



Le cégep, une force d'avenir pour le Québec

**LES PLANS DE RÉUSSITE DES COLLÈGES :
CONSTATS, ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS
POUR LES TROIS PROCHAINES ANNÉES**

Une analyse prospective de la Fédération des cégeps

**LES PLANS DE RÉUSSITE DES COLLÈGES :
CONSTATS, ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS
POUR LES TROIS PROCHAINES ANNÉES**

Une analyse prospective de la Fédération des cégeps

Rédaction

Viviane Fiedos, avec la collaboration de Lyne Boileau

Travaux de secrétariat

Diane Girouard

Révision linguistique

Rolande LeBlanc Vadeboncoeur

Christian Van Nuffel

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Deuxième trimestre 2004

ISBN 2-89100-131-1

PA 50-04

Fédération des cégeps

500, boul. Crémazie Est

Montréal (Québec) H2P 1E7

Téléphone : (514) 381-8631

Télécopieur : (514) 381-2263

Adopté par l'assemblée générale de la Fédération des cégeps.

© Fédération des cégeps

Ce mémoire a été préparé par le Comité sur la réussite de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps.

Ce comité, présidé par Mme **Lyne Boileau**, directrice des études au Collège Ahuntsic, était également composé de :

M^{me} **Denyse Blanchet**

Directrice des études
Collège Montmorency

M. **Raymond Genest**

Directeur des études
Collège de Sherbrooke

M^{me} **Marie-Johanne Lacroix**

Directrice des études
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M. **Maurice Piché**

Directeur des études
Collège de Bois-de-Boulogne

M^{me} **Viviane Fiedos**

Directrice des affaires éducatives et de la recherche
Fédération des cégeps

TABLE DES MATIÈRES

UNE RÉFLEXION PROSPECTIVE SUR LES PROCHAINS PLANS DE RÉUSSITE.....	9
1. HISTORIQUE ET CONTEXTE	11
2. LES GRANDS CONSTATS DES COLLÈGES	15
3. LA RÉUSSITE, UN CONCEPT QUI SE PRÉCISE AVEC LES ANNÉES	19
3.1 Un phénomène complexe et multifactoriel.....	19
3.2 La question des indicateurs.....	23
3.3 Un enjeu fondamental : mieux comprendre pour mieux agir	25
4. DES ORIENTATIONS POUR L'AVENIR	27
5. DES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE	33
5.1 Un système d'indicateurs qui permette des analyses plus fines et plus poussées, notamment sur la cohorte B, et qui soit mis à jour très rapidement. Une seule banque de données, la banque PSEP	33
5.2 La récurrence des ressources financières destinées à la réussite et à la diplomation	35
5.3 Une reddition de compte sur les résultats	35
5.4 Un meilleur arrimage avec le secondaire	37
5.5 Un partenariat accru avec les universités	37
5.6 Une collaboration entre les collèges pour la mise en œuvre de certaines mesures	38
CONCLUSION	41
SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS	43
SOURCES DOCUMENTAIRES	47

UNE RÉFLEXION PROSPECTIVE SUR LES PROCHAINS PLANS DE RÉUSSITE

Au cours des quatre dernières années, les plans de réussite ont été au cœur de l'action des collèges et plus particulièrement des directions des études. Cette entreprise d'envergure a été menée de concert avec les multiples chantiers liés à la vie pédagogique et aux programmes – l'évaluation institutionnelle notamment –, et s'est appuyée sur les efforts importants que les enseignants, les professionnels et les cadres de chaque établissement y ont consacrés. L'objectif étant, partout, de donner davantage de soutien et d'outils aux étudiants, de rendre plus significatif et plus intéressant leur parcours collégial pour qu'il les mène à la réussite, c'est-à-dire au diplôme indispensable à la poursuite des études supérieures ou à une insertion professionnelle prometteuse.

Implantés au départ dans une sorte d'urgence – liée à un contexte politique où l'imputabilité a pris une importance nouvelle –, caractérisés par la nouveauté, non pas des objectifs et des préoccupations, mais plutôt des approches et des modes d'intervention, les plans de réussite ont permis, en un laps de temps assez court, à la fois d'intensifier les interventions auprès des étudiants et de mieux cerner les problématiques en cause, et ce, dans chacun des 48 établissements du réseau collégial public. En même temps, les collèges ont dû témoigner régulièrement de leurs actions, à travers des rapports très détaillés, auprès du ministère de l'Éducation (MEQ) et de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), et fournir des chiffres et des impressions sur l'évolution d'un phénomène complexe dont la progression est basée sur la durée et la récurrence des activités. Plus récemment, chaque collège a procédé à l'évaluation de son plan de réussite – dont la CEEC a presque terminé l'examen – tout en travaillant à l'élaboration de son prochain plan, qui doit être prêt, comme le plan stratégique dont il fait partie intégrante, pour le 1^{er} juillet 2004.

Cette conjugaison de l'intervention et de son observation immédiate, sans véritable recul, a rendu d'autant plus fondamentale, pour ne pas perdre l'essentiel de vue, la poursuite des échanges sur un plan collectif, au cours des deux dernières années surtout. Ce fut l'un des objectifs prioritaires de la Commission des affaires pédagogiques (CAP) de la Fédération des cégeps, qui regroupe l'ensemble des directeurs et des directrices des études des collèges, et du Carrefour de la réussite au collégial, créé pour appuyer les collèges dans la mise en œuvre de leur plan¹. Les nombreuses discussions qui ont eu lieu à ce sujet ont conduit à une nouvelle réflexion prospective commune sur les plans de réussite, qui a soutenu les collèges dans l'élaboration de leur second plan.

¹ La Fédération et le Carrefour ont aussi été partenaires du colloque organisé conjointement, en juin 2003, par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) et le ministère de l'Éducation (MEQ), intitulé : *La réussite au cœur... du collégial*.

C'est l'objet de ce document, qui propose une vision à la fois réaliste et très positive de la façon dont ce dossier a été mené et sera mené dans le réseau collégial public au cours des prochaines années. Cette vision de la réussite, que les collèges placent au centre de leur mission, s'insère parfaitement dans les nouvelles perspectives qu'ils ont tracées pour l'enseignement collégial² et sur lesquelles ils reviendront lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, les 9 et 10 juin prochains.

Les collèges souhaitent partager avec leurs partenaires, ceux de leur communauté interne comme ceux de leur milieu externe, cette compréhension renouvelée des enjeux, des orientations et des conditions de mise en œuvre à retenir en matière de soutien à la réussite et à la diplomation. Afin que chacun d'entre eux se mobilise, participe à l'effort collectif, et que l'efficacité des actions en soit encore renforcée.

² Dans le plan de développement du réseau collégial public, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, publié en février 2003, dans le Cahier d'orientations *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur*, publié le 15 avril 2004, et dans le mémoire de la Fédération des cégeps pour le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, *Les cégeps, une réussite québécoise*, publié en mai 2004.

1. HISTORIQUE ET CONTEXTE

On l'a évoqué plus haut, l'implantation des plans de réussite s'est faite, à partir de l'automne 2000, dans une certaine effervescence qui s'explique par le contexte politique de l'époque : le « Sommet du Québec et de la jeunesse »³, convoqué en février par un gouvernement soucieux de replacer les jeunes au cœur de ses interventions, avait en effet retenu comme grand consensus la nécessité pour tous les établissements d'enseignement, dans chacun des trois réseaux, de se doter d'un « plan de réussite ». Un objectif collectif dont le ministère de l'Éducation devait par la suite s'assurer de la mise en œuvre, appuyant les réseaux par un réinvestissement ciblé mais établissant également un ensemble de critères et d'attentes venant configurer l'ensemble de l'opération.

Un concept issu des collèges

Pour les collèges, le consensus entourant le « plan de réussite » allait d'autant plus de soi qu'ils avaient eux-mêmes mis ce concept de l'avant un an plus tôt, dans la foulée d'une recherche sur les facteurs entourant la réussite et la diplomation au collégial⁴. À partir d'une analyse statistique détaillée, on y montrait que plus la moyenne au secondaire est élevée, plus les taux de réussite et de diplomation au collégial augmentent; et que les filles, même à moyenne au secondaire égale, réussissent et obtiennent leur diplôme en plus grand nombre que les garçons. La maîtrise insuffisante de la langue maternelle et des langages mathématiques était également démontrée. L'étude rappelait par ailleurs d'autres facteurs déjà mis en lumière par des recherches précédentes : le choc du passage entre le secondaire et le collégial, la conception de la réussite chez les étudiants, la valeur accordée au diplôme, la motivation et la disposition envers les études, à quoi s'ajoutaient les conditions socioéconomiques des étudiants, l'environnement éducatif collégial, l'organisation scolaire et la qualité de la formation et de la pédagogie.

Sur la base de cette analyse, les collèges avaient pris une série de sept engagements, dont le premier consistait précisément à « mettre en œuvre des plans d'action institutionnels » pour améliorer la réussite et la diplomation. Ces plans devaient contenir des objectifs d'amélioration « adaptés à la réalité de chaque milieu, de chaque discipline et de chaque programme » et des « mécanismes institutionnels de suivi et l'évolution des différentes statistiques ». Le concept de plan de réussite, prenant appui sur une priorité institutionnelle

³ Tous les représentants de la société, groupes de jeunes, réseaux d'enseignement, milieu des affaires, groupes sociaux, etc., ont été conviés à cet événement, en février 2000.

⁴ Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*, Montréal, juin 1999.

affirmée et sur une intervention concertée de tous les acteurs, venait donc d'apparaître, et c'est ainsi que les collèges ont ensuite présenté à leurs différents partenaires, le MEQ en tout premier lieu, leur nouvelle stratégie d'intervention en la matière. Ce premier objectif était assorti de six autres, les collèges s'engageant également à :

- « Miser sur la cohérence des programmes et la qualité de l'intervention pédagogique »
- « Favoriser un meilleur arrimage du secondaire et du collégial »
- « Mettre en place des mesures particulières pour certaines catégories d'étudiants » – les étudiants faibles, ceux qui hésitent sur leur orientation, les garçons
- « Susciter l'engagement, la motivation et la responsabilisation des étudiants »
- « Promouvoir l'obtention du diplôme d'études collégiales »

Et

- « Utiliser des indicateurs de diplomation qui assurent une plus juste représentation de la réalité ».

