

bulletin CÉFES

Université 
de Montréal

Numéro 5
Février 2002

CENTRE D'ÉTUDES ET DE FORMATION
EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'encadrement des étudiants du 1^{er} cycle

Une vision systémique

Dans ce numéro, le concept d'encadrement des étudiants prend un sens large. Il fait appel à toute mesure favorisant et soutenant l'apprentissage des étudiants, qu'elle soit engagée par le professeur avec ou sans l'aide d'auxiliaires d'enseignement, avec ou sans les TIC, ou mise en place par l'unité ou par l'établissement. Les textes reflètent une diversité d'expériences d'encadrement dans les cours et dans les unités.

DANS CE NUMÉRO

pages

- 1 Une vision systémique
France Fontaine
- 2 Évaluation des préalables et mise à niveau avec les TIC
Jean-Louis Brazier
- 3 Une façon d'encadrer les étudiants dans une approche d'apprentissage par problèmes
Tania Saba
- 4 Le tutorat pour un cours clé
Michèle Robert
- 5 Portfolio et formation professionnelle à l'enseignement
Marcienne Lévesque
- 6 Les « communautés d'apprenants »
Alan Wright
- 6 Un projet d'encadrement des décrocheurs
Marcel Lebrun

Les besoins en encadrement de l'étudiant se font sentir tout au long de son cheminement dans le programme, de l'accueil jusqu'au marché du travail ou aux cycles supérieurs. L'intégration au programme est une période cruciale, par exemple pour valider son choix d'orientation, s'adapter à des approches pédagogiques nouvelles, combler des lacunes par rapport aux préalables ou à des compétences générales comme la communication écrite ou la gestion de son temps, contrer un sentiment d'isolement, etc. L'encadrement est désormais considéré dans une perspective large de réponse à ces divers besoins, ces derniers étant par ailleurs de plus en plus différenciés compte tenu d'une population étudiante davantage hétérogène.

On peut regrouper les mesures d'encadrement selon qu'elles se situent à l'échelle d'un cours, d'un programme d'études, de l'unité responsable ou de l'établissement.

À l'échelle du cours

Pour chacun des cours suivis par l'étudiant, le professeur joue un rôle primordial dans l'encadrement. Il aide à donner un sens aux apprentissages visés par le cours en faisant le lien entre ceux-ci et le projet de formation de l'étudiant. Il planifie, organise et gère les mesures d'encadrement associées au cours. Il peut s'agir de ses disponibilités pour des consultations en classe, au bureau ou par courrier électronique. Il peut, par des méthodes pédagogiques, contribuer à un meilleur encadrement : le choix d'approches d'enseignement individualisé ou d'enseignement divisant les étudiants en sous-groupes (ex. : méthode des cas, APP, enseignement collaboratif...) favorise l'interaction entre professeur et étudiants, permettant ainsi une meilleure désignation des difficultés éprouvées par ceux-ci et une gestion de moyens pour y remédier. De même,

les interactions entre étudiants encouragées par ces approches sont aussi des moyens d'encadrement : la rétroaction structurée entre pairs tout comme les échanges entre eux, les réseaux d'entraide et les forums de discussion sont des façons contribuant à l'intégration académique et sociale des étudiants, deux facteurs importants pour la persévérance et la réussite des études.

Les moyens pour désigner les lacunes des étudiants et leur donner rapidement des commentaires à l'égard des apprentissages visés (particulièrement les notions complexes ou difficiles et, s'il y a lieu, les notions préalables au cours) sont fondamentaux pour assurer un encadrement de qualité. En faisant appel, assez tôt en cours de trimestre, à des moyens diagnostiques (autotest, quiz, etc.) et en assurant un suivi rapide, l'étudiant peut, selon le cas, corriger le tir avant qu'il soit trop tard ou être rassuré quant à ses apprentissages. Le rôle de l'évaluation formative est important à cet égard : à titre d'exemple, donner à l'étudiant un avis sur son plan de travail de trimestre est un moyen d'encadrement fort utile pour l'étudiant mais ne requérant pas trop de temps de la part de l'enseignant.

Dans le cas où le cours bénéficie du soutien d'auxiliaires d'enseignement, le professeur peut, en fonction du rôle qu'il leur attribue, renforcer l'encadrement, soit en groupes ou sous-groupes d'étudiants ou de manière individuelle. Un encadrement de qualité vise cependant l'autonomie de l'étudiant plutôt qu'une réponse ponctuelle et récurrente aux besoins exprimés.

À l'échelle du programme et de l'unité

Les mesures d'encadrement à l'échelle du programme vont au-delà de celles de l'en-

(Suite à la page 7)

Revue consacrée au soutien de l'enseignement universitaire, publiée par le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CÉFES) de l'Université de Montréal.

Université de Montréal
C. P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Adresse géographique
Pavillon 3744 Jean-Brillant
3^e étage
Montréal

Téléphone : 514-343-6898
Télécopieur : 514-343-6003

cefes@umontreal.ca
www.cefes.umontreal.ca

Directrice du CÉFES
Rhoda Weiss-Lambrou

Rédactrice en chef
Madelaine St-Jean

Comité de rédaction
Houssine Dridi
Marie Routhier

Ont collaboré à ce numéro
Jean-Louis Brazier
France Fontaine
Marcel Lebrun
Marcienne Lévesque
Michèle Robert
Diane Raymond
Tania Saba
Alan Wright

Comité de lecture
Monique C. Cormier
France Fontaine
Diane Raymond

Révision linguistique
Sophie Cazanave

Conception graphique
Bergeron Communications
Graphiques

Impression
Service de polycopie, UdeM

Les opinions émises dans les articles de ce bulletin n'engagent que les auteurs et non le CÉFES.

Tout texte publié dans le Bulletin CÉFES peut être reproduit avec mention obligatoire de la source.

Note : Le générique masculin est utilisé uniquement pour alléger le texte.

