



Le comité de réflexion sur la réussite a été mis en place en février 2018, sous la présidence du président-directeur général de la Fédération des cégeps, Bernard Tremblay.

Coordination, recherche et rédaction : Carole Lavoie, consultante

#### Comité de travail, relecture et collaboration :

Marie Blain, directrice des études, Cégep Marie-Victorin

Kathleen Cantin, directrice de la formation continue et des services aux entreprises, Cégep de Lévis

Guillaume D'Amours, directeur de la vie étudiante et de la réussite éducative, Collège de Bois-de-Boulogne

Marie-Claude Deschênes, directrice générale, Cégep de La Pocatière et présidente du Carrefour de la réussite au collégial

Dean Howie, directeur des services aux étudiants, Champlain College Saint-Lambert

France Lamarche, directrice des études, Collège Montmorency

Isabelle Quirion, coordonnatrice de la formation continue, Cégep de Jonquière

Nathalie Vallée, directrice générale, Collège Ahuntsic

#### Pour la Fédération des cégeps :

Isabelle Laurent, directrice des affaires éducatives

Marie-France Laurin, responsable du Carrefour de la réussite au collégial

Mathieu Lépine, coordonnateur aux affaires pédagogiques

Julien Rondeau, technicien en statistiques

Julie-Anne Roy, conseillère aux affaires éducatives

Maïté Roy, directrice-adjointe des affaires éducatives

#### Ont également collaboré aux travaux :

Marie-France Bélanger, directrice générale du Cégep de Sherbrooke

Lyne Boileau, ancienne coordonnatrice du Carrefour de la réussite au collégial

Michèle Comtois, ancienne directrice générale du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Hélène Jean-Venturoli, ancienne coordonnatrice de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps

Sylvain Leclerc, analyste - consultant

Lise Ouellet, consultante

Révision linguistique : Noella Deraspe, réviseure - consultante

Relecture : Christian Van Nuffel, conseiller en communication, Fédération des cégeps

Conception graphique: Alexandre Silveira, technicien en arts graphiques, Fédération des cégeps

L'usage du masculin n'a pour but que d'alléger le texte.

La Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec. Elle a été créée en 1969 dans le but de promouvoir le développement de la formation collégiale et des cégeps. Elle agit comme porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps, à qui elle offre des services en matière de pédagogie, d'affaires étudiantes, d'affaires internationales, de formation continue et de formation aux entreprises, de financement, de ressources humaines, d'évaluation de la scolarité, d'affaires juridiques, de technologies de l'information, de recherche, de négociation et de relations du travail. La Fédération des cégeps représente les collèges pour la négociation des conventions collectives.

Fédération des cégeps 500, boulevard Crémazie Est Montréal (Québec) H2P 1E7 Téléphone : 514 381-8631

fedecegeps.ca

on des cégens



# Synthèse des enjeux et des pistes d'action

1er enjeu. Le suivi efficace de l'évolution de la population étudiante

- Piste d'action 1. Mettre à jour de façon continue la connaissance de la population étudiante, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, et mieux l'exploiter à des fins d'intervention
- **2º enjeu.** L'amélioration de la réussite pour des groupes ciblés d'étudiants et le déploiement de pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur
- Piste d'action 2. Soutenir le déploiement élargi de pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif dans chaque cégep
- 3º enjeu. Le défi de la maîtrise du français et la réussite au collégial
- **Piste d'action 3.** Travailler à l'amélioration de la maîtrise du français par les étudiants sur plusieurs plans
- 4º enjeu. La réussite différenciée dans les cégeps francophones et anglophones des premiers cours de français et littérature/ anglais et littérature et de philosophie/« humanities »
- Piste d'action 4. Examiner la situation de la réussite des premiers cours de français et littérature et de philosophie en la mettant en perspective avec celle des cours correspondants au secteur anglophone (anglais et littérature et « humanities »)
- **5**<sup>e</sup> enjeu. L'évaluation des apprentissages et le lien avec la réussite des étudiants
- **Piste d'action 5.** Enrichir les pratiques d'évaluation des apprentissages dans une optique de réussite étudiante
- 6e enjeu. Le défi persistant de l'évaluation de l'effet des mesures et des plans de réussite
- **Piste d'action 6.** Structurer et systématiser l'analyse des données, l'évaluation et le jugement critique sur les mesures et les plans de réussite tout au long de leur mise en œuvre