Un « enjeu de société »

Bien que les collèges aient repris l'ensemble de ces engagements dans leur plan, c'est toutefois le premier qui, dans la foulée du Sommet, prit rapidement de l'importance, tous les efforts étant appelés à converger, non seulement sur l'élaboration d'un plan de réussite, mais également, à la demande du MEQ, sur la fixation et l'atteinte de cibles quantitatives « ambitieuses ». Dans la foulée de son plan stratégique 2000-2003, qui en faisait une priorité, le ministère de l'Éducation a en effet demandé aux trois réseaux d'enseignement de se fixer des cibles globales d'amélioration, qu'il a rendues publiques en 2000-2001. Il s'agissait :

- pour les commissions scolaires de faire baisser de 22 % à 11 %, jusqu'en 2002-2003, le taux de redoublement au primaire, et de 26,9 % à 22,8 %, jusqu'en 2002-2003, le pourcentage de décrocheurs au secondaire;
- pour les universités, à travers leurs contrats de performance, d'atteindre un taux général de diplomation de 80 % pour le baccalauréat et un taux minimum de 70 % dans chaque secteur disciplinaire;
- et pour les collèges de faire passer leur taux de diplomation de 61 %⁵ à 76 % d'ici 2010⁶.

⁵ Cohorte de 1995, deux ans après la durée prévue, incluant le pourcentage d'étudiants qui ont finalement obtenu un DEP.

⁶ Moyenne réseau des cibles institutionnelles, situées entre 70 % et 87 %.

Parallèlement à cela, les collèges ont décidé ensemble d'intégrer dans leur plan de réussite des objectifs particuliers portant sur cinq programmes dont les taux de diplomation étaient particulièrement faibles : *Sciences humaines, Informatique, Techniques administratives, Électrotechnique* et *Techniques d'éducation à l'enfance* – à cette liste s'est ajouté, à la fin de l'hiver 2002, le programme *Soins infirmiers*. Ils ont aussi créé le *Carrefour de la réussite au collégial*, pour les soutenir dans la mise en œuvre de leur plan.

L'insistance mise par le gouvernement sur des cibles « ambitieuses » a exercé une pression supplémentaire sur les établissements, qui ont dû se fixer des objectifs d'amélioration qui soient également réalistes et qui suscitent l'adhésion du milieu. C'est la raison pour laquelle, en plus de l'horizon 2010 qui était souhaité par le MEQ, ils ont tous retenu des cibles de diplomation intermédiaires pour le printemps 2004, année correspondant à la sortie, deux ans après la durée prévue, de la toute première cohorte d'étudiants visée par le plan, soit celle qui a commencé ses études collégiales à l'automne 2000.

Enfin, à l'automne 2002, les nouvelles orientations gouvernementales en matière de reddition de comptes et de performance ont amené les collèges à redéfinir ou à clarifier de nouveau leurs objectifs pédagogiques et leurs orientations. La *loi 123*, adoptée en décembre 2002, leur demande en effet de se doter d'un plan stratégique de développement, comprenant un plan de réussite, d'ici le 1^{er} juillet 2004. C'est ce qui a amené la CEEC à leur demander une première évaluation de l'efficacité de leur plan, sur une base statistique notamment, bien que les indicateurs sur la cohorte visée par le plan ne soient pas tous disponibles. Les collèges ont également procédé à l'évaluation de certaines mesures de soutien – les centres d'aide et le tutorat par les pairs notamment – quoiqu'ils disposent encore de peu d'outils pour ce faire. Ils terminent actuellement l'élaboration de leur deuxième plan, qui sera mis en œuvre dès l'automne 2004, et dont les pages qui suivent dessinent nettement les principales orientations et pistes d'intervention.

2. LES GRANDS CONSTATS DES COLLÈGES

Les constats qui suivent s'appuient sur les résultats d'un questionnaire adressé aux directions des études des collèges et sur une série d'échanges menés au sein de la Commission des affaires pédagogiques et de l'assemblée générale de la Fédération des cégeps entre septembre 2003 et février 2004. Ils sont donc le reflet fidèle des analyses et des travaux menés dans les cégeps, au cours des derniers mois, pour évaluer leur plan actuel et préparer le prochain.

Pour donner tout leur sens à ces constats, toutefois, il faut d'abord rappeler dans quelle perspective les collèges ont abordé l'élaboration de leur premier plan. Ils l'ont fait sur la base de réalités diversifiées liées à leur « histoire », à leur dynamique organisationnelle, aux caractéristiques de leurs étudiants, à celles de leurs programmes, ainsi qu'à des choix antérieurs. Et cela a donné, au bout du compte, des plans différents qui reflètent bien la diversité des situations et des collèges.

Toutefois pour chacun, et l'engagement pris en 1999 l'indiquait nettement, le concept du plan de réussite était avant tout « institutionnel », c'est-à-dire commun et partagé. C'est donc de manière collective que, dans tous les établissements, le plan a été élaboré : les enseignants, les professionnels, les cadres, les étudiants eux-mêmes, parfois des acteurs externes comme les parents ou les entreprises, ont été associés, dès le début, à cette entreprise. Partage du diagnostic, analyse des stratégies et des mesures existantes, choix de nouvelles orientations et interventions, de nombreuses activités d'appropriation, de sensibilisation et de réflexion ont permis de susciter l'adhésion de tous les acteurs. L'élaboration du premier plan a donc entraîné – si l'on excepte la question des cibles quantitatives qu'on abordera plus loin – une grande mobilisation institutionnelle.

Ce parti pris de départ, qui considérait qu'un plan conçu ensemble favoriserait l'engagement de tous dans sa mise en œuvre et que les interventions en seraient d'autant plus efficaces, était le bon. Car un des grands constats dressés par les collèges sur les trois dernières années est précisément celui-ci :

1^{er} constat – Une mobilisation institutionnelle, une concertation et une culture de la réussite accrues

À l'appui de cette constatation, les collèges évoquent tantôt la mobilisation du personnel dans son ensemble, tantôt celle des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien, des cadres ou des départements en particulier. Ils parlent d'une prise de conscience collective, d'une appropriation de la problématique, d'orientations et d'actions partagées par le milieu, soulignent la

qualité de l'engagement de tous les acteurs et les effets positifs du plan sur le climat de groupe. Ils constatent le renforcement de la concertation, une meilleure coordination des services d'encadrement et d'animation, plus d'entraide entre programmes, l'émergence de structures d'échanges fructueuses, une meilleure cohésion entre les enseignants et entre les services, une valorisation et une responsabilisation des comités de programme. Tout cela a favorisé le développement d'une culture de la réussite mieux ancrée, une prise de conscience accrue de l'importance d'encadrer les étudiants tout au long de leur parcours collégial – de l'entrée à la diplomation –, ainsi qu'un plus grand partage des préoccupations à cet égard.

La mise en œuvre des plans a donc renforcé, dans de nombreux collèges, la dynamique institutionnelle autour de la réussite, la cohésion et la coordination des interventions. Ce constat positif est nuancé par le fait que, dans certains établissements, la mobilisation des acteurs a été plus faible, la question des cibles quantitatives surtout ayant divisé les acteurs en présence.

Toutefois la nécessité d'avoir recours à des indicateurs pour suivre la réussite des étudiants, qui ne suscitait pas nécessairement l'adhésion générale il y a trois ans, est mieux partagée par le personnel, même si l'appropriation des outils statistiques n'est pas encore la même partout. Des collègues soulignent que l'absence de certains de ces outils, indispensables à leurs yeux, les a empêchés de raffiner leurs analyses et d'évaluer l'efficacité de certaines actions. La situation s'est améliorée depuis, tous les établissements étant dotés, depuis l'automne dernier, d'un système de suivi des indicateurs de réussite et de diplomation⁷. Par ailleurs, les outils liés au suivi qualitatif (satisfaction des acteurs, perceptions, etc.) se consolident progressivement et sont, avec le suivi quantitatif, de plus en plus inscrits dans la pratique des collèges pour mieux comprendre la complexité de la réussite et de la diplomation.

2^e constat – Des mesures et des outils qui ont permis des progrès

De plus, un nombre significatif d'établissements dresse un premier constat positif des résultats des mesures retenues dans les plans. Ce sont tantôt les orientations générales « qui ont porté fruit pour l'essentiel », tantôt l'ensemble des mesures « qui ont atteint les objectifs visés », tantôt quelques mesures « structurantes qui ont permis un encadrement soutenu et mieux ciblé des étudiants », ou encore des mesures particulières qui sont jugées efficaces, comme la session d'accueil et d'intégration, les centres d'aide, les bulletins de mi-session, le tutorat par les pairs, ou encore l'association entre la réussite et les activités parascolaires. La mise en œuvre du plan a aussi permis de mieux connaître les caractéristiques des étudiants, de renforcer la formation pédagogique des

⁷ Grâce, entre autres, à l'appui financier du ministère de l'Éducation.

enseignants, ou encore de généraliser le recours aux indicateurs pour appuyer les interventions.

Même si quelques collègues soulignent les limites de certaines interventions ou une certaine difficulté à les inscrire dans la continuité, à les stabiliser, l'opinion générale sur l'efficacité d'ensemble du plan est donc très positive. Le vrai problème, selon les établissements, réside dans le constat suivant, soit le fait que, pour avoir donné de bons résultats, les mesures n'en étaient pas moins un peu trop nombreuses, et qu'il n'est pas toujours facile de les évaluer chacune individuellement.

3^e constat – Des mesures dont les résultats sont difficiles à évaluer dans leur effet d'ensemble et dans leur spécificité

Revenant sur le contexte d'élaboration du plan – nécessité d'agir rapidement mais volonté de le faire collectivement – et soulignant le caractère encore expérimental qu'il avait inévitablement, puisqu'il s'agissait d'un premier exercice, les collègues observent qu'ils ont mis en place un vaste éventail de mesures, à la fois nombreuses et variées et pas toujours liées entre elles. Ils notent que, de ce fait, et parce qu'ils n'ont pas eu le temps de prévoir tous les mécanismes nécessaires, elles sont difficiles à évaluer, et qu'il n'est pas facile non plus d'attribuer un résultat à une seule mesure, le succès d'une intervention étant généralement le fait de plusieurs facteurs. Ce constat les conduit à envisager les choses un peu différemment dans leur second plan, comme on le verra plus loin.