Dépôt légal aux bibliothèques nationales du Canada et du Québec
ISSN 1492-4218

Évaluation des préalables et mise à niveau avec les TIC

.....
Jean-Louis Brazier, professeur titulaire
Faculté de pharmacie

Dans le présent contexte où le nombre d'étudiants par programme augmente, souvent tous les étudiants n'ont pas les préalables nécessaires dans des matières fondamentales. Or, si nous voulons conserver un niveau élevé d'exigences et de qualité dans nos programmes tout en faisant en sorte que ces étudiants réussissent leurs études, ces derniers doivent acquérir les préalables qui leur manquent. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) mises au service de la pédagogie peuvent constituer des outils d'aide importants pour l'acquisition des préalables. Je les expérimente en ce moment à cette fin dans un de mes cours.

Pour vérifier les acquis ou les préalables à l'entrée dans le cours et pour assurer la mise à niveau, l'étape initiale est cruciale. Il s'agit de bien cerner les connaissances essentielles requises de la part de l'étudiant pour qu'il soit en mesure de suivre le cours, puis de classer ces contenus par blocs en définissant les habiletés intellectuelles souhaitées en regard de ces contenus. Les étapes subséquentes consistent à préparer les outils d'évaluation et les capsules de mise à niveau, puis à les rendre accessibles sur WebCT. Mes étudiants trouvent actuellement trois outils sur le site Internet du cours :

- un questionnaire d'évaluation initial ;
- une capsule de mise à niveau pour chacun des blocs. Chaque capsule doit permettre à l'étudiant qui n'obtient pas la performance requise, telle qu'évaluée par le questionnaire, de se remettre à niveau. Il s'agit donc d'un petit module d'enseignement élaboré pour l'autoapprentissage ;
- un second questionnaire d'autoévaluation qui permet à l'étudiant de savoir s'il a acquis ce qu'il devait acquérir après avoir terminé une capsule de mise à niveau.

Ce processus d'évaluation des préalables et de mise à niveau peut être mis en œuvre avant le début d'un programme d'enseignement ou d'un cours, mais il peut aussi être programmé dans les semaines qui précèdent le moment où un bloc d'enseignement est donné aux étudiants ; ceci assure la « fraîcheur » de la mise à niveau avant le cours.

Les questionnaires d'autoévaluation

Le questionnaire d'autoévaluation initial a pour objectif de mesurer la maîtrise des acquis antérieurs. L'étudiant doit y répondre rapidement et de façon spontanée. Il faut donc que :

- le temps alloué aux questionnaires portant sur chacun des blocs soit limité ;

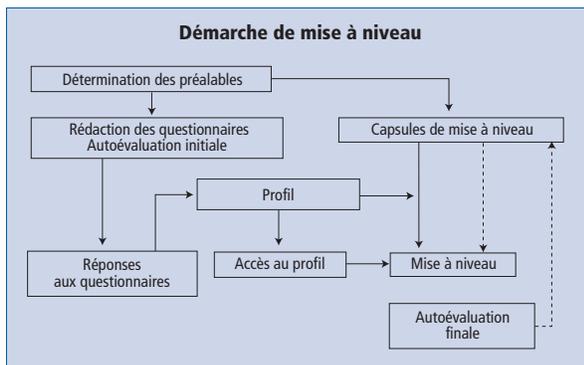
Le potentiel des TIC pour l'encadrement des apprentissages des étudiants

Les TIC :

- favorisent le soutien et le développement des innovations pédagogiques dans l'établissement ;
- facilitent l'élaboration et la gestion de l'enseignement avec les méthodes actives quand le professeur assume un rôle de guide ou d'accompagnateur ;
- apportent aux étudiants les ressources nécessaires à des apprentissages autonomes et responsables ;
- fournissent un terrain d'exercice à une grande variété de démarches d'apprentissage (essais-erreurs, modélisation, vérification d'hypothèses, synthèse, application de l'esprit critique...);
- sont un puissant facteur de motivation et concrétisent la façon de travailler à l'ère de l'information ;
- permettent d'acquérir des compétences et des attitudes proches des savoir-être et des savoir-devenir par leurs caractéristiques interactives (travail d'équipe grâce aux forums de discussion...);
- permettent de conserver les traces des démarches entreprises et favorisent ainsi leur régulation, leur analyse ou leur évaluation.

Marcel Lebrun, professeur
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias
Université catholique de Louvain

www.ipm.icl.ac.be/multimedias/multimedias.html



- les questions apparaissent dans un ordre déterminé ;
- les questions ne soient posées qu'une seule fois ;
- l'étudiant ne puisse pas revenir sur les questions antérieures ;
- chaque réponse à une question soit immédiatement suivie de l'explication de la réponse ;
- l'étudiant ait accès au résultat de chaque réponse ;
- l'étudiant ait accès au résultat de l'ensemble des questions d'un bloc et puisse ainsi rapidement se situer quant à ses préalables pour ce bloc.

L'autoévaluation dans l'environnement WebCT permet de choisir plusieurs types de questions (choix multiples, réponses courtes, textes à trous, applications numériques...), d'en obtenir une correction automatique et immédiate et d'établir le « profil » de l'étudiant en donnant bloc par bloc le résultat de

sage à l'aide des capsules pertinentes pour les lacunes désignées.

Alors que le questionnaire initial vise à poser un diagnostic, le questionnaire final d'autoévaluation permet à l'étudiant de vérifier ses acquis à la suite de l'autoapprentissage. Aussi les modalités d'application de ce questionnaire sont-elles différentes : le temps de réalisation n'est pas limité, l'ordre des questions importe peu, l'étudiant peut revenir sur les questions jusqu'à obtention du bon résultat. En cas d'erreur, il peut donc retourner à la capsule de mise à niveau, revoir les connaissances et concepts qui y sont exposés, puis reprendre le questionnaire ; ces allers-retours « capsule-questionnaire » peuvent se faire autant de fois qu'il le faut.

L'avantage des TIC dans le processus

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication facilitent le

l'étudiant – ce profil constitue l'outil qui guidera l'enseignant pour orienter l'étudiant vers les diverses capsules de mise à niveau. Le profil, accessible à l'enseignant et à l'étudiant, leur permet de connaître de façon objective les zones où il y a des lacunes ainsi que l'importance de ces déficiences. Sur la base du profil, l'enseignant peut exiger de l'étudiant qu'il effectue un autoapprentissage

processus d'évaluation des préalables et de la mise à niveau. En particulier, WebCT rend accessible sur Internet les trois outils indispensables mentionnés, qui peuvent être utilisés à n'importe quel moment par l'étudiant, depuis son domicile ou un laboratoire d'informatique du campus. Le soutien informatique de WebCT permet aussi de régler les paramètres des autoévaluations, la correction automatique et la construction du profil des étudiants.