- 7º enjeu. Une inclusion pleine et entière de la formation continue aux plans et à la culture de réussite des cégeps
- **Piste d'action 7.** Assurer à la formation continue un contexte permettant de mieux déployer des mesures de réussite
- 8e enjeu. Le développement de l'expertise des différents acteurs, en tenant compte des situations différentes de l'enseignement ordinaire et de la formation continue : au cœur des plans de réussite et de leur enrichissement
- **Piste d'action 8.** Offrir dans chaque cégep un contexte favorable au développement de l'expertise des acteurs à la réussite en lien avec les pistes d'action proposées
- 9e enjeu. Une démarche collective d'amélioration de la réussite dans les cégeps soutenue par le Carrefour de la réussite et des partenaires du réseau
- Piste d'action 9. Accentuer les capacités de diffusion, de transfert et d'appropriation de l'expertise développée au sein du réseau par la contribution du Carrefour de la réussite, en collaboration avec des partenaires du réseau
- 10e enjeu. L'évolution de la culture de réussite au sein d'une organisation apprenante
- Piste d'action 10. Soutenir la mise en œuvre des changements dans les cégeps en développant leurs capacités d'organisation apprenante

# Mise en contexte de ce tiré à part

La réussite des élèves et des étudiants, à quelque niveau que ce soit du système éducatif, constitue une question fondamentale, complexe et multidimensionnelle, en lien étroit tout autant avec les aspirations et l'engagement de ceux qui y cheminent, qu'avec la qualité de la formation offerte et qu'avec les visées de la société. Au collégial, y jeter un regard critique et envisager d'améliorer la situation, pour faire en sorte que le parcours d'un plus grand nombre d'étudiants se conclut par une qualification, constituent ainsi un projet ambitieux.

Le réseau collégial public a toujours eu à cœur la réussite de ses étudiants et l'a manifesté tout au long de son évolution. Il en témoigne une fois de plus par ce vaste chantier lancé par la Fédération des cégeps qui lui a permis de dresser un portrait global de la réussite des étudiants depuis les années 2000 et de mener une réflexion approfondie autour de sa préoccupation constante d'offrir un contexte le plus favorable qui soit aux apprentissages des étudiants. Les pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif, reconnues par la recherche, et des pratiques prometteuses recueillies lors de la visite de dix cégeps ont soutenu son analyse.

Ce document constitue un tiré à part du rapport qui fait état des résultats de l'ensemble de la démarche menée par la Fédération des cégeps et en constitue la cinquième et dernière partie<sup>1</sup>. Il présente les enjeux et les pistes d'action qui concluent la réflexion.

Ce document constitue la cinquième et dernière partie du rapport final résultant des travaux de la Fédération des cégeps menés entre février 2018 et février 2021 dans le cadre de son chantier sur la réussite.

Voici les parties constituantes du rapport :

Première partie – Résultats en matière de réussite au sein du réseau collégial public 2000 à 2020

Deuxième partie – Regard rétrospectif sur les actions des cégeps en matière de réussite entre 2000 et 2020

Troisième partie – Pratiques à impact élevé en enseignement supérieur – ce qu'en disent les chercheurs

Quatrième partie – Pratiques prometteuses recueillies auprès de 10 cégeps visités

Cinquième partie - Perspectives en matière de réussite - enjeux et pistes d'action