4^e constat – Le soutien à la réussite « au quotidien »

Enfin, il est très important pour les collègues de souligner que le soutien à la réussite dépasse le cadre du plan lui-même. Toutes les interventions pédagogiques y contribuent, au quotidien, et tout particulièrement celles qui ont été mises en place ces dernières années : les pratiques d'élaboration et d'évaluation des programmes, l'existence des comités de programme et de la commission des études, qui contribuent au développement de l'approche-programme, l'amélioration constante des politiques d'évaluation des apprentissages, le soutien à l'orientation, la présence d'un milieu étudiant stimulant, bref toutes les activités menées jour après jour dans les collèges pour offrir une formation et un environnement éducatif de grande qualité favorisent la réussite. Le plan de réussite s'insère dans cet ensemble, la raison d'être d'un établissement d'enseignement étant par définition d'amener ses étudiants à réaliser leur parcours scolaire de manière à ce que chacun d'entre eux en retire le plus de bénéfices possible.

Le chemin parcouru

Ces constats témoignent du chemin important qui a été parcouru par les collèges depuis quatre ans. L'élaboration du plan de réussite, l'adhésion et l'engagement du personnel dans sa mise en œuvre, le recours à de nouveaux moyens et à de nouvelles approches dans de nouveaux secteurs d'intervention – équipes multidisciplinaires d'encadrement, pédagogie de la 1^{re} session, programme d'études, etc. –, la mise en place « d'actions structurantes » centrées sur certaines populations étudiantes à risque, les garçons particulièrement, l'utilisation plus systématique d'indicateurs de réussite pour préciser les actions, les tâtonnements et les hésitations aussi bien que les succès, tout cela a renforcé la qualité et l'efficacité du soutien à la réussite.

Si l'on revient aux engagements pris en 1999, on peut dire que cette première étape en a donné une véritable concrétisation, puisque la plupart d'entre eux ont été repris dans les plans. Qui plus est, l'expérience acquise pendant ces trois années a permis d'affiner la compréhension des modes d'intervention et des conditions de leur efficacité. Cette « maturation » et cette maturité sont des atouts sur lesquels les collèges souhaitent appuyer très clairement leur prochain plan.

3. LA RÉUSSITE, UN CONCEPT QUI SE PRÉCISE AVEC LES ANNÉES

Pour les collèges, la réussite c'est d'abord l'obtention du diplôme. Ils y consacrent tous leurs efforts, sachant que c'est aussi beaucoup plus que cela et qu'ils doivent en même temps être « plus ambitieux » : favoriser l'acquisition du maximum de compétences, de connaissances et d'habiletés, le développement d'outils intellectuels, la confirmation, la précision ou même l'identification de son orientation professionnelle, le développement de compétences personnelles et citoyennes, voire l'exploration d'autres champs d'intérêt et l'engagement dans son milieu. Le 1^{er} congrès des collèges, en 1995⁸, définissait ainsi la réussite : « [...] l'acquisition par l'étudiant de valeurs, de connaissances, d'habiletés et d'expériences qui lui permettent de s'engager socialement, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel, selon ses capacités et ses objectifs. »

3.1 Un phénomène complexe et multifactoriel

Cette définition exigeante de la réussite, qui est à la base de toutes leurs interventions, se conjugue avec un certain nombre de valeurs et de facteurs qui imprègnent nécessairement les objectifs et les orientations des plans de réussite. Comme le démontrent de nombreuses études, la réussite est en effet un phénomène complexe et multifactoriel qui commande des actions différenciées et bien ciblées. Ces actions s'insèrent dans un projet éducatif précis dont les principes s'appliquent à toutes les interventions d'un établissement.

Accessibilité et qualité – Les collèges affirmaient déjà en 1999 que l'augmentation de la réussite et de la diplomation ne pourrait se faire ni au détriment de l'accessibilité aux études collégiales, ni à celui de la qualité de la formation⁹. Cette affirmation est d'autant plus vraie aujourd'hui que les compétences exigées dans la *société du savoir* sont plus importantes et de plus en plus de niveau postsecondaire. Le renouveau de l'enseignement collégial ayant rehaussé la formation et renforcé la qualité et la cohérence des programmes, c'est sur ces acquis que les collèges continuent de tableer pour bien préparer leurs étudiants. Ils s'attendent par ailleurs à ce que la réforme du secondaire favorise le développement de compétences accrues chez les élèves et que l'arrimage nécessaire entre les deux ordres d'enseignement se précise et se concrétise¹⁰. Les principes d'accessibilité et de qualité, qui ont présidé à leur création, demeurent essentiels pour les collèges.

⁸ *L'étudiant et sa réussite, au-delà des mots, au-delà des statistiques*, 1^{er} congrès de la Fédération des cégeps, octobre 1995.

⁹ *Op. cit.*, p. 15-21.

¹⁰ Les premiers diplômés issus de cette réforme n'arriveront dans les collèges qu'à l'automne 2009.

Un mandat particulier d'orientation – Le mandat d'orientation inscrit dans la mission du cégep, qui accueille une population étudiante de plus en plus diversifiée, de niveau scolaire très variable et souvent incertaine de ses choix professionnels, apporte une connotation particulière à la réussite au collégial. Les changements de programme – plus du tiers des cégépiens changent au moins une fois de programme – et un certain nombre d'échecs dus à ces erreurs de parcours sont, dans ce contexte, partie prenante de la formation et du cheminement scolaire au collège. Ils sont aussi compréhensibles, si l'on se réfère aux nombreuses dimensions qui caractérisent le développement personnel et psychologique des cégépiens à cette étape de leur existence. C'est ce que le Conseil supérieur de l'éducation a rappelé dans son avis sur l'orientation au collégial¹¹, au printemps 2002, affirmant que :

« Le collégial correspond, en effet, à une période de la vie où de nombreux choix doivent s'effectuer, sur plusieurs plans à la fois. »

Et que :

« Dans une société très exigeante sur le plan de la qualification, une société où l'accès à l'enseignement supérieur est valorisé, c'est vraisemblablement à l'arrivée au collégial que se pose avec le plus d'acuité la question de l'orientation. »

C'est pourquoi le Conseil proposait dans ses recommandations, comme deuxième axe de développement, « une vision des jeunes du collégial qui présente l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant de leur processus de développement », et comme troisième axe « une conception du soutien à l'orientation qui le place au cœur des stratégies d'aide à la réussite ». Cela appelle la prise en compte particulière, dans les plans de réussite, de ce processus de maturation vocationnelle, qu'il faut soutenir et faciliter.

Les caractéristiques de la population étudiante – Les profils diversifiés de la population étudiante constituent un autre facteur à prendre en compte dans l'élaboration du plan de réussite : le niveau scolaire à l'entrée et le fait d'être une fille ou un garçon conditionnent fortement la réussite et la diplomation au collégial. Pour les étudiants plus faibles et tout particulièrement pour les garçons, le passage du secondaire, où les études sont plus encadrées et les exigences moins élevées, au collégial où l'on doit concilier autonomie et rendement scolaire accrus, reste très difficile. La dimension de plus en plus multiethnique de la population, à Montréal surtout, intervient également, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise de la langue.

¹¹ Conseil supérieur de l'éducation, *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, Québec, 2002.

Par ailleurs, on l'a évoqué plus haut, quand on a **entre 16 et 20 ans**, ce qui est le cas de la grande majorité des étudiants des cégeps, on passe de l'âge de l'adolescence au début de l'âge adulte et on cherche à se définir sur tous les plans, professionnel, personnel, social, spirituel, ce qui amène de nombreux questionnements, un besoin d'affirmation, d'expérimentation et d'exploration. C'est une période particulièrement délicate de la vie, où l'on a besoin tout à la fois d'autonomie et d'indépendance pour faire des choix, prendre des décisions, et d'un soutien marqué pour appuyer ces choix, consolider l'estime de soi, « nourrir un sentiment de compétence¹² ». Le rapport aux études, dans ce contexte, est plus compliqué, parce qu'il doit se concilier avec d'autres activités, un travail rémunéré, bien souvent, ou des engagements personnels essentiels pour l'étudiant, qu'il s'agisse d'activités sportives, culturelles, politiques ou sociales, à l'intérieur ou à l'extérieur du collège. Et avec l'expérimentation de nouvelles responsabilités personnelles, en dehors de la famille, en couple, ou même encore, pour certains, comme parents. Étudier reste la principale activité, mais elle n'est plus la seule, ce qui a des effets sur le cheminement scolaire des étudiants.

Les valeurs des jeunes – Plusieurs études¹³ ont démontré, dans les années 90, à quel point l'attitude scolaire des étudiants influence la réussite, à commencer par leur motivation et par leur intérêt pour les études et le temps qu'ils y consacrent. D'autres ont évoqué le lien entre les conditions socioéconomiques des étudiants et leur performance scolaire, comme le fait d'occuper un emploi rémunéré pendant les études plus d'un certain nombre d'heures par semaine.

Une recherche consacrée récemment par une équipe du Cégep de Sainte-Foy¹⁴ aux « dimensions sociales » de la réussite vient enrichir ces réflexions, en établissant des corrélations entre les valeurs des jeunes face à l'école et à la société – importance accordée à l'effort et à l'obtention du diplôme, valorisation de la consommation ou de l'apparence physique, valeurs familiales, etc. –, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes – bien-être personnel, niveau de stress ou de détresse psychologique, etc. –, leurs conditions socioéconomiques – dont le travail rémunéré –, et leur rendement au collégial.

¹² Hélène Allaire, conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin, *Enseigner au collégial : fondements et défis*, conférence donnée au Cégep de Sainte-Foy, 5 mars 2004.

¹³ Du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), du Conseil supérieur de l'éducation ou encore de la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps notamment. Ces études sont citées dans *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*.