L'encadrement des étudiants

Pour en savoir un peu plus

Gardner, J.N., et coll. *The Senior Year Experience. Facilitating Integration, Reflection, Closure and Transition*. San Francisco, Jossey-Bass. 1997.

Langevin, L. et Villeneuve L. (dir.). *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*. Montréal, Éditions Logiques. 1997.

Lévesque, M. et Boisvert, É. *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal, Éditions Logiques. 2001.

Upcraft, M. L., et coll. *The Freshman Year Experience*. San Francisco, Jossey-Bass. 1989.

Une façon d'encadrer les étudiants dans une approche d'apprentissage par problèmes

Tania Saba, professeure agrégée
École de relations industrielles

Au fil de mes expériences d'enseignement et pour un cours obligatoire de deuxième année en particulier, il m'est apparu essentiel de permettre aux étudiants de saisir les contextes et les stratégies propres à la gestion des ressources humaines autrement que par l'exposé magistral de principes prescriptifs. Pour réellement apprendre, puis conserver un certain nombre d'acquis, il fallait que les étudiants puissent appliquer leurs connaissances en faisant de l'analyse organisationnelle au moyen de problèmes complexes issus de la pratique.

J'ai adopté l'approche d'apprentissage par problèmes (APP), une méthode assimilée à l'étude de cas, qui a la particularité de proposer aux étudiants un processus de recherche et d'analyse sur des cas concrets sans qu'ils aient besoin d'un bagage de connaissances préalables ; ils doivent découvrir eux-mêmes et rechercher ce qu'ils ont besoin de savoir pour résoudre le problème. J'ai pu saisir l'intérêt de cette méthode de travail à l'occasion d'une

journée de formation offerte par l'ancien Service d'aide à l'enseignement de l'Université. La démarche est fort profitable pour les étudiants qui, étonnamment, utilisent peu leurs connaissances théoriques pour résoudre des problèmes d'ordre pratique, à moins d'y être amenés. En effet, il leur arrive fréquemment de vouloir résoudre les problèmes sans faire référence à la matière lue ou examinée magistralement, tout comme s'il s'agissait d'une matière indépendante. Par la démarche APP, ils apprennent à circonscrire un problème, à en voir les dimensions pour les analyser et à planifier les sources d'information nécessaires pour pouvoir le régler. Ils prennent ensuite le temps de consulter ces différentes sources à leur disposition pour résoudre le cas.

L'organisation du cours

Notons que l'ensemble du cours prend la forme d'exposés magistraux. Cependant, trois séances entières sont consacrées au travail en APP. Les étudiants regroupés en équipes de quatre personnes ont pendant le trimestre à résoudre deux problèmes qui constituent leurs travaux.

Dès le premier cours, je présente aux étudiants la démarche APP qu'ils mettent en pratique tout de suite avec un problème-exercice simple. Ensuite, chacun des deux problèmes à résoudre fait l'objet d'un cours de trois heures en classe où les étudiants, en groupes de quatre, entreprennent les trois premières étapes de la démarche : ils clarifient les concepts, explorent et définissent le problème principal, puis planifient la recherche d'information en fonction des objectifs d'études et de recherche qu'ils se sont donnés.

Au cours de ces trois heures en classe, je guide les équipes à travers les premières étapes de la démarche APP en revenant au grand groupe après chacune des étapes. La mise en commun en grand groupe me permet d'aider les équipes dans leur réflexion, de faire valoir les idées prometteuses et d'enrichir les échanges. À la fin de la séance, les étudiants doivent me remettre un rapport préliminaire résumant leur travail et comportant : le résumé des faits, le problème, ses causes et conséquences, les hypothèses d'explication ou les pistes de solution possibles, les sources à

(Suite à la page 8)

Le tutorat pour un cours clé

Michèle Robert, professeure titulaire
Département de psychologie

Le cours obligatoire de méthodologie scientifique a été jugé comme un cours clé par le Département de psychologie. Donné dans le programme de baccalauréat à environ 290 étudiants divisés en quatre groupes, ce cours fournit les outils méthodologiques de base utilisés dans tous les secteurs de la psychologie scientifique. Aussi, pour s'assurer que les étudiants en comprennent bien le contenu parfois complexe, un étudiant de deuxième ou de troisième cycle est engagé comme tuteur auprès de chaque groupe d'étudiants inscrits.

J'ai la responsabilité de deux des quatre groupes. Les deux tuteurs qui m'aident à encadrer les étudiants sont choisis d'abord en fonction de leur maîtrise de la matière ; j'exige qu'ils aient bien réussi dans le cours, ainsi que dans un autre, plus avancé, dans le même domaine. Je les choisis également selon leur aptitude à donner, en interaction individuelle, des explications valables sur les notions moins bien comprises ou sur les exercices avec lesquels les étudiants ont des difficultés. Les tuteurs sont disponibles selon un horaire hebdomadaire connu à l'avance ; après le cours de la semaine, les étudiants qui veulent rencontrer leur tuteur doivent réserver un moment à l'intérieur de cet horaire affiché sur la porte du local où se déroule la consultation. Un rendez-vous occupe une période de 15 minutes, mais, au besoin, des périodes supplémentaires peuvent être accordées.

Je rencontre les tuteurs avant le début du trimestre pour leur faire part :

- des tâches et des responsabilités que je leur confie. Les tuteurs doivent saisir leur rôle d'aide à l'apprentissage, soit un rôle important dans la réussite des étudiants ;
- du plan de cours et du calendrier détaillé pour l'ensemble du trimestre. Les tuteurs doivent se procurer le matériel (volume et cahier d'exercices) avant l'arrivée des étudiants ;
- de mes exigences en regard de la préparation des séances de consultation. Les tuteurs doivent réviser la matière du cours prévue chaque semaine. Ils doivent se préparer entre autres en cherchant des exemples appropriés pour mieux expliquer cette matière et en faisant les exercices pour déceler les difficultés pouvant nuire à une compréhension réelle ;
- de conseils quant à l'exercice de leur rôle comme l'écoute active des questions et des commentaires des étudiants pour mieux répondre à leurs besoins ;

- d'attitudes adéquates ; par exemple, plutôt que de donner une réponse incorrecte, savoir dire qu'on ne sait pas et qu'on va consulter le professeur pour répondre une prochaine fois ; savoir diriger vers le professeur les étudiants aux prises avec de sérieuses difficultés ;

- de possibles situations délicates ; par exemple, ne pas s'engager dans l'aide à la résolution des difficultés des étudiants sur un plan personnel et savoir les orienter vers les ressources du SOCP si leurs problèmes débordent clairement la compréhension du contenu du cours.