# 5. Perspectives en matière de réussite — enjeux et pistes d'action

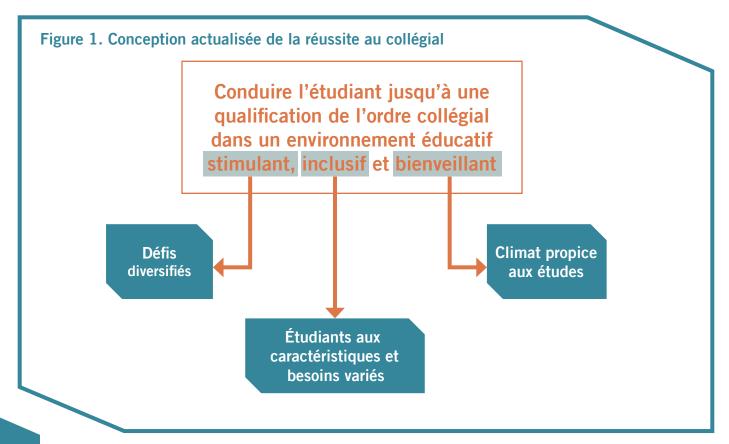
Les données analysées dans le cadre de cette étude sur la réussite des étudiants au sein du réseau collégial public sont nombreuses et couvrent une période de 20 ans, à partir de l'année 2000, moment où les premiers plans de réussite étaient élaborés dans les cégeps. Données statistiques, regard rétrospectif sur les actions mises en œuvre durant cette période, recension des écrits sur les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur et pratiques porteuses recueillies auprès d'une dizaine de cégeps constituent le corpus de données et d'informations que nous avons traité dans les parties précédentes du rapport.

L'analyse de cet ensemble de données s'est faite de manière itérative, en s'appuyant sur les travaux d'un comité de réflexion sur la réussite mis en place par la Fédération des cégeps et à partir de nombreux échanges tenus entre ses différentes instances. Cette façon de faire visait à favoriser l'évolution de la pensée collective en matière de réussite et à travailler dans une perspective systémique. Les échanges ont alimenté la réflexion et ont conduit à l'élaboration progressive d'orientations que les cégeps et la Fédération des cégeps traduisent ici en enjeux et en pistes d'action.

Dans le cadre des travaux réalisés, le réseau collégial public a actualisé sa conception de la réussite. Celle-ci constitue une toile de fond aux enjeux et aux pistes d'action qui sont déterminés et se traduit ainsi : conduire les étudiants jusqu'à l'obtention d'une qualification de l'ordre collégial (DEC ou AEC) dans un environnement éducatif :

- stimulant qui leur procure des défis diversifiés,
- inclusif qui tient compte de leurs besoins variés, et
- bienveillant qui leur offre un climat propice aux études.

La figure suivante permet de la schématiser.



Les engagements du réseau collégial public en matière de réussite sont incontestables. La réussite des étudiants, jusqu'à l'obtention d'une qualification, est au cœur des préoccupations de tous les établissements. Ces engagements revêtent deux formes : les efforts institutionnels, fortement inscrits dans le plan de réussite et le plan stratégique de chaque cégep, et les efforts de nature systémique, portés par l'ensemble du réseau, présentant des éléments structurels communs. Pour ce nouvel élan à donner aux engagements des cégeps en vue d'une amélioration plus notable de la réussite des étudiants, il demeure pertinent d'agir en fonction de ces deux approches. Ainsi, nous sommes soucieux de déterminer des pratiques dont l'impact est reconnu et que nous avons intérêt à mieux déployer ou à déployer de façon plus étendue, en adaptant la stratégie au contexte de chaque cégep. De plus, nous cherchons à définir les enjeux liés à la réussite des étudiants qui sont de nature systémique et pour lesquels nous devons actualiser notre réflexion stratégique. Les enjeux qui suivent et les pistes d'action que nous proposons pour relever les défis que représentent ces enjeux s'inscrivent dans cette double perspective.