¹⁴ J. Roy, M. Gauthier, L. Giroux et N. Mainguy, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite, étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme PAREA, 2003.

Principaux « prédicteurs » de la réussite scolaire chez les élèves¹⁵

Prédicteurs	Importance
Accorde un nombre d'heures élevé par semaine, consacré aux études	***
A de l'intérêt pour les études	***
Ne songe pas à abandonner les études	***
Est satisfait de soi	***
Consomme peu ou pas d'alcool	***
Consomme peu ou pas de drogues	***
Accorde beaucoup d'importance à la réussite des études	***
Croit à l'importance de l'effort pour réussir ses études	***
N'occupe pas un emploi rémunéré ou y accorde peu d'heures	***
Considère que sa situation financière a peu ou pas d'effet sur ses études	***
Est de sexe féminin	***
N'a pas d'amis qui songent à abandonner ou qui ont abandonné leurs études	**
Discute régulièrement de sa vie personnelle avec sa mère	**
Estime que ses relations sociales ont un effet neutre ou positif sur ses études	**
Accorde moins d'importance au temps présent	**
Accorde moins d'importance à l'apparence	**
Accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels	**
Accorde moins d'importance au fait de gagner rapidement de l'argent	**
Accorde de l'importance à la famille	**
Accorde moins d'importance à la recherche du plaisir	**
Est satisfait de sa situation financière	**
A une mère dont le niveau de scolarité est élevé	*
Accorde de l'importance au dépassement de soi	*

*** : les plus importants ; ** : très importants ; * : importants

Comme l'écrit Jacques Roy dans *Pédagogie collégiale*¹⁶, cette recherche confirme « que le " social ", en dehors des quatre murs de l'établissement d'enseignement, peut exercer une influence tout aussi déterminante que les facteurs endogènes au système d'éducation, sinon plus, sur la trajectoire scolaire des élèves ». Il invite les établissements à repenser leur intervention à partir de ce nouveau paradigme.

Des problématiques multiples – Une dernière dimension vient non pas contredire, mais enrichir les analyses précédentes : c'est qu'indépendamment de ces grands facteurs, les situations et les problématiques sont très diverses. L'étude réalisée l'an dernier par une équipe du ministère de l'Éducation sur la réussite en formation technique¹⁷ le montre bien : pour une même cohorte d'étudiants, les indicateurs (taux de réussite, de réinscription, de diplomation) varient énormément d'un programme à l'autre, même quand la moyenne au secondaire est identique, ce qu'on peut mettre notamment en relation avec le

¹⁵ Tableau reproduit de *Pédagogie collégiale*, « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial », par Jacques Roy, octobre 2003, vol. 17, n° 1, p. 5-10.

¹⁶ *Ibidem*, p. 5-10.

¹⁷ Ministère de l'Éducation, *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacle? Un bilan diagnostique de la réussite en formation technique*, Québec, 2003.

poids très variable de ces programmes – certains comportant jusqu'à 1000 heures de cours de plus.

Par ailleurs, les difficultés propres aux garçons ne se manifestent pas de la même façon dans tous les programmes, et il arrive dans certains cas que les filles réussissent moins bien que ce que leur moyenne au secondaire laisserait prévoir. Toutes les situations, tous les diagnostics doivent donc s'appuyer sur des observations et des analyses très fines de la réalité.

3.2 La question des indicateurs

Jetons un regard, en terminant, sur l'évolution, pour l'ensemble du réseau, des principaux indicateurs retenus dans les plans de réussite des collèges. Les premières cohortes d'étudiants visées par les plans de réussite ayant commencé leurs études collégiales à l'automne 2000 ou à l'automne 2001, il est encore trop tôt pour en tirer de réelles conclusions sur l'efficacité des plans : on ne dispose en effet, pour ces étudiants, que du taux de réussite en 1^{re} session et du taux de réinscription en 3^e session, les taux de diplomation, toujours calculés deux ans après la durée prévue, n'étant pas encore disponibles. On peut toutefois observer, avec toute la prudence nécessaire, les tendances encourageantes qui peuvent déjà se faire sentir. On voit ainsi que :

- Entre l'année 2000-2001 et l'année 2003-2004, le **taux de réussite** aux cours des nouveaux étudiants en **1^{re} session** dans l'ensemble du réseau a augmenté, passant de **82,6 %** à **83,4 %**. Au secteur **préuniversitaire** seulement, ce taux est passé de **84,3 %** à **84,6 %**, et au secteur **technique** seulement, de **83,1 %** à **84,8 %**, soit presque deux points de pourcentage. On constate, par ailleurs, que l'augmentation du taux de réussite en 1^{re} session est plus prononcée chez les **garçons** – il est passé de **77 %** à **78 %** – que chez les **filles** – de **87 %** à **87,3 %** –, ce qui pourrait indiquer, bien qu'il soit trop tôt pour tirer des conclusions, que les efforts particuliers des collèges auprès des garçons commencent à porter fruit¹⁸.
- Entre 2000-2001 et 2002-2003, le **taux de persévérance** en **3^e session** de l'ensemble des nouveaux étudiants a aussi augmenté, passant de **80,9 %** à **82,2 %** : au préuniversitaire, de **83,5 %** à **84,9 %**, au technique, de **80,9 %** à **82,2 %**, pour les **filles**, de **84,4 %** à **85,1 %**, et pour les **garçons**, de **76,4 %** à **78,3 %**.

¹⁸ Source : Profil scolaire des étudiants par programme (PSEP), taux de réussite en 1^{re} session, cohorte A (nouveaux inscrits), avril 2004.

Si, de plus, l'on jette un coup d'œil sur l'évolution des taux de diplomation « dans la durée prévue » au secteur préuniversitaire, seul disponible pour l'instant, soit en deux ans, on constate qu'il a progressé de 0,7 % entre 2000 et 2001 (+ 0,7 %), ce qui est aussi encourageant. Cela dit, la notion de durée prévue est devenue très relative, en raison des cheminements très diversifiés des étudiants, qui conjuguent souvent leurs études avec un travail rémunéré et d'autres activités, et préfèrent donc étaler leurs cours sur un laps de temps plus long. Les taux de diplomation sont de ce fait calculés, désormais, autant dans les cégeps que dans les universités d'ailleurs – et même au secondaire –, « deux ans après la durée prévue ». Pour cette raison, les taux les plus récents qui soient disponibles actuellement concernent la cohorte d'étudiants ayant commencé leurs études collégiales à l'automne 1998 pour le secteur préuniversitaire, et à l'automne 1997 pour le secteur technique, des étudiants qui n'ont pratiquement pas été touchés par les plans de réussite.

Il ne faut pas oublier par ailleurs que, par définition, et quel que soit le domaine observé, les indicateurs statistiques fluctuent, influencés par des caractéristiques générales, la moyenne au secondaire des nouveaux inscrits, par exemple, qui avait très légèrement baissé entre 2001 et 2002 mais qui est remontée entre 2002 et 2003 –, ou particulières à certains sous-groupes; on peut penser, dans ce dernier cas, à la proportion d'élèves très faibles¹⁹ qui font partie d'une cohorte; ou encore à la proportion d'étudiants inscrits en session d'accueil et d'intégration; ou encore à la baisse des résultats aux examens de 5^e secondaire; etc. Il est donc normal que des fléchissements se produisent occasionnellement dans les établissements, même dans une courbe ascendante, ce qui se reflète à l'échelle du réseau par une évolution plus mesurée. Ajoutons que l'effet des mesures d'aide ne peut pas être immédiat, qu'il leur faut au contraire de la récurrence, c'est-à-dire du temps, pour être véritablement efficaces. La progression réelle des indicateurs doit donc se mesurer sur une période significative – nous y reviendrons au chapitre 5.

À titre de comparaison, enfin, on peut observer que :

- Le taux de diplomation dans les **universités québécoises** pour les études de 1^{er} cycle menant au **baccalauréat** est de **70,2 %**, donc très comparable au taux de diplomation du secteur préuniversitaire collégial²⁰.
- Le taux de diplomation dans les **collèges d'arts appliqués et de technologie** (CAAT) de l'Ontario est de **57 %**, c'est-à-dire moins élevé que celui du secteur technique des collèges publics du Québec²¹.

¹⁹ Ayant une MGS inférieure ou égale à 69 %.

²⁰ Source : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, mai 2003, pour la cohorte de 1996, deux ans après la durée prévue.

²¹ Source : Ministère de la Formation et des collèges et universités de l'Ontario, *Indicateurs de rendement des collèges*, mai 2004, pour l'année 2001-2002. Ce taux de diplomation comprend tous les types de diplômes décernés par les

3.3 Un enjeu fondamental : mieux comprendre pour mieux agir

Un constat général, tiré de ce chapitre et du chapitre précédent, paraît s'imposer : un des principaux enjeux est de comprendre la complexité et les dimensions de la réussite, afin de pouvoir mieux agir. La mise en œuvre des premiers plans a contribué à faire progresser cette connaissance, de sorte que les collèges sont de mieux en mieux outillés pour intervenir. Cette action-observation doit se poursuivre afin de mieux saisir, entre autres, les multiples interactions entre les problématiques, les mesures mises en place et les acteurs concernés, principalement l'étudiant, premier responsable de sa réussite.

Complexe et multifactorielle, la réussite commande une multitude d'approches, dans un contexte sans cesse en mutation. L'expertise acquise avec les premiers plans de réussite à l'échelle du réseau permet de mieux cerner les nombreuses facettes de cette problématique et de dégager, à partir de constats partagés, les principales orientations et les conditions de mise en œuvre des prochains plans. Ce sera l'objet des deux derniers chapitres.

CAAT, soit les certificats d'un an, les diplômes de deux ans et les diplômes de trois ans, les taux étant calculés un an, deux ans ou trois ans après la durée prévue.

4. DES ORIENTATIONS POUR L'AVENIR

Pas plus que ce ne fut le cas il y a quatre ans – et même si le ministère de l'Éducation avait fixé certaines balises dans une annexe budgétaire –, le prochain plan de réussite de chaque établissement ne saurait correspondre à un modèle standard établi pour l'ensemble du réseau. Ces orientations ne sont donc pas celles de la Fédération des cégeps mais celles que les collèges eux-mêmes, dans leur ensemble, annoncent qu'ils comptent retenir, les choix institutionnels des uns et des autres laissant toute la place, ensuite, à de multiples variations.