Dès le premier cours, je présente en classe le tuteur aux étudiants en soulignant son importance pédagogique. J'insiste sur la pertinence pour les étudiants de le consulter dès qu'ils éprouvent une difficulté puisque, étroitement intégrée, la matière ne constitue pas une collection de renseignements isolés. Les étudiants savent dès le départ que les examens sont exigeants et portent sur la compré-

hension de la matière, et non sur la mémorisation : ils savent que les examens se font à livre ouvert et comportent des questions à choix multiple et des problèmes demandant un court développement. Après l'examen de mi-trimestre, le nombre des consultations augmente. Les étudiants peuvent alors désigner avec précision les volets de la matière qu'ils comprennent moins bien.

Les tuteurs savent que je suis disponible la plupart du temps à mon bureau. Ils peuvent aussi me joindre par téléphone, y compris à la maison, ou par courriel. J'effectue un suivi auprès d'eux de façon régulière pour savoir si tout se passe bien.

Le tuteur assume aussi la correction des examens à partir d'une grille de correction très détaillée pour les questions à court développement. Il rencontre également les étudiants désireux de revoir leur copie d'examen dans le but de comprendre les questions où ils ont échoué ou moins bien réussi. Ceci vaut pour l'examen de mi-trimestre comme pour l'examen final.



Une aide à l'apprentissage pour et par les étudiants de premier cycle

Le Centre d'aide aux étudiants (CAE), mis sur pied cette année au Département de mathématiques et de statistique (DMS), s'inspire de celui mis en place par le Département d'informatique et de recherche opérationnelle il y a quelques années. Il vise à donner une aide supplémentaire aux étudiants pour des cours jugés particulièrement difficiles selon les recommandations du comité du premier cycle du DMS. Trois cours ont été ciblés. Les séances de tutorat offertes par le CAE s'ajoutent aux périodes de disponibilité des professeurs responsables ainsi que des auxiliaires d'enseignement (étudiants de deuxième et troisième cycles) rattachés à chacun de ces cours comme chargés de travaux pratiques, correcteurs et tuteurs.

Le soutien offert au CAE est donné par des tuteurs choisis parmi les meilleurs étudiants de la troisième année du baccalauréat, qu'on rémunère pour ce travail. Ils sont à l'écoute des étudiants aux prises avec des difficultés et fournissent les explications nécessaires en prenant soin de ne pas donner les solutions toutes faites. Il ne s'agit pas de faire les devoirs à la place des étudiants !

Le Centre est géré par l'association des étudiants du baccalauréat sous l'égide d'une présidente très engagée. Un professeur, l'« ange gardien » du CAE, a été nommé pour veiller au bon fonctionnement du tutorat de la façon la plus discrète possible. Il doit voir à éviter les excès, à promouvoir l'utilisation du service d'aide et à maintenir la qualité du tutorat offert. Après un trimestre sont apparus clairement certains avantages et difficultés.

Avantages : On s'aperçoit qu'il y a un réel besoin pour ce type d'aide. L'interaction entre les étudiants est souhaitable et prisée. Les tuteurs remplissent très bien leurs fonctions et se sentent valorisés par leurs tâches. L'expérience de gestion pour la direction de l'association étudiante est un plus. Le CAE ne demande pas un grand investissement de temps de la part du corps professoral.

Difficultés : Les professeurs des cours ciblés ne font pas nécessairement connaître aux étudiants cette possibilité d'aide supplémentaire. (C'est un problème qui peut être aisément corrigé.) Un petit groupe d'étudiants mobilise une portion importante des ressources. La préparation de ces étudiants semble faible ; le CAE est alors appelé à combler des lacunes en mathématiques du secondaire ou du cégep plutôt que d'agir sur les obstacles liés aux cours ciblés. Le CAE ne représente pas une bonne solution pour ces étudiants. Il faudra peut-être envisager d'autres solutions à plus ou moins court terme.

Yvan Saint-Aubin, directeur
Département de mathématiques et de statistique

Portfolio et formation professionnelle à l'enseignement

Marcienne Lévesque,

professeure titulaire

*Département de psychopédagogie
et d'andragogie*

Le portfolio a été introduit dans le nouveau programme de formation des maîtres en 1994 comme activité obligatoire de trois crédits. Cette activité vise à permettre aux étudiants de construire de façon continue, au cours des deux dernières années du programme, une réflexion sur leur propre développement professionnel afin, entre autres, d'être mieux préparés à faire valoir leurs compétences au moment d'entrer dans la profession. On sait que le portfolio est un outil précieux dans une entrevue d'emploi ou dans le cadre d'une demande de promotion ou d'une évaluation systématique de l'enseignement faite dans certains milieux.

En tant que processus et produit, le portfolio n'est pas associé à la formation pratique comme le sont les stages ; c'est plutôt

un « acte théorique », comme disait Shulman (1998). Dans ce contexte, le portfolio est défini comme un dispositif qui permet aux futurs enseignants de témoigner de leur processus de développement professionnel par une réflexion continue sur le sens de leurs apprentissages, de leurs expériences, de leurs interventions... C'est le regard du jeune professionnel en formation et surtout sa façon de l'explicitier qui rend compte de l'évolution de sa professionnalité (Lang, 1999).

Le portfolio reste ouvert à toute expérience pertinente qui contribue à la formation des acteurs, à l'université comme à l'extérieur de l'université. Qu'on pense, par exemple, à ceux et celles qui partent étudier dans une autre université canadienne ou étrangère pour un trimestre ou une année ; à ceux et celles qui participent à l'aide aux devoirs dans les milieux défavorisés ou qui sont associés à l'organisation d'une exposition scientifique ou artistique ou d'une activité sportive.