Les 10 pistes d'action envisagées concernent autant de grands enjeux que l'étude a permis de déterminer, en vue d'une amélioration de la situation. Chaque piste d'action se déploie en quelques sous-éléments explicitant les actions prévues et qui sont réparties en fonction de trois champs d'intervention possibles : chaque cégep, le réseau des cégeps ou le ministère de l'Enseignement supérieur. Une piste d'action s'adresse particulièrement au secteur de la formation continue, pour tenir compte de l'état de la situation qui lui est propre. Toutefois, les pistes d'action s'appliquent aussi en général à la formation continue, bien qu'il faille tenir compte de ses caractéristiques afin de prévoir les modes d'intervention appropriés à son contexte.

Les enjeux que nous mettons en évidence sont les suivants :

- Le suivi efficace de l'évolution de la population étudiante
- L'amélioration de la réussite pour des groupes ciblés d'étudiants et le déploiement de pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur
- Le défi de la maîtrise du français et la réussite au collégial
- La réussite différenciée dans les cégeps francophones et anglophones des premiers cours de français et littérature/anglais et littérature et de philosophie/« humanities »
- L'évaluation des apprentissages et le lien avec la réussite des étudiants
- Le défi persistant de l'évaluation de l'effet des mesures et des plans de réussite
- Une inclusion pleine et entière de la formation continue aux plans et à la culture de réussite des cégeps
- Le développement de l'expertise des différents acteurs, en tenant compte des situations différentes de l'enseignement ordinaire et de la formation continue : au cœur des plans de réussite et de leur enrichissement
- Une démarche collective d'amélioration de la réussite dans les cégeps soutenue par le Carrefour de la réussite et des partenaires du réseau
- L'évolution de la culture de réussite au sein d'une organisation apprenante.

La mise en œuvre des pistes d'action induira des transformations au sein des cégeps. Les pistes d'action pourront être prises en charge selon un leadership partagé, conduisant à des engagements du réseau, de même qu'à des initiatives institutionnelles. Certaines pourront s'inscrire dans une démarche de collaboration avec le ministère de l'Enseignement supérieur et profiter de la contribution de partenaires. Parce que ces pistes d'action concernent à la fois des aspects systémiques et institutionnels, leur opérationnalisation amènera les différents acteurs à clarifier leur apport respectif, dans un partage efficient de responsabilités qui sera à prévoir entre les principaux champs d'intervention : institutionnel, réseau et ministériel. Sur le plan institutionnel, les pistes d'action pourront être exploitées en fonction de la culture, des priorités et des modes d'organisation du cégep. Les travaux qui en résulteront nécessiteront une prise en charge différenciée selon le contexte, qu'il s'agisse de l'enseignement ordinaire ou de la formation continue. De plus, les défis propres aux différents programmes gagneront à être soupesés au sein des comités de programme, qui se révèlent des lieux propices à la concertation. Toutefois, le déploiement des pistes d'action ne peut s'effectuer que de manière progressive, à partir d'un travail de collaboration entre les différents acteurs des cégeps et à partir du développement d'une vision partagée.

Les enjeux et les pistes d'action que cette réflexion a permis de déterminer pourront être utiles aux cégeps dans l'actualisation ou le renouvellement de leur plan de réussite. Ils pourront conduire à l'élaboration d'une stratégie de la Fédération des cégeps relative au développement d'éléments de nature systémique. Cependant, qu'il s'agisse des cégeps ou de la Fédération des cégeps, il importera de convenir des priorités, de prévoir la séquence de mise en œuvre et les moyens retenus, les responsabilités à partager et les ressources de soutien.

## 5.1. Le suivi efficace de l'évolution de la population étudiante

Les taux des différents indicateurs examinés en matière de réussite et de diplomation des étudiants au niveau collégial demeurent stables durant la période d'observation. Après la mise en place du Carrefour de la réussite, après la création de communautés de pratique d'intervenants en réussite dès les années 2000, après quelque quatre générations de plans de réussite dans les cégeps, après le développement et l'implantation d'une panoplie de mesures, ces résultats laissent perplexes.