1^{re} orientation – Un plan de réussite systémique et intégré

S'appuyant sur leur premier bilan, les collèges ont l'intention de poursuivre et de renforcer leur plan actuel. Le fait de cibler des programmes pour l'ensemble du réseau ne leur paraît plus pertinent, de sorte que l'engagement commun pris il y a trois ans autour de six programmes (voir à la page 13) ne sera pas reconduit et qu'il appartiendra à chaque établissement de décider s'il continue de les retenir ou non. Certains envisagent d'étendre leurs interventions à l'ensemble de leurs programmes, tandis que d'autres comptent cibler, pour cette deuxième étape, des programmes différents.

Les collèges souhaitent, en même temps, donner un caractère résolument systémique au plan et développer une « vision intégrée » mettant à contribution l'ensemble des directions et des services et l'ensemble des acteurs du collège, au premier rang desquels les enseignants. Selon cette vision, les services et les directions doivent non seulement partager les mêmes objectifs mais contribuer à les atteindre et se sentir investis de la même responsabilité à l'égard de la réussite, chacun devant assumer un leadership qui lui soit propre. Les actions et les mesures doivent donc être systémiques et collectives, reprises et portées par tous, elles doivent faire l'objet d'une concertation et d'une coordination entre tous les acteurs, à travers des mécanismes qui varieront selon chaque collège – certains évoquent une « structure de coordination », d'autres un « modèle commun de contrôle et d'analyse », d'autres encore des « lieux de concertation ».

Pour cette deuxième étape du plan, l'efficacité passe, résolument, par un renforcement du travail d'équipe au sein de l'établissement, par une approche intégrée et coordonnée, par une concertation renforcée entre tous, et plus particulièrement encore entre les enseignants et les autres acteurs de la réussite. Elle passe aussi, en conséquence, par une « priorisation » des secteurs d'intervention et par un recentrage autour des actions les plus efficaces et les mieux adaptées aux problématiques identifiées dans le plan. On l'a vu plus haut, la dispersion des mesures a été identifiée comme une lacune du premier plan.

Les collèges veulent privilégier au contraire, dans le second, une approche beaucoup plus ciblée, moins de mesures, mais des mesures plus structurantes, choisies en fonction d'obstacles et de diagnostics très précis, regroupées autour de la mission de chaque service.

2^e orientation – Une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs

On vient de l'évoquer, un plan plus systémique mise sur le fait que chacune des directions et chacun des services du collège partagent la responsabilité de la mise en œuvre et du succès du plan. Mais au-delà de la structure administrative, ce sont les acteurs eux-mêmes qui, au premier chef, assument cette responsabilité. Ils sont nombreux et ont tous un rôle précis, et fondamental, à jouer.

- Le premier responsable de sa propre réussite est l'**étudiant** lui-même. On ne peut pas « faire réussir²² » un élève contre son gré ou dans la passivité. L'attitude et les valeurs des étudiants, on l'a vu, conditionnent fortement leur cheminement scolaire et leur réussite. Étudier, c'est donc un engagement que l'élève doit prendre vis-à-vis de lui-même, quitte à faire des choix difficiles. C'est ce que les collèges réitèrent, affirmant avoir le devoir, par ailleurs, de contribuer à donner un sens à cet engagement, en développant des approches permettant à l'étudiant de préciser et de mieux définir son projet de formation. La contribution des **pairs** est également fondamentale, d'abord par un engagement direct auprès des élèves plus faibles – tutorat, centres d'aide – mais aussi par l'appui scolaire et psychologique que tout un chacun devrait pouvoir offrir à l'autre.
- En outre, la réussite se joue d'abord dans la classe et les **enseignants** sont au cœur de la réussite, ils sont le premier soutien des étudiants. Les collèges l'indiquent très clairement comme un axe majeur d'intervention de leur prochain plan : favoriser la réussite, c'est miser plus que jamais sur la relation maître-élève. Par conséquent, il faut soutenir le personnel enseignant, offrir le perfectionnement nécessaire, accompagner les nouveaux, favoriser le transfert de l'expertise des anciens, soutenir le développement d'innovations pédagogiques, bref, miser plus que jamais sur l'engagement des professeurs et la qualité de la relation pédagogique.
- Présents dans tous les services et dans toutes les directions, les **professionnels** des collèges ont eux aussi un rôle essentiel. Aides pédagogiques individuels, conseillers pédagogiques, conseillers

²² Yves Blouin, « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas ? », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, octobre 2003, p. 42-44.

d'orientation et conseillers en information scolaire et professionnelle, responsables de la réussite, bibliothécaires, animateurs à la vie étudiante, travailleurs sociaux, ils sont soit en contact permanent avec les étudiants, qu'ils encadrent et accompagnent dans leur cheminement scolaire, soit en lien étroit avec les enseignants et la direction des études, qu'ils soutiennent sur le plan pédagogique. Tous intègrent, dans les différents dossiers dont ils sont responsables, une préoccupation constante pour la réussite.

Plusieurs collègues soulignent également, dans leur évaluation, l'association positive qu'ils ont constatée entre la réussite et les activités parascolaires. La qualité et la diversité de la **vie étudiante**, un environnement éducatif stimulant, une préoccupation pour les problématiques psychosociales qui affectent les étudiants sont des aspects importants du soutien à la réussite – qui peuvent faciliter, entre autres, l'acclimatation et l'intégration des nouveaux élèves dans le milieu collégial.

- Dans tous les secteurs d'activité du collège – administration, laboratoires, aide financière, services socioculturels, etc. –, les membres du **personnel de soutien** sont souvent les premiers acteurs vers lesquels les étudiants se tournent pour obtenir de l'information ou de l'aide. En les guidant vers les ressources qui répondront le mieux à leurs besoins, en assurant auprès d'eux une présence constante et en leur permettant d'établir des liens avec les différents services du collège, les employés de soutien apportent une contribution précieuse à la qualité de l'environnement éducatif et à la réussite des étudiants.
- **L'équipe de direction**, enfin, directeurs et adjoints, a pour rôle d'orienter, de coordonner, de stimuler et de soutenir l'ensemble des efforts déployés autour de la réussite, notamment en mettant en place des conditions organisationnelles favorables. Elle se doit d'assurer un leadership constant dans ce dossier, en suscitant l'adhésion des acteurs internes et la collaboration entre les services et les directions, en encourageant la recherche et l'innovation. Il lui revient également de sensibiliser les acteurs externes et d'obtenir leur appui afin que la réussite soit considérée comme une préoccupation collective.

L'engagement, systémique et coordonné, de tous les acteurs internes, est fondamental. Mais il ne faut pas oublier non plus la part de responsabilité qui doit être assumée par les **acteurs externes**, la réussite étant, on l'a vu, une réalité multifactorielle sur laquelle les collèges n'ont pas tous les leviers d'intervention. Bien que l'on soit dans l'enseignement supérieur et que bien des jeunes inscrits au collège connaissent, parallèlement, leur première expérience

de vie autonome, **les parents** restent des acteurs importants qui peuvent influencer favorablement, par les valeurs qu'ils continuent de transmettre, par leurs encouragements et leur soutien, le parcours scolaire de leurs enfants.

Par ailleurs, **les entreprises** ont elles aussi une responsabilité importante dans la réussite des jeunes, qu'elles doivent encourager à persévérer jusqu'au diplôme avant de s'intégrer au marché du travail. Les messages qu'elles transmettent sont, à ce titre, souvent contradictoires, puisque nombre d'entre elles embauchent des « quasi-diplômés » de cégep, tout en interpellant les établissements sur leurs taux de diplomation. Le marché du travail doit, résolument, prendre lui aussi le parti du diplôme.

3^e orientation – Un lieu privilégié d'intervention : le programme d'études

Les nouveaux plans de réussite, systémiques et intégrés, accorderont une place centrale, dans leurs stratégies, au programme d'études comme lieu d'intervention privilégié. Les collèges constatent que le programme, famille et port d'attache de l'étudiant, est l'endroit par excellence où concentrer les actions afin que ces dernières aient le plus de sens et donc le plus d'effets possible. Chaque programme d'études, et chaque acteur au sein de chaque programme, devrait ainsi être pleinement engagé dans le plan de réussite, soit à travers la mise en œuvre de mesures ciblées, soit à travers un plan d'action qui lui soit propre.

On trouve ici, très clairement, la volonté d'inscrire le soutien à la réussite dans l'approche-programme, nommément citée comme référence et comme « assise » par les collèges. Les comités de programme se trouvent de ce fait au cœur de l'intervention, garants de la mobilisation, de l'engagement, de la concertation et de la cohérence des actions, non seulement pour et par les enseignants eux-mêmes, mais entre les enseignants et les autres acteurs de la réussite. Plus concrètement, les collèges souhaitent que ces comités s'engagent davantage dans l'analyse des données statistiques, dans la définition des indicateurs, dans l'élaboration de plans d'action, de mesures d'aide et d'encadrement propres au programme, et bien sûr dans leur mise en œuvre, en maintenant toujours la « vision programme » qui est la leur.

C'est donc au sein de chaque programme que, dans bien des collèges, certains axes d'intervention prioritaires du second plan de réussite seront mis en œuvre. Parmi ces axes, la **pédagogie de la 1^{re} session** et de la 1^{re} année est identifiée comme le plus important par bon nombre d'établissements : pour faciliter la transition secondaire-collégial, développer le sentiment d'appartenance, consolider le choix vocationnel, soutenir la mise à niveau, fournir encadrement et

suivi personnalisés. Des analyses statistiques récentes du SRAM²³ montrent, par exemple, que le taux de diplomation des nouveaux inscrits varie considérablement selon qu'ils ont réussi ou non tous leurs cours pendant cette période : ainsi, 85 % des étudiants qui, à l'automne 1997, ont réussi tous leurs cours de 1^{re} session, ont obtenu leur diplôme, contre 40 % seulement de ceux qui ne les ont pas tous réussis. La différence est encore plus grande dans le cas des garçons, dont 30 % seulement de ceux qui ont enregistré au moins un échec en 1^{re} session obtiennent finalement leur diplôme.