Le portfolio comme produit

Dès la troisième année du programme, l'étudiant entreprend une démarche de réflexion sur ses expériences pour élaborer son portfolio. Il doit verser à son portfolio :

- un texte – nommé métatexte – d'une dizaine de pages à la fin de la troisième année et de 15 à 20 pages à la fin de la quatrième année. Ce texte témoigne de la capacité de l'auteur à objectiver sa formation, à analyser ses pratiques, à construire une réflexion rigoureuse sur son développement professionnel et personnel en prenant appui tant sur ses forces que sur ses difficultés ;
- un dossier incluant tous les documents (des fiches de réflexion, des scénarios de leçons, des travaux universitaires, des rapports de stages...) ou artefacts qui font l'objet d'une référence au métatexte et qui contribuent à sa rigueur.

En troisième année, les étudiants sont invités à réfléchir plus particulièrement sur leurs compétences relatives à la discipline, à la pratique, à l'éthique, à la culture et au développement personnel. Les exercices font d'abord appel à leur capacité d'analyse.

En quatrième année, l'objectif est de rendre compte du cadre de référence pour faire découvrir que la formation a permis de construire des savoirs sous la forme de réseaux de concepts. Le travail est surtout axé sur la capacité de synthèse. Le document final puise à la première version pour un bilan qui cherche à intégrer les savoirs acquis par la personne tout au long du parcours de formation. L'étudiant est libre de choisir le mode de présentation qui lui convient et qui personnalise son dossier.

L'organisation et l'encadrement

Le nombre d'étudiants à encadrer pour l'élaboration du portfolio est important. Dans les quatre baccalauréats concernés, on compte de 800 à 1000 étudiants en troisième et quatrième année. Nous avons conçu un guide qui explique le cadre de référence de l'activité et qui comprend un certain nombre d'exercices pour les deux années ciblées (Lévesque et Boisvert, 2001). Ce guide donne une vue d'ensemble de la démarche. En spécifiant, entre autres, les objectifs, les étapes et les exigences, il fournit aux étudiants les moyens de travailler de façon autonome et structure l'encadrement donné par un même tuteur pour un cycle de deux ans.

Les étudiants travaillent à leur portfolio dans une formule originale de tutorat en dyades. Le concept d'« amis critiques » à la base du regroupement en dyades a l'avantage de maintenir l'interaction entre les pairs, chère au processus du portfolio. Selon un calendrier précis, les dyades d'étudiants s'inscrivent à trois entretiens d'explicitation d'une heure par

(Suite à la page 7)

Cours d'introduction aux études médicales (1 crédit)

Le cours d'introduction aux études médicales mis en place par la Faculté de médecine vise à mieux faire comprendre le programme et son approche pédagogique ainsi que les études en médecine et la pratique professionnelle. Les étudiants de première année à qui le cours s'adresse ont fait une année préparatoire en médecine ou ont déjà obtenu un baccalauréat dans une autre discipline. Le cours se déroule dans la semaine d'entrée au programme et s'étend sur la deuxième semaine. Les activités sont les suivantes :

Activité 1 : présentation du programme de quatre ans, des règles pédagogiques et des divers services de l'Université.

Activité 2 : atelier d'introduction à l'apprentissage par problèmes (APP) avec projection d'une vidéo.

Activité 3 : colloque de l'entrée où deux médecins, ayant des vies professionnelles et personnelles riches, sont invités à parler de leur expérience conciliant vie privée et pratique professionnelle. Les invités changent chaque année.

Activité 4 : introduction à l'informatique et à la recherche documentaire appliquée à la médecine. Un médecin présente les diverses utilisations des technologies en médecine (cédéroms, banques de données...) auxquelles les étudiants apprendront à recourir dans les cours et les ateliers.

Activité 5 : rencontre pour se familiariser avec la dynamique et le fonctionnement du travail en équipe avec l'APP.

Activité 6 : rencontre avec des étudiants de deuxième année du programme, qui donnent leurs points de vue et parlent de leur expérience avec l'APP.

Activité 7 : atelier APP. Mise en pratique du processus avec un problème fictif ; l'activité est encadrée par les tuteurs qui ont la responsabilité des ateliers APP du premier cours, lequel débute dès le lendemain.

Activité 8 : atelier d'introduction en informatique. Mise en pratique en laboratoire (suite de l'activité 4).

Activité 9 : atelier en recherche documentaire. Formation donnée par des professionnels de la Bibliothèque de la santé pour familiariser les étudiants avec l'utilisation des bases de données de la santé telles que Medline...

Activité 10 : conférence sur la gestion du stress.

Activité 11 : formation à la réanimation cardiorespiratoire pour certification.

D' André Ferron, adjoint au vice-doyen aux études
Faculté de médecine

Les « communautés d'apprenants »

Entrevue avec **Alan Wright**,
ex-directeur exécutif
Office of Instructional
Development and Technology
Université Dalhousie¹

Dans les années 70, les problèmes d'adaptation des étudiants à l'université ont commencé à se manifester par une augmentation sensible du taux d'attrition dans les universités tant canadiennes qu'américaines. Dès les années 80, certaines stratégies ont commencé à pointer pour aider les étudiants de première année à mieux s'adapter à l'université. Entre autres, on a créé un cours, le *University 101*, offert à l'ensemble des nouveaux étudiants. Ce cours, qui visait à remédier à certains problèmes (difficulté de mener des recherches en bibliothèque, d'écrire des travaux longs, d'établir des liens entre le programme et les activités professionnelles potentielles, d'adopter des stratégies d'étude performantes, de gérer son temps et son stress, de travailler en équipe, de développer un sentiment d'appartenance à un groupe...), est devenu une pratique répandue principalement dans les universités anglophones. Si dans l'ensemble ce cours s'est révélé bénéfique, il a aussi montré ses limites du fait qu'il n'était pas nécessairement intégré à un programme.