Toutefois, on ne saurait taire l'évolution de la population étudiante durant cette période et la variation dans la constitution de l'effectif étudiant (avec un plus grand nombre d'étudiants en situation de handicap, d'étudiants issus de l'immigration, d'étudiants internationaux, d'étudiants admis avec des unités manquantes du secondaire, d'étudiants du cheminement Tremplin DEC, etc.). En 2010, dans un avis au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sur l'état et les besoins de l'éducation, la Fédération l'évoquait :

« ... le profil général des étudiants change — valeurs, rapport aux études, etc. —, et la population étudiante se diversifie de plus en plus, ce qui oblige à adapter ou à repenser les moyens en place non seulement pour les accueillir en plus grand nombre, mais pour en mener davantage vers la réussite. »

(Fédération des cégeps, 2010, p. 6)

La population étudiante est aussi de son temps, influencée par la mondialisation des échanges, par l'ouverture sur le monde, par la révolution numérique, par la transformation des métiers et des professions et, par conséquent, du marché du travail, pour ne nommer que ces quelques éléments. La nécessité pour les cégeps de s'adapter au profil des étudiants qui change et de considérer les nouveaux défis à relever par la société québécoise demeure toujours pertinente en 2021.

Bien que les cégeps aient mis en œuvre plusieurs mesures au cours de cette période de 20 ans et que les différents acteurs se soient mobilisés autour d'actions d'envergure en matière de réussite², l'ajustement des modes d'intervention demeure une priorité. Pour ce faire, les cégeps doivent disposer d'une instrumentation adéquate les renseignant, de manière continue, sur les caractéristiques des étudiants : leurs besoins, leurs aspirations, leurs intérêts, leurs comportements vis-à-vis de l'apprentissage, leur rapport aux contextes d'apprentissage numériques ou en présentiel, etc. Ils doivent disposer d'une information riche concernant le cheminement scolaire des étudiants qu'ils accueillent et accompagnent. À ce chapitre, différents systèmes, notamment ceux du ministère de l'Enseignement supérieur et des Services régionaux d'admission et les systèmes institutionnels d'information, fournissent une somme importante de données. Toutefois, pour certains groupes d'étudiants, par exemple pour les étudiants issus de l'immigration ou les étudiants en situation de handicap, des données fiables sur leur réussite ne sont pas suffisamment disponibles ou accessibles. Le suivi de la réussite de ces sous-groupes s'en trouve compromis.

Les établissements doivent être en mesure d'exploiter cette instrumentation à bon escient, tant pour déterminer les mesures et les services nécessaires à l'ensemble de leur population étudiante, que pour effectuer un dépistage approprié des étudiants ayant besoin de soutien. Ils sont alors à même de faire le choix des actions à mettre en place. Le recours à une instrumentation performante est aussi essentiel aux cégeps pour valider l'efficacité de leurs interventions. Les cégeps perçoivent toute l'importance de suivre l'évolution de leur population étudiante et de sa réussite. Un tel suivi est déterminant pour les deux secteurs de formation, qu'il s'agisse de l'enseignement ordinaire ou de la formation continue, dont les moyens de collecte de données sont souvent différents et se révèlent moins étendus.

Outre les outils déjà utilisés et auxquels nous avons fait référence précédemment, et devant la mutation actuelle où l'accès à des données massives et leur exploitation offrent de nouvelles possibilités, il importe que les cégeps puissent améliorer leur capacité d'utiliser les données pertinentes à des fins de planification, de prise de décision et de suivi, en s'appuyant sur une connaissance actualisée de leurs étudiants. En ce sens, il devient impératif pour eux de pouvoir recourir à une instrumentation technologique de pointe appropriée et conviviale. Les travaux en cours du Regroupement des cégeps de Montréal (RCM) visant à utiliser l'intelligence artificielle afin notamment de faciliter la détection des étudiants à risque d'échec, de même que ceux de JACOBB (Centre d'intelligence artificielle appliquée) pourraient se révéler utiles à cet égard.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Voir la deuxième partie du rapport : Regard rétrospectif sur les actions des cégeps en matière de réussite entre 2000 et 2020.