Ces observations apportent un éclairage supplémentaire sur l'importance, pour celui qui la vit, de bien réussir la transition vers les études supérieures et, pour les établissements qui les accueillent, de mettre en place les mesures appropriées. Le dépistage précoce, les « équipes session » ou multidisciplinaires, l'adaptation de la grille de cours, le bulletin de mi-session, tous ces moyens correspondent à des approches pédagogiques différentes et seront d'autant plus efficaces qu'ils prendront racine au cœur du programme.

L'intégration aux études collégiales est très liée au second axe prioritaire retenu par les collèges, soit le soutien à la **persévérance scolaire**. On le sait depuis plusieurs années maintenant, les taux de diplomation au collégial dépendent aussi beaucoup de la réinscription des étudiants en 3^e session. Une fois cette étape franchie, la plupart des étudiants obtiennent leur diplôme. Mais pour l'instant, à l'échelle du réseau, plus de 20 %²⁴ d'entre eux n'y parviennent pas. Mesures de rétention, repérage et accompagnement des « décrocheurs précoces », identification des cours écueils, outils d'encadrement, ce sont là quelques-unes des actions envisagées par les collèges pour intervenir à cet égard, particulièrement au sein du programme.

Enfin, la question des **quasi-diplômés** reste préoccupante. L'expression parle d'elle-même : à ces élèves, il manque très peu (un trimestre d'études au plus, selon le MEQ²⁵) pour avoir le diplôme, mais ils ont quitté le cégep juste avant la fin. Si l'on ne dispose pas d'une enquête réseau sur les raisons qui les motivent, on sait que l'une d'entre elles est liée, pour la formation technique du moins, à l'accès au marché du travail qui propose des emplois à ces quasi-diplômés, compromettant de ce fait leur mobilité professionnelle future. Le lien accru entre le plan de réussite et le programme, qui permettra un suivi plus systématique des élèves, devrait offrir aux collèges la possibilité de faire des interventions plus efficaces auprès de ces étudiants.

²³ Source : SRAM, Système PSEP, données sur la persévérance et la diplomation selon la réussite en 1^{re} session, analyse effectuée pour le Cégep de Saint-Jérôme, printemps 2003.

²⁴ Source : Système PSEP, taux de persévérance de la cohorte 2001, SRAM, octobre 2003.

²⁵ *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles?, op. cit.*

4^e orientation – Développer des compétences accrues en matière d'analyse statistique

Les indicateurs de réussite constituent des outils essentiels pour suivre le cheminement scolaire des étudiants, bien identifier les problématiques liées à la réussite et mettre en place les mesures nécessaires. Le développement d'une culture de la réussite, qui ne pourra que s'accroître dans les années à venir, devrait favoriser l'adhésion de tous les acteurs à cette vision et le recours systématique à une série d'indicateurs convenus collectivement pour appuyer le plan de réussite. C'est ce que les collèges souhaitent, indiquant que cette orientation doit aller de pair avec le développement d'un savoir-faire plus grand à cet égard.

Toutefois, c'est le choix des indicateurs qui est le plus important : s'ils ne sont pas représentatifs de la complexité et du caractère multifactoriel évoqués plus tôt, ils ne seront pas significatifs et ne permettront pas d'analyser correctement les situations, ce qui empêchera les établissements d'augmenter l'efficacité de leurs interventions. Qui plus est, ils donneront une image réductrice, voire inexacte, des efforts entrepris et des résultats obtenus, ce qui contribuera à maintenir une perception erronée du phénomène et limitera là encore la portée des interventions et l'engagement des différents acteurs, les acteurs externes entre autres. L'amélioration des outils disponibles et de la recherche fait donc partie des conditions de mise en œuvre des plans de réussite présentés au chapitre suivant.

5^e orientation – Un dossier institutionnel stratégique

Enfin, pour atteindre les objectifs fixés, la réussite, qui interpelle tous les acteurs, toutes les directions et tous les services, et qui est au cœur de la mission fondamentale du collège, doit être conçue comme un élément majeur de la planification stratégique du collège. En ce sens, le plan stratégique exigé de chaque établissement pour le 1^{er} juillet prochain ne doit pas seulement « comprendre » le plan de réussite, il doit faire de ce dossier une de ses grandes orientations, le plan de réussite n'étant que le moyen pour la mettre en œuvre. Le caractère systémique des prochains plans rend cette intégration, déjà manifeste dans de nombreux établissements à travers le projet éducatif ou le plan de développement, indispensable. Elle viendra appuyer l'appropriation institutionnelle du plan, pilotée par la direction des études, renforcer la mobilisation et l'engagement de chaque membre du personnel dans sa mise en œuvre, ainsi que le partage des objectifs et des responsabilités et la cohérence de toutes les interventions.

5. DES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

À partir de leurs grands constats, et compte tenu des principales orientations qui devraient faire partie des prochains plans de réussite, les collèges ont identifié les principaux éléments sur lesquels ils souhaitent avoir davantage de prise parce qu'ils ont une influence importante sur l'ensemble du dossier. Ces conditions de mise en œuvre supposent un certain nombre d'aménagements techniques, administratifs ou organisationnels qui interpellent aussi bien les partenaires des cégeps – le ministère de l'Éducation, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, les autres ordres d'enseignement – que le réseau collégial lui-même.

5.1 Un système d'indicateurs qui permette des analyses plus fines et plus poussées, notamment sur la cohorte B, et qui soit mis à jour très rapidement. Une seule banque de données, la banque PSEP

On a vu au chapitre 4 que pour augmenter la portée de leur prochain plan de réussite les collèges souhaitent poursuivre le développement d'indicateurs fiables et représentatifs. Ils soulèvent toutefois quelques difficultés à cet égard. D'abord le fait d'avoir à travailler avec deux banques de données différentes, soit la banque CHESCO du ministère de l'Éducation et le système PSEP du SRAM²⁶, leur complique la tâche, puisque ces deux banques ne fournissent pas le même type de données. La banque CHESCO, par exemple, ne considérait jusqu'à tout récemment que les étudiants qui arrivent directement du secondaire (la « cohorte A »), laissant de côté les autres catégories d'étudiants (la « cohorte B », constituée, par exemple, de ceux qui ont interrompu leur parcours scolaire ou qui ont changé d'orientation), qui représentent pourtant un pourcentage important de la population étudiante totale.

Dans le cadre d'un groupe de travail conjoint²⁷, les collèges ont demandé au ministère de rajouter la cohorte B dans le système CHESCO, ce qu'il a commencé à mettre en application à l'automne 2003. Toutefois l'utilisation simultanée des deux banques pour répondre à des demandes et à des besoins différents reste difficile et, d'une certaine manière, inefficace. C'est pourquoi les collèges souhaiteraient qu'une seule et même banque commune au réseau, au MEQ, à la

²⁶ Toutes deux puisent leurs données du même système central, le Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIGDEC), constitué et géré par le ministère de l'Éducation à partir des informations transmises par chaque collège.

²⁷ Groupe de travail mixte sur les nouveaux indicateurs de réussite, rattaché au Comité mixte sur les affaires éducatives, mis sur pied en 2003 pour travailler, dans la foulée de la piste d'action 64 du *Plan de développement du réseau collégial public*, à l'élaboration de nouveaux indicateurs permettant de témoigner de la performance des collèges.

CEEC et au SRAM, soit retenue. Le système PSEP²⁸, mis à jour très régulièrement (à chaque session au moins), et qui permet de raffiner au maximum l'analyse des indicateurs, pour les cohortes A et B, leur semble à cet égard devoir être privilégié.

Les collèges souhaiteraient par ailleurs que le ministère compile et mette à leur disposition des indicateurs plus nombreux, plus précis, et surtout comparables à ceux du Québec, sur la réussite des étudiants dans les pays de l'OCDE notamment. La tendance est forte au Québec, depuis que la réussite est devenue un enjeu social, d'avoir des attentes très élevées, voire irréalistes, en ce qui concerne la performance des établissements. Un regard objectif sur les indicateurs d'autres systèmes d'éducation donnerait certainement une perspective différente, tout en permettant de rendre davantage justice aux efforts et à la performance véritables des réseaux.

Les collèges expriment également leur besoin de pouvoir compter sur des outils d'évaluation et d'analyse de leurs mesures d'aide, qui permettent d'identifier les plus efficaces et les plus réalistes. Ces outils, qu'ils souhaitent intégrer dès le départ à leur prochain plan de réussite, doivent être élaborés entre autres par le Carrefour de la réussite au collégial. Afin de pouvoir outiller rapidement les collèges, ce dernier a centré sa contribution, cette année, sur la définition des indicateurs à retenir pour évaluer les mesures d'aide les plus fréquentes, le tutorat par les pairs notamment, et sur les « conditions d'efficacité » de ces mesures. Il envisage, pour l'an prochain, l'élaboration d'une « démarche instrumentée d'évaluation de l'efficacité des mesures d'aide » qui serait mise à la disposition de l'ensemble des collèges et pourrait être utilisée par chacun pour bâtir ses propres outils d'évaluation. Si d'autres travaux étaient nécessaires sur cette question, à plus long terme, de nouveaux partenariats, entre le Carrefour et le ministère de l'Éducation notamment, pourraient être examinés.

Enfin, une meilleure connaissance des caractéristiques et du profil de la population étudiante leur paraît indispensable pour garantir l'efficacité des plans. La problématique des « sortants non diplômés », entre autres, reste trop peu documentée, si l'on excepte l'enquête menée récemment par le MEQ auprès des « sortants non diplômés » de la formation technique collégiale²⁹. Les différentes logiques qui conditionnent la réussite éducative et la portée des interventions de type psychosocial font également partie des problématiques qui devraient faire l'objet de recherche-action.

²⁸ Le système PSEP regroupe les 48 collèges publics, et les collèges privés subventionnés devraient s'y joindre dans un avenir rapproché.

²⁹ Ministère de l'Éducation, *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*, Québec, hiver 2004.

