈGE DE LIMOILLOU (1994). *Le programme Contact-Cégep: Bilan de la première année d'implantation*.
- ELLIS, David B. (1992). *La Clé du Savoir*, publié par le Collège Northern, autorisé par Collège Survival Inc.. Édition Claude Belcourt.
- HAMEL, H. (1989). « *L'indécision vocationnelle chez les étudiants(es) de niveaux collégial et universitaire: éléments de diagnostic.* » Connat, no 8. Emploi et immigration Canada.
- HARREN (1979). *A model of career decision making for college students. Journal of Vocational Behavior.* p. 119-133.
- LANGÉVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur!* Les Éditions logiques.
- MORISSETTE, Dominique, GINGRAS, Maurice (1989). *Enseigner des attitudes*. De Boeck-Wesmael, Bruxelles. Diffusion : Les Presses de l'Université Laval.
- ST-LOUIS, S., VIGNEAULT, M. (1983). *Questionnaires d'identification de perceptions individu-environnement (QIPIE) pour les élèves du quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial: Manuel d'utilisation*. Direction générale de l'enseignement collégial.
- ST-ONGE, Michel (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Édition Beauchemin Ltée.
- ST-ONGE, Michel (1992). *Apprendre c'est penser*. Vie pédagogique 77, p. 16-21
- VILLENEUVE, Louise (1994). *Des outils pour apprendre*. Édition St-Martin.
- PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (Mai 1995), vol. 8 no.4. *Intervenir sur la métacognition et l'affectivité* p. 16 à 22.
- REVUE QUÉBÉCOISE DE PSYCHOLOGIE (1993), vol. 14 no. 1. *La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel*. (A.P.I.) (p. 151 à 189).