Piste d'action 1. Mettre à jour de façon continue la connaissance de la population étudiante, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, et mieux l'exploiter à des fins d'intervention

### Pour chaque cégep et le réseau des cégeps :

- documenter de manière efficace les caractéristiques, les besoins et les attentes de la population étudiante du réseau des cégeps et de chacun d'entre eux, en profitant notamment de la contribution d'analystes;
- élargir l'accessibilité de l'information et sa diffusion au sein des cégeps;
- recourir à cette information rendue plus accessible pour enrichir les suivis et la prise de décision concernant les interventions auprès des étudiants.

#### Pour le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) :

- s'assurer d'un financement adéquat de mesures réseau permettant de recueillir et d'analyser l'information sur l'ensemble des étudiants du niveau collégial, notamment au regard du sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC);
- faciliter l'accès aux données des systèmes du MES, notamment par rapport à la réussite de groupes ciblés d'étudiants (par exemple, les étudiants en situation de handicap, les étudiants autochtones, les étudiants issus de l'immigration, les étudiants de première génération3, les étudiants internationaux);
- soutenir le développement technologique qui permettra entre autres de relier les données de différentes bases et de les exploiter de manière efficace et rapide pour le suivi de la réussite.

# 5.2. L'amélioration de la réussite pour des groupes ciblés d'étudiants et le déploiement de pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur

Notre examen des données statistiques permet d'identifier des sous-groupes d'étudiants dont les résultats sont préoccupants et pour lesquels, conséquemment, les obstacles à la réussite se révèlent plus importants. Améliorer la situation de la réussite au niveau collégial ne saurait se réaliser sans accorder une priorité au soutien et au suivi du cheminement scolaire de ces étudiants. En résumé, reprenons les principaux constats concernant les sous-groupes ciblés par notre analyse.

## Les garçons

Peu importe l'indicateur considéré, peu importe la cohorte observée, l'écart entre les garçons et les filles, en faveur de celles-ci, est important et persistant. De manière générale, 10 points de pourcentage ou un peu moins séparent les deux groupes.

Les étudiants de première génération sont ceux dont les générations antérieures (parents ou grands-parents) n'ont pas eu accès à l'enseignement supérieur.

# Les étudiants dont la MGS se situe en decà de 75 %

Les étudiants dont la moyenne générale au secondaire (MGS) se trouve en deçà de 75 %, et qui représentent 28 % de la population étudiante, éprouvent plus de difficultés que l'ensemble des étudiants à poursuivre leur cheminement scolaire au collégial jusqu'à l'obtention du diplôme. La première session présente des difficultés particulières pour ces étudiants, et pour certains ces difficultés sont importantes puisqu'ils échoueront à plus de la moitié de leurs cours<sup>4</sup>. Par ailleurs, quand un peu plus de 80 % des étudiants inscrits au niveau collégial avec une MGS faible (MGS de moins de 70 %) ne peuvent obtenir leur diplôme obtenir leur diplôme en 4 ans ou 5 ans, selon le secteur préuniversitaire ou technique, que 60 % de ceux ayant une MGS se situant entre 70 et 74 % se retrouvent dans la même situation, on peut se demander si le cégep est en mesure de bien tenir compte de leurs besoins, de leurs aspirations et de leurs caractéristiques, et dans quelle mesure il réussit à ajuster ses actions pour conduire le plus grand nombre à la réussite. En considérant les efforts faits relativement aux interventions que recouvre la pédagogie de la première session, nous pouvons nous questionner sur les effets de celle-ci sur ces groupes, d'autant plus que la situation ne s'est pas améliorée au cours des années d'observation. Au fond, cela nous conduit à considérer que les efforts doivent être déployés en première session ou en première année, mais également tout au long du parcours des étudiants.