5.2 La récurrence des ressources financières destinées à la réussite et à la diplomation

Résultat des consensus retenus à l'issue du Sommet du Québec et de la jeunesse, en février 2000, le gouvernement du Québec a procédé, entre 2000-2001 et 2002-2003, à un réinvestissement d'un milliard de dollars échelonné sur trois ans dans le réseau de l'éducation. Les collèges ont reçu près de 150 millions, ce qui les laissait encore en deçà, de 50 millions, du financement qui était le leur en 1992-1993, avant la période des compressions budgétaires. Ce réinvestissement « ciblé », c'est-à-dire affecté à des fins définies à l'avance par le gouvernement, leur a toutefois permis de commencer à redresser une situation financière devenue très inquiétante et des services directs à l'élève qui diminuaient de plus en plus.

Pour les plans de réussite et les mesures de soutien et d'encadrement, le réseau collégial a reçu, toujours échelonné sur trois ans, la somme de 74 millions. Compte tenu des besoins et de l'ampleur des objectifs, il s'agissait là d'un minimum, sans lequel les établissements n'auraient pas pu progresser autant. Malgré cela, le manque de ressources a été souligné par les collèges, dont plusieurs ont dû limiter leurs interventions. Aussi la récurrence, l'indexation et même l'augmentation du financement pour soutenir les plans de réussite, dans toutes leurs dimensions, sont-elles une condition incontournable de mise en œuvre. Le budget 2004-2005 a envoyé à cet égard un signal positif, puisqu'il a confirmé le réinvestissement et accordé 5 millions de plus aux collèges pour le soutien à la réussite. Alors que la mobilisation du personnel se consolide et que les interventions commencent à porter fruit, il est essentiel que les cégeps puissent compter dans l'avenir, de la part du gouvernement, sur les ressources nécessaires pour mettre en œuvre leur nouveau plan de réussite.

5.3 Une reddition de compte sur les résultats

Les collèges constituent sans aucun doute, au Québec, le réseau d'éducation le plus « imputable », celui qui « rend le plus de comptes » publiquement. Cela est dû notamment à l'existence de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, dont ils avaient souhaité la création, en 1993, et dont ils reconnaissent la contribution très significative au développement de la culture de l'évaluation dans leur réseau. Toutefois, ses interventions ont très souvent porté sur les processus et les moyens mis en œuvre pour assurer la qualité de la formation, de sorte qu'elle s'est intéressée davantage à leurs manières de faire qu'aux résultats obtenus. Parallèlement à cela, entre 2000 et 2003, le ministère de l'Éducation a demandé aux établissements de rendre compte chaque année de la mise en œuvre de leur plan de réussite.

Après dix ans, les collèges estiment qu'ils peuvent gérer eux-mêmes l'évaluation des processus et des moyens et concentrer leur témoignage public sur les résultats qu'ils ont atteints par rapport à leurs objectifs. Cela va dans le sens de la *loi 123*, qui leur demande d'adopter un plan stratégique incluant un plan de réussite, mais leur laisse toute latitude à cet égard. Cette reddition de comptes sur les résultats, basée sur le respect de l'autonomie des établissements, a cours dans les universités québécoises et dans d'autres systèmes collégiaux, en Ontario notamment. Elle va de pair, bien évidemment, avec une obligation de moyens et même de choisir les meilleurs moyens possibles pour atteindre les résultats. Mais ce sont les établissements eux-mêmes qui se portent garants de cette efficacité.

Ce changement de perspective est d'autant plus important que la réussite, on l'a dit, est une réalité multifactorielle sur laquelle les établissements n'ont pas entièrement prise : les étudiants sont des êtres libres et ils font des choix personnels – travailler pendant qu'ils sont au cégep, consacrer tant d'heures par semaine à l'étude. etc. Un collègue a la responsabilité première et entière « de faire de la réussite et de la diplomation une priorité institutionnelle explicite », de « susciter la mobilisation de son personnel autour de cet enjeu », de tenir à jour ses indicateurs et de « procéder continuellement à l'analyse des problèmes reliés aux échecs », comme le souligne Yves Blouin, directeur général du Collège François-Xavier-Garneau, dans un texte publié dans *Pédagogie collégiale*³⁰. Mais il ne peut être « imputable » que de ce sur quoi il peut véritablement agir : la qualité et la cohérence de la formation, de l'enseignement et de l'environnement éducatif, la pertinence des méthodes pédagogiques, l'encadrement des étudiants, l'accessibilité à des mesures d'aide, etc.

Cette reddition de comptes bien ciblée doit s'appuyer sur une autre réalité qu'on a peut-être un peu oubliée ces dernières années : le temps. Multifactorielle, la réussite est aussi un phénomène social, complexe, dont l'évolution ne peut se mesurer qu'à moyen et long terme. Qui plus est, elle est influencée par des facteurs externes – le niveau des étudiants à l'entrée, l'attraction du marché du travail, etc. – qui font bouger les chiffres malgré les efforts entrepris. Cette réalité systémique commande patience et humilité. L'horizon de 2010 retenu dans les plans de réussite des collèges reste donc pertinent, même s'il doit être considéré davantage comme une direction à suivre que comme un but absolu.

Avec le recul, les collèges estiment en effet que certains changements d'attitude s'imposent à l'égard des plans : pour faire preuve d'un peu plus de pragmatisme et considérer le soutien à la réussite comme partie intégrante des activités quotidiennes; d'un peu plus de réalisme, notamment sur la capacité de choisir des mesures dont les relations de cause à effet seront toutes positives; et d'un peu plus de patience à l'égard des résultats, l'essentiel étant de « donner du

³⁰ « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas ? », *op. cit.*

sens à ce que l'on fait³¹ » et surtout à ce qu'un étudiant fait au collège. Dans les prochains plans, et tout en s'inscrivant dans la poursuite des objectifs nationaux, les cibles pourraient être revues à la lumière des indicateurs disponibles et de l'expérience acquise ces trois dernières années, afin qu'elles soient à la fois pertinentes socialement et réalistes pour chaque établissement.

5.4 Un meilleur arrimage avec le secondaire

Autre condition de mise en œuvre essentielle, l'arrimage avec l'ordre d'enseignement précédent, le secondaire, reste à parfaire. On sait à quel point la formation de base et le niveau scolaire des élèves influencent leurs études collégiales, la moyenne au secondaire et la maîtrise des langages fondamentaux (langue maternelle, mathématiques, langue seconde) étant les meilleurs « prédicteurs » de la réussite. Cet arrimage doit donc d'abord être systémique, c'est-à-dire prendre corps dans une harmonisation des régimes pédagogiques et des programmes. Les collèges attendent donc que la réforme en cours au secondaire, qui doit rehausser et consolider ces apprentissages fondamentaux, permette d'amener au cégep, à partir de 2009, des élèves mieux préparés à poursuivre des études supérieures. Le projet de réforme prévoit aussi que le DES soit rehaussé au même niveau que le DES⁺ et donc qu'il n'y ait plus qu'un seul et même diplôme, donnant accès au cégep, pour tous les élèves du secondaire, ce qui était souhaité depuis longtemps dans le réseau collégial.

Le bulletin scolaire étant l'instrument essentiel à partir duquel on peut dépister les étudiants à risque afin de leur fournir soutien et encadrement, les collèges souhaitent par ailleurs que, indépendamment de l'instauration, par la réforme, de « relevés de compétences » à la fin de chaque cycle du secondaire, les écoles continuent de produire des relevés de notes détaillés, comme c'est le cas actuellement. Un meilleur arrimage en matière d'information professionnelle et d'orientation serait également très bénéfique aux étudiants. Sur le plan local, par ailleurs, les cégeps et les écoles secondaires doivent se concevoir comme des partenaires, échanger davantage sur les objectifs et les stratégies de leurs plans de réussite mutuels, et envisager des actions conjointes pour soutenir les élèves plus faibles et faciliter leur intégration au collégial.

5.5 Un partenariat accru avec les universités

Un renforcement des liens avec les universités est souhaitable, dans la même optique, pour appuyer les étudiants dans la poursuite de leurs études supérieures. Les collèges ont souligné, dans le mémoire qu'ils ont présenté à la

³¹ Alain Lallier, ex-directeur général du Cégep du Vieux Montréal, lors d'une conférence sur la gouvernance au collégial, 19 novembre 2003.

commission parlementaire sur les universités³², les effets positifs d'un arrimage plus serré entre les programmes préuniversitaires et les programmes universitaires, qui éviterait les dédoublements de cours et donc les pertes de temps pour les étudiants. Ils ont également réitéré l'importance, pour bien adapter leurs mesures de soutien à la réussite et d'encadrement, de connaître le cheminement scolaire de leurs diplômés en première année d'université, et donc d'obtenir de la part du réseau universitaire les indicateurs nécessaires à cet égard.

Au-delà de cela, de nouveaux modes de collaboration portant spécifiquement sur le soutien à la réussite et à la diplomation pourraient également s'instaurer entre les deux réseaux. Sur le plan provincial, d'une part, par l'intermédiaire du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES), dont le plan de travail pourrait ouvrir un nouveau chantier sur cette question dès l'an prochain. Et entre les collèges et les universités eux-mêmes d'autre part : les échanges et les actions conjointes, sur la base des plans de réussite et des stratégies retenues par chaque établissement, ou encore de problématiques particulières identifiées conjointement, pourraient avoir des effets très positifs sur la réussite des études collégiales et universitaires.

5.6 Une collaboration entre les collèges pour la mise en œuvre de certaines mesures

Par ailleurs, même si les échanges sont déjà nombreux entre les cégeps eux-mêmes, l'évaluation des plans de réussite fait ressortir la nécessité d'une collaboration accrue pour en augmenter l'efficacité. Le transfert de l'expertise développée par certains établissements, qui fait déjà partie du mandat du Carrefour de la réussite au collégial, doit se poursuivre et s'accroître, et de nouveaux partages, de ressources humaines et de financement notamment, devraient être envisagés. Plusieurs collèges pourraient s'entendre, par exemple, pour confier à l'un d'entre eux le soin de développer un nouveau projet qui serait ensuite redéployé dans chacun d'eux et éventuellement, avec l'appui du Carrefour, dans l'ensemble du réseau. Il pourrait également y avoir davantage d'échanges d'information sur les « expériences heureuses » et les projets efficaces, soit par l'intermédiaire du Carrefour, soit entre des collèges sur une base régionale ou sur la base de leurs programmes, par exemple.