Actuellement, une nouvelle stratégie commence à prendre de l'importance dans les

universités américaines, les *learning communities* ou « communautés d'apprenants ». Il ne s'agit plus d'un cours mais d'une stratégie d'élaboration de programme, qui conserve toutefois les racines de l'activité précédente. Elle est axée sur l'intégration de deux ou plusieurs cours d'un programme afin de tisser des liens plus étroits entre les contenus tout en les rendant évidents et signifiants pour les étudiants. Il faut savoir que le sens et la signification viennent non seulement de l'intégration des contenus mais aussi de la façon d'apprendre et de l'engagement des étudiants dans leur apprentissage. Aussi la réorganisation pédagogique implique-t-elle des interactions plus étroites entre professeurs et étudiants de même qu'entre étudiants de manière à développer un sens de la communauté entre les apprenants.

Par exemple, dans le secteur des sciences à l'Université Dalhousie, qui connaît un fort taux d'abandon des étudiants de première année, particulièrement chez les filles, on a créé une communauté d'apprenants en première année. L'objectif est de susciter l'intérêt des filles pour un secteur dans lequel elles sont sous-représentées et de faire en sorte qu'elles y persévèrent. La cohorte est petite, environ de 60 à 70 étudiants. La communauté d'apprenants est véritablement interdisciplinaire. L'élaboration de cette première année est axée sur l'intégration des principales disciplines en sciences tout comme sur l'utilisation de méthodes d'apprentissage collaboratif.

Les modèles de communautés d'apprenants sont multiples, principalement aux États-Unis. Ils visent pour la plupart à répondre à différents besoins simultanément : engagement des étudiants dans leur apprentissage surtout en première année, possibilités pour les étudiants d'établir des liens et d'intégrer diverses connaissances de la discipline, intégration des habiletés de communication écrite et orale à une discipline, exploration de problèmes interdisciplinaires... Cette stratégie renouvelle l'expérience d'enseignement et rend plus signifiante et cohérente l'expérience des étudiants.



Communautés d'apprenants Pour en apprendre davantage

Wilson, B. et Ryder, M. *Dynamic Learning Communities : An Alternative to Designed Instructional Systems*.
<http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.html>

Rasmussen, G. et Skinner, É. *Learning Communities : Getting Started*.
Maricopa Center for Learning and Instruction. Mai 1997.
www.mcli.dist.maricopa.edu/ilc/monograph/index.html

¹ Depuis novembre 2001, M. Wright est directeur des études de premier cycle à l'Université du Québec.

Un projet d'encadrement des décrocheurs

Entrevue avec **Marcel Lebrun**,
professeur
Institut de pédagogie universitaire
et des multimédias
Université catholique de Louvain

Parmi les nombreuses mesures mises en place à l'Université catholique de Louvain (UCL), telles que le parrainage, le monitorat, les cours de méthodologie, les activités d'intégration à l'Université créditées ou non... j'aimerais vous entretenir brièvement d'un projet original qui connaît un franc succès, celui de la *Formation relais*®. C'est une mesure pour aider les étudiants en difficulté, qui tente de « récupérer » ceux qui décrochent de leurs études, la plupart durant la première année de leur programme.

La *Formation relais*® est un programme offert sur le campus en partenariat avec un organisme de promotion et de formation continue¹. Une recherche-action, dans laquelle le ministère de l'Enseignement supérieur intervient, accompagne le projet. Ce programme donne l'occasion aux étudiants décrocheurs de

rebâtir un projet de formation. Les étudiants s'y inscrivent pour la plupart en faisant un choix personnel et une démarche individuelle.

On peut entrer dans le programme à trois moments dans l'année : mi-novembre, février et avril, ce qui correspond approximativement aux dates des tests et examens. Une proportion à peu près égale d'étudiants s'inscrivent à chacune des entrées et pratiquement tous les étudiants, une centaine par an, terminent en ayant effectué la démarche de reconstruction d'un projet de formation.

Le programme est élaboré avec des composantes académiques et pratiques. La formation débute avec les composantes académiques touchant les langages (mathématiques, informatique, français...) et la méthodologie (prise de notes, synthèse, travail de groupe...). Cette première partie se termine avec un rapport qui inclut les différents acquis en langages sur un thème au choix. La suite de la formation est conditionnelle à la réussite de ces composantes.

La deuxième partie de la formation est un module de reconstruction d'un projet personnel de formation. L'étudiant poursuit certaines activités académiques complémentaires,

se monte un portfolio, participe à un stage dans un domaine d'intérêt où il confronte son projet à la réalité du terrain, puis élabore et présente par écrit et oralement, devant un jury composé de personnes compétentes, un projet bien structuré.

Diverses formes d'évaluation du programme par les étudiants, par les enseignants... sont mises en place afin de le réguler et de l'améliorer d'année en année. C'est ainsi qu'il a déjà fait l'objet de nombreux changements introduits par les enseignants et le comité d'accompagnement.

La *Formation relais*® a été mise sur pied il y a déjà six ans. Une recherche-action accompagne depuis deux ans le projet afin d'en mesurer le mieux possible les impacts. Une première constatation est la diversité des réorientations : de nombreux étudiants décident de quitter l'université pour se tourner vers d'autres études postsecondaires. Un autre effet est non seulement la réussite des étudiants mais la qualité de cette réussite tout au long de leur parcours après la *Formation relais*®.



¹ Le Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continue en Brabant Wallon.

L'encadrement...

(Suite de la page 1)

semble des cours le composant. Le responsable de programme et l'agente de gestion des dossiers étudiants sont, par leurs contacts avec les étudiants, à même de cerner certains besoins, de diriger leur clientèle vers des ressources pertinentes, de donner les encouragements requis, etc. Le responsable de programme, ou un professeur agissant à titre de conseiller pédagogique, peut aider les étudiants à choisir les cours les plus appropriés ou à moduler leur cheminement en fonction de leurs forces et faiblesses.