# Les étudiants inscrits en session 3, mais n'obtenant pas leur diplôme

Près du quart des étudiants inscrits en session 3 (22 ou 23 %) n'obtiendront pas leur diplôme après 8 ou 10 sessions (selon le secteur préuniversitaire ou technique). Ainsi, une proportion importante d'étudiants toujours présents après une première année d'études de niveau collégial mettent fin prématurément à leur parcours. Des efforts substantiels ont été consentis à l'intégration des étudiants au collégial et ont conduit à la mise en œuvre de la pédagogie de la première session. Toutefois, force est de reconnaître que les défis persistent pour un bon nombre d'étudiants au-delà de la première année.

# Les étudiants du cheminement Tremplin DEC

Les deux tiers des étudiants qui entreprennent leurs études de niveau collégial à partir du cheminement Tremplin DEC n'obtiendront pas leur DEC, après 5 ans. Ces étudiants sont plus faibles (MGS autour de 69) que leurs pairs des secteurs technique (MGS autour de 74) ou préuniversitaire (MGS autour de 78), ce qui peut expliquer en partie l'écart entre leur réussite et celle des étudiants de ces deux secteurs. Par contre, les étudiants inscrits à ce cheminement se révèlent en meilleure position sur le plan de la diplomation que leurs pairs dont la MGS est sous la barre de 70<sup>5</sup>. Lors d'une présentation au Carrefour de la réussite, Gaudreault (2019 a et b) a présenté les caractéristiques de ce sous-groupe d'étudiants et les principaux obstacles à la réussite auxquels ils étaient confrontés. Il relevait notamment leur difficulté à s'adapter à la charge de travail, certaines habiletés du métier d'étudiant à améliorer chez eux, de même que le soutien qu'ils estiment nécessaire en français (analyser des textes et écrire sans fautes). Poser un regard critique sur la mise en œuvre du cheminement Tremplin DEC, qui a été conçu en vue de fournir aux étudiants un contexte mieux adapté à leurs besoins, apparaît requis. Il sera pertinent de mettre en perspective les résultats des étudiants et les modalités de mise en œuvre de ce cheminement, lesquelles peuvent différer d'un cégep à un autre, afin de cerner ainsi les modalités qui doivent être mieux exploitées et celles qui doivent être ajustées.

Pourcentage d'étudiants ayant réussi moins de la moitié de leurs cours lors de leur première session au collégial : étudiants avec MGS < 70 : 40 %; étudiants avec MGS entre 70 et 74 : 25 %.</p>

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Taux d'obtention du diplôme : Étudiants du cheminement Tremplin DEC – cohortes 2008 à 2011 : entre 35,6 et 33,9 %; Étudiants ayant une MGS inférieure à 70 % - cohortes 2008 à 2011 : entre 19,2 et 19,9 %.

## Les étudiants admis sous condition

Pour les étudiants admis sous condition, l'analyse a permis de faire ressortir le fait que ceux qui arrivent à respecter la condition<sup>6</sup> les autorisant à poursuivre leurs études de niveau collégial se retrouvent en meilleure situation de réussite que leurs pairs à MGS équivalente. Leur taux moyen de réussite des cours est en effet au-delà de 15 points de pourcentage supérieur à celui de leurs pairs avec une MGS inférieure à 70 %. Comment faire en sorte qu'un plus grand nombre d'entre eux y parviennent? Le groupe ECOBES (2019) a soulevé les obstacles auxquels ces étudiants, en plus grande proportion que leurs pairs, sont confrontés en ce qui a trait à la maîtrise du français, à la compréhension du contenu des cours, au rythme de travail et au travail en équipe, notamment, éléments à prendre en considération pour mieux soutenir ces étudiants. Cette même équipe de recherche pose aussi une question cruciale concernant la capacité des cégeps à adapter leurs interventions selon les besoins particuliers de différents groupes d'étudiants :