Certaines mesures, par ailleurs, ne peuvent être efficaces que si plusieurs établissements les mettent en œuvre ensemble. C'est le cas notamment du soutien aux « quasi-diplômés », une catégorie d'étudiants que de nombreux collèges ont ciblée, on l'a vu, dans leur prochain plan. Malheureusement, parce

³² Fédération des cégeps, *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, mémoire présenté à la commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, 2004.

qu'ils représentent de tout petits nombres, un seul établissement a généralement du mal à assumer le coût des formules particulières qu'il faut leur offrir pour qu'ils complètent leur formation. À plusieurs, toutefois, les collèges peuvent constituer des « masses critiques » de quasi-diplômés et mettre leurs ressources en commun pour organiser ces activités. Un projet de ce type a été mené l'an dernier par quelques établissements dans le cadre du *Programme d'actions structurantes* du ministère de l'Éducation, qui n'a malheureusement pas été reconduit. Les collèges souhaiteraient relancer cette expérience, dans l'ensemble du réseau, avec l'appui financier du ministère de l'Éducation.

De nouvelles pistes pour élargir la perspective

Enfin, à ces conditions de mise en œuvre dont le point de référence est le contexte dans lequel s'élaborent actuellement les prochains plans de réussite, il faut ajouter les perspectives ouvertes par le *Plan de développement du réseau collégial public*, en février 2003. Le résultat des réflexions menées par les collèges sur plusieurs pistes prioritaires de ce *Plan* a été rassemblé dans un *Cahier d'orientations*, publié le 15 avril dernier, qui a fait l'objet de présentations et de discussions dans chacun des établissements du réseau, en vue du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* qui aura lieu ce mois-ci. Elles se retrouvent, également, dans le mémoire que la Fédération des cégeps déposera sous peu dans le cadre de ce *Forum*.

Plusieurs de ces orientations, si elles sont mises en œuvre, pourraient donner davantage de souplesse et de cohérence au cheminement scolaire des étudiants du collégial, et donc avoir des effets favorables sur leur réussite. On peut penser, par exemple, à celle qui propose d'actualiser les finalités de la formation générale – cette formation continuant d'occuper le même espace dans le programme et ces finalités restant communes au secteur préuniversitaire et au secteur technique –, afin de permettre, entre autres, une meilleure articulation avec la formation spécifique et un choix de cours plus grand aux étudiants. L'assouplissement et la diversification des formats et des sanctions dans les programmes techniques, ainsi que l'arrimage accru entre la formation collégiale et la formation universitaire, sont d'autres orientations prometteuses à cet égard.

CONCLUSION

Les collèges terminent actuellement l'élaboration de leur nouveau plan de réussite afin de le mettre en place dès la rentrée d'automne 2004. S'appuyant sur l'expérience et sur les résultats positifs des plans précédents, cette « nouvelle génération » de plans, plus systémiques, fait appel à une concertation accrue de tous les acteurs, mise sur des mesures davantage ciblées et intégrées, et prend résolument appui sur le programme de l'étudiant, là où les actions auront le plus de sens et le plus d'effet. Ils s'enrichissent également d'une connaissance et d'une compréhension plus fines du phénomène de la réussite, ce qui laisse présager une portée et une efficacité encore plus grandes dans les années à venir.

Ces plans s'appuient, aussi, sur l'expertise développée par chacun des 48 cégeps, depuis plus de 35 ans, pour offrir un environnement éducatif et une pédagogie véritablement adaptés à la population étudiante qu'ils accueillent, soit des jeunes de 16 à 20 ans dans leur très grande majorité. Comme l'écrit le Conseil supérieur de l'éducation :

« Au moment où ils arrivent au collégial, les jeunes vivent sans doute la période de leur vie où ils auront le plus grand nombre de choix à faire. Les situations qui les y amènent sont multiples. Elles concernent aussi bien les programmes [...] que les caractéristiques du mode de vie multipliées par l'accès à la consommation, les liens avec la famille et les amis ou la vie sexuelle. Les possibilités de choix sont immenses, alors que les moyens de les réaliser ne sont pas toujours disponibles. Ces choix supposent de multiples adaptations [...]. Certains y voient même une période de crise d'orientation, considérant que « peu de moments de la vie placent devant une si grande variété de choix, devant une telle panoplie de lieux d'apprentissage. » Ce moment n'est pas anodin d'ailleurs puisqu'il représente l'amorce d'un long processus d'intégration à la société³³. »

Au cours de cette période, qui correspond à l'entrée dans l'âge adulte, les étudiants souhaitent tout à la fois réussir leurs études et trouver leur voie, assumer des responsabilités et découvrir de nouveaux horizons, exercer leur autonomie et être encouragés, appuyés dans leurs différents parcours. Ils trouvent au cégep, à ce moment déterminant, un encadrement éducatif et un milieu de vie propices à cette « quête identitaire³⁴ », où les plans de réussite, qui les accompagnent dans leur entrée dans l'enseignement supérieur et qui favorisent leur cheminement vers le milieu du travail ou l'université, jouent un rôle fondamental.

³³ *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite, op. cit.*, p. 40.

³⁴ Jacques Roy, *Les jeunes et l'avenir des cégeps*, mémoire présenté au *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, mai 2004, p. 4.

SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS

LES ORIENTATIONS DES COLLÈGES

1^{re} orientation

- Les collèges comptent mettre en œuvre des plans de réussite systémiques et intégrés.
- Le fait de cibler des programmes pour l'ensemble du réseau ne leur paraît plus pertinent, de sorte que l'engagement commun pris il y a trois ans autour de six programmes ne sera pas reconduit et qu'il appartiendra à chaque établissement de décider s'il continue de les retenir ou non.

2^e orientation

Les nouveaux plans de réussite feront appel à une responsabilité partagée et à une concertation accrue de la part de tous les acteurs internes, étudiants, enseignants, professionnels, personnel de soutien, équipe de direction; et à l'engagement des acteurs externes, les parents et les entreprises en tout premier lieu.

3^e orientation

Le lieu privilégié d'intervention des prochains plans de réussite sera le programme, port d'attache de l'étudiant. À travers la mise en œuvre de mesures ciblées, chaque programme devra ainsi être pleinement engagé dans le plan, autour de trois axes principaux : la pédagogie de la 1^{re} session et de la 1^{re} année, le soutien à la persévérance scolaire et le soutien aux « quasi-diplômés ».

4^e orientation

Les collèges souhaitent développer des compétences accrues en matière d'analyse statistique, afin de bien identifier les problématiques liées à la réussite, de choisir les indicateurs les plus pertinents pour suivre le cheminement scolaire de leurs étudiants et de pouvoir constamment mettre en place les mesures les plus appropriées.

5^e orientation

Le dossier de la réussite, qui se trouve au cœur de la mission du collège, doit constituer une des grandes orientations du plan stratégique dont chaque collège doit se doter d'ici le 1^{er} juillet 2004.

LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

Pour pouvoir mettre en œuvre leur prochain plan de réussite, les collèges considèrent que les conditions suivantes sont essentielles :

Recommandation 1

- Que les collèges puissent disposer d'un système d'indicateurs qui permette des analyses plus fines et plus poussées, notamment sur la cohorte B, et qui soit mis à jour très rapidement.
- Qu'il n'y ait qu'une seule banque de données, la banque PSEP.
- Que le ministère de l'Éducation mette à la disposition des collèges des indicateurs plus nombreux, plus précis et surtout comparables sur la réussite des étudiants dans d'autres systèmes collégiaux, dans les pays de l'OCDE notamment.

Recommandation 2

Que soient développés des outils d'évaluation et d'analyse des mesures d'aide mises en place dans les collèges.

Recommandation 3

Que soient mieux documentées les caractéristiques du profil de la population étudiante. La problématique des « sortants non diplômés », entre autres, devrait faire l'objet de recherches approfondies.

Recommandation 4

Qu'il y ait récurrence des ressources financières destinées à la réussite et à la diplomation dans les collèges.

Recommandation 5

Que soient établis, ou renforcés, les mécanismes d'arrimage avec le secondaire et l'université en matière de réussite et de diplomation.

Recommandation 6

- Que les collèges développent entre eux, et par l'entremise du Carrefour de la réussite au collégial, une collaboration accrue pour la mise en œuvre de certaines mesures d'aide à la réussite.
- Entre autres, que le projet de soutien aux « quasi diplômés » développé dans le cadre du *Programme d'actions structurantes* en 2002-2003 soit relancé, avec l'appui financier du ministère de l'Éducation.

Recommandation 7

Que les collèges puissent gérer eux-mêmes l'évaluation des processus mis en œuvre autour de la réussite et qu'ils puissent concentrer leur témoignage public sur les résultats obtenus par rapport à leurs objectifs plutôt que sur les moyens.

SOURCES DOCUMENTAIRES

BLOUIN, Yves, « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas? », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, octobre 2003, p. 42-44.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, Québec, 2002, 124 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, « L'étudiant et sa réussite, au-delà des mots, au-delà des statistiques » *Cégepropos en bref*, n°3, mars 1996.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*, Montréal, 1999, 136 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, Plan de développement du réseau collégial public, Montréal, 2003, 115 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, mémoire présenté à la commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, 2004, 50 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur*, Cahier d'orientations pour la consultation dans les 48 établissements du réseau collégial public en vue du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, Montréal, 2004, 25 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*, Québec, 2004, 50 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacle? Un bilan diagnostique de la réussite en formation technique*, Québec, 2003, 43 p.

ROY, Jacques, « Les jeunes et l'avenir des cégeps » mémoire présenté au *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, mai 2004.

ROY, Jacques, « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n°1, octobre 2003, p. 7-10.

ROY, J., GAUTHIER, M., GIROUX, L. et MAINGUY, N., « *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite, étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme PAREA, Sainte-Foy, 2003, 4 p.