Des activités créditées ou non telles que des séminaires d'intégration au programme peuvent jouer un rôle important dans l'encadrement. De telles activités favorisent l'intégration académique et sociale des étudiants en les aidant à faire le lien entre le programme d'études et leur projet personnel de formation par la connaissance du programme d'études, l'introduction à la discipline et l'information sur les débouchés professionnels ; elles peuvent contribuer à faire acquérir des compétences transférables comme l'utilisation de l'information et à favoriser une ouverture intellectuelle (Langevin, 1997 ; rapport Boyer, 2000). Les séminaires d'intégration au programme peuvent servir d'ancrage à des mesures de parrainage ou de tutorat ou encore de parrainage-tutorat, les parrains et les tuteurs pouvant être des étudiants plus avancés dans le programme ou des professeurs (Palkiewicz, 1997). Le parrainage permet d'établir un lien personnalisé dès l'entrée dans le programme et facilite l'intégration sociale grâce à l'écoute et à la réponse aux besoins autres qu'académiques des étudiants. Le tutorat porte sur la dimension académique en assurant une disponibilité pour des consultations ou, préférablement, en visant un rôle davantage proactif de repérage des étudiants ayant des difficultés et de proposition de moyens d'action en conséquence. Le parrainage-tutorat vise par ailleurs à répondre aux besoins d'intégration à la fois académique et sociale.

À l'échelle du programme d'études, on peut aussi diagnostiquer, par des tests, les lacunes relatives aux préalables d'un programme et préconiser les moyens pour y remédier telles qu'un cours d'appoint offert avant l'entrée dans le programme ou des mesures facultatives de mise à niveau (modules d'autoapprentissage, références à des lectures et exercices...).

De telles mesures peuvent être communes aux divers programmes d'une unité. Certaines conditions mises en place par l'unité peuvent aussi favoriser un meilleur encadrement comme le cheminement par cohortes, un mode de répartition des auxiliaires en fonction de cours stratégiques dans le programme, la richesse de la vie intellectuelle et sociale de l'unité, etc.

À l'échelle institutionnelle

Plusieurs services aux étudiants et aux unités peuvent contribuer à l'encadrement des étudiants. Mentionnons les Services aux étu-

dants, et particulièrement leurs diverses activités d'orientation, de consultation psychologique ainsi que leurs ateliers de formation au métier d'étudiant (prise de notes, gestion du temps et du stress, travaux écrits, exposés oraux...) offerts par le Service d'orientation et de consultation psychologique. Les bibliothèques, tout comme le Centre de communication écrite, aident à acquérir des compétences générales liées respectivement à l'utilisation de l'information et à l'écrit. Le CÉFES peut, par exemple, sensibiliser à l'importance du diagnostic et de la rétroaction rapide quant aux lacunes des étudiants et il peut aider les unités à assurer une meilleure formation des auxiliaires d'enseignement.

Des mesures d'encadrement complémentaires peuvent aussi être mises en place à l'échelle institutionnelle. Le programme Contact-études de l'Université de Montréal vise, pour des programmes d'études affichant des difficultés de persévérance, à faciliter l'intégration des nouveaux étudiants par un appel téléphonique effectué auprès de chacun d'eux par un étudiant de la discipline dans une perspective d'écoute et à faire connaître les ressources appropriées aux difficultés. Dans d'autres établissements, on peut trouver, à titre d'exemples, le monitorat de programme, qui offre un soutien par des pairs au cours de la première année d'études (Bégin, 2001), ou des mesures d'aide supplémentaires pour les cours considérés comme difficiles (Palkiewicz, 1997).

Les mesures à l'échelle institutionnelle ont cependant une plus grande portée lorsqu'elles ont un ancrage dans les programmes d'études. C'est donc une vision plus systémique de l'encadrement que nous devons instaurer, la prise en compte des divers besoins en encadrement des étudiants requérant la participation de nombreuses personnes engagées dans les cours, les programmes, les unités et l'établissement. Ceci implique une coordination des efforts afin de favoriser la réussite des études dans une perspective de qualité de la formation.

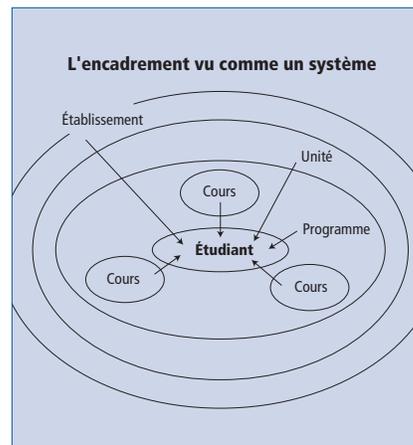


France Fontaine, adjointe

Vice-rectorat à l'enseignement de premier cycle et à la formation continue

Références

- Bégin, C. *L'intégration des mesures d'encadrement : le monitorat de programme*. Présentation faite au colloque « La réussite étudiante à l'Université : comprendre et agir ». 69^e congrès de l'ACFAS. 2001.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education*. 2000. <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>
- Langevin, L. « Macro-analyse des cours d'intégration aux études postsecondaires », dans *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*, collectif sous la direction de Langevin, L. et Villeneuve, L. 1997.
- Palkiewicz, N. « L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire », dans *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*, collectif sous la direction de Langevin, L. et Villeneuve, L. 1997.



Portfolio...

(Suite de la page 5)

année avec un même tuteur, professionnel de l'enseignement, souvent titulaire d'un doctorat et toujours d'une maîtrise : chaque tuteur encadre 9 dyades dans une même année d'études. Comme le tuteur suit ses dyades sur deux ans, il encadre généralement 18 dyades. La dernière évaluation de l'activité (avril 2001) indique clairement la satisfaction des étudiants. Ils estiment que l'entretien d'explicitation en dyades favorise mieux l'expression et la prise en compte de leurs idées que ne le permettait la formule de l'atelier préalablement utilisée – les étudiants étaient alors regroupés en équipes de coopération de cinq ou six pairs pour réaliser les activités proposées.

Les tuteurs ont acquis une grande crédibilité auprès des étudiants. Leur formation et leur encadrement relèvent de ma responsabilité de professeure. Une journée complète en août et deux ou trois rencontres sous la forme d'un séminaire leur donnent l'occasion d'échanger des points de vue sur leurs pratiques et de les analyser. Ces formateurs contribuent, depuis deux ans, à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour le tuteur de premier cycle en formation professionnelle supérieure.

Les étudiants travaillent donc en dyades guidées de façon continue par un tuteur pour mener à bien leur portfolio. Toutefois, un portfolio n'est pas un produit fini ; c'est un ouvrage en progression. Aussi insistons-nous pour que les futurs enseignants poursuivent l'exercice au cours de leur pratique professionnelle afin qu'ils demeurent à l'écoute de leur développement professionnel et qu'ils continuent à exercer leur compétence métacognitive.