« Dans une société du savoir, où la formation tout au long de la vie caractérise les parcours professionnels, à quoi servirait-il d'améliorer la fluidité des parcours des étudiants, à qui il manque quelques unités du secondaire, si la majorité de ceux qui empruntent cette voie en ressort convaincue qu'elle n'a pas sa place aux études postsecondaires? »

(Gaudreault et al., 2019, p. 71)

Notre analyse des indicateurs disponibles nous a permis de documenter la situation des groupes ciblés auxquels nous référons ci-dessus. Toutefois, la situation d'autres étudiants mériterait une attention plus grande et le suivi de leur cheminement scolaire est absolument nécessaire. Ainsi en est-il des étudiants en situation de handicap, des étudiants issus de l'immigration, des étudiants autochtones, des étudiants de première génération, des étudiants internationaux. L'analyse devra être poursuivie, mais sera conditionnelle à la disponibilité des données, dans les systèmes d'information réseau et institutionnels, tant pour l'enseignement ordinaire que pour la formation continue. Certains partenaires du réseau des cégeps, tels le Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH), le Centre d'études des conditions de vie et des besoins de la population (ECOBES) et l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), qui contribuent à la réflexion autour de ces sous-groupes d'étudiants, relèvent aussi le défi de disposer de données pour alimenter leurs travaux de recherche. Ces travaux peuvent être très utiles aux cégeps dans leur compréhension des enjeux de réussite propres à certains groupes d'étudiants. Cette amélioration de la disponibilité et de l'accessibilité des données, liée au 1er enjeu, est directement associée à la capacité des cégeps de déterminer les groupes ciblés à suivre et de contextualiser leur analyse, selon les caractéristiques de leur population étudiante. De même pour le réseau des cégeps, l'accessibilité des données permettra d'élargir l'analyse de la situation de différents sous-groupes d'étudiants qu'il est incapable de suivre actuellement.

Tout en considérant que des mesures particulières peuvent permettre de tenir compte de besoins spécifiques de certains étudiants, et considérant notre analyse des pratiques à impact élevé, probantes et reconnues par la recherche, nous pouvons envisager la perspective d'une pédagogie et d'un environnement éducatif efficaces qui ont le meilleur impact sur tous.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Les étudiants inscrits en première session au niveau collégial à qui ils manquent, tout au plus, six unités pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaires ont un délai d'une session pour réussir ces unités et être en mesure de poursuivre ensuite leur parcours au niveau collégial.

Les pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement que nous avons répertoriées ont été regroupées selon quatre axes qui déterminent les caractéristiques principales auxquelles elles doivent répondre. Elles concernent la relation professeur/étudiant, les méthodes pédagogiques, la structuration de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Nous les présentons en résumé ci-dessous<sup>7</sup>.

Les caractéristiques d'une bonne relation professeur/étudiant favorisant l'apprentissage des étudiants se résument ainsi :

- le professeur manifeste un intérêt à l'égard des étudiants et de leur réussite;
- il installe un climat bienveillant à l'intérieur de sa classe;
- il aide, stimule et accompagne les étudiants;
- Il démontre de l'intérêt pour sa matière et a à cœur de le susciter chez ses étudiants.

Les caractéristiques des méthodes pédagogiques ayant un impact élevé sur l'apprentissage des étudiants sont celles-ci :

- les méthodes pédagogiques exploitées par le professeur valorisent l'apprentissage actif et collaboratif;
- elles misent sur des apprentissages en profondeur;
- elles permettent un apprentissage contextualisé;
- elles sont diversifiées et adaptées selon la progression des apprentissages des étudiants.

Les caractéristiques recherchées relatives à la structuration de l'enseignement concernent les aspects suivants :

- les attentes à l'endroit des apprentissages des étudiants sont élevées, mais demeurent réalistes et leur offrent des défis significatifs;
- I'enseignement est planifié en fonction des résultats d'apprentissage visés et des attentes de bon niveau, tout en tenant compte des acquis des étudiants.