Références

- Lang, V. *La professionnalisation des enseignants*. Paris, PUF. 1999.
- Lévesque, M. et Boisvert, É. *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal, Éditions Logiques. 2001.
- Shulman, L. « Teacher Portfolios : A Theoretical Activity », dans Lyons, N. *Portfolio in Hand*. New York, Teachers College. 1998.

Une façon d'encadrer...

(Suite de la page 3)

consulter, les objectifs d'apprentissage et la répartition du travail entre les membres de l'équipe (délimitation de la recherche de base, du benchmarking et des opinions d'experts). Je corrige et remets le rapport préliminaire commenté trois ou quatre jours plus tard pour permettre aux équipes de poursuivre rapidement leur travail.

Le travail se poursuit à l'extérieur de la classe pour les trois autres étapes de la démarche APP – recherche et analyse des informations puis synthèse et choix de solutions – que je guide en rencontrant au besoin les équipes à mon bureau. Trois semaines après la remise du rapport préliminaire, les équipes remettent le rapport définitif. Outre un rappel du problème, de ses causes et de ses conséquences, on y trouve les objectifs visés, les solutions possibles, leurs avantages et leurs désavantages, la solution retenue et son implantation.

L'encadrement par le professeur

Je donne le cours chaque année à environ 120 étudiants divisés en deux groupes. Pour l'instant, j'assure seule l'encadrement des étudiants pour deux raisons. D'abord, la complexité de la matière a nécessité de ma part une meilleure maîtrise du processus avant de pouvoir déléguer certaines tâches à des auxiliaires. Ensuite, la nature des cas exige une solide connaissance de l'ensemble de la gestion des ressources humaines et de la pratique. Des étudiants au doctorat pourraient répondre aux exigences de la tâche, mais ils sont peu disponibles comme auxiliaires d'enseignement.

Pour être en mesure d'encadrer adéquatement les étudiants dans cette démarche, j'ai élaboré toute une banque de matériel écrit comprenant un guide schématique de la démarche APP (adapté de Guilbert et Ouellet, 1997)¹, des précisions sur la structure d'un groupe, sur ce qu'est un objectif... ainsi que les directives pour les rapports préliminaire et définitif à remettre. Aussi, chaque problème est accompagné de consignes. Tout ce matériel fait présentement l'objet d'un transfert dans mon cours en ligne avec WebCT pour que les étudiants y aient accès plus facilement à partir de l'hiver 2001. Je pense que cela simplifiera sans doute la gestion de mon cours, du moins je l'espère.

Quoique le processus en lui-même soit exigeant, je constate que les étudiants, année après année, se prennent au jeu et sont très motivés. Il arrive souvent qu'ils choisissent de ne pas prendre de pause dans les séances en classe. Je réalise cependant que pour soutenir leur intérêt, il faut réunir un certain nombre de conditions : entre autres un vrai problème complexe, des directives claires et un suivi constant des équipes tout au cours du travail.



1 Guilbert, L. et Ouellet, L. *Étude de cas : apprentissage par problèmes*. Québec, Presses de l'Université du Québec. 1997.

Trouvailles

EDUCAUSE a pour mission l'avancement de l'éducation universitaire par la promotion d'une utilisation judicieuse des technologies de l'information. Le site compte de nombreuses ressources, dont deux revues en ligne.

Educause Quaterly

www.educause.edu/pub/eq/eq.ht

Educause Review

www.educause.edu/pub/er/erm.html

MERLOT, Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching, créé en 1997 par la California State University, est une ressource gratuite de matériel en ligne pour la plupart évalué par les pairs.

www.merlot.org/

Positive Pedagogy: Successful and Innovative Practices in Higher Education

est une revue en ligne qui présente des exemples de pratiques pédagogiques efficaces ou novatrices dans les universités et collèges canadiens.

www.mcmaster.ca/learning/posped/index.html

Diane Raymond, coordonnatrice des activités de formation, CÉFES

Courrier des lecteurs

Vos commentaires et suggestions sur ce bulletin nous seraient très précieux. Faites-les parvenir à l'adresse électronique suivante :

Madelaine.St-Jean@umontreal.ca

Les groupes-cohortes à la Faculté de droit

En première année du baccalauréat en droit, tous les cours sont obligatoires ; les étudiants, environ 360 en début d'année, ont ainsi le même « menu » scolaire. On peut facilement les répartir en quatre groupes-cohortes (sections ou classes) d'environ 90 étudiants, chacun étant composé des mêmes étudiants toute l'année universitaire : l'étudiante Gertrude est affectée à la section B et l'étudiant Maurice à la section D, et ce, pour l'année entière. D'abord établi à des fins purement administratives, ce système de groupes-cohortes est rapidement devenu indispensable en raison de ses « vertus sociales ».

Vertus qui sont d'abord inhérentes au système puisque le simple fait, pour un nouvel étudiant, de se retrouver quotidiennement à l'intérieur d'un même groupe à dimension humaine lui facilite la création de liens d'amitié et lui fait quitter rapidement l'insécurité qu'engendre l'isolement.

Vertus que développe aussi, par son dynamisme, l'association étudiante. Celle-ci, en effet, prend appui sur le système de groupes-cohortes pour organiser, dès la rentrée à l'automne, des activités récréatives mettant les quatre sections en saine compétition les unes avec les autres. Cela contribue à nourrir, chez le nouvel étudiant, un sentiment d'appartenance qui, partant de sa section de première année, s'étend à sa faculté et à son université.

Ghislain Massé, vice-doyen aux études
Faculté de droit

JOURNÉES CÉFES Encadrement au 1^{er} cycle

Invitation aux vice-doyens aux études, aux directeurs de département, aux directeurs de programme, aux professeurs, aux chargés de cours.

**Le 15 mars 2002,
de 9 h à 15 h 45
Pavillon principal,
local M-415**

Inscrivez-vous à cette journée d'activité sur le site Internet du CÉFES :

www.cefes.umontreal.ca

COLLOQUE CÉFES-SUITE 2002

**Portes ouvertes
sur l'enseignement**

à l'Université de Montréal

**Des stratégies pédagogiques
différenciées**

le vendredi 10 mai 2002

Information : www.cefes.umontreal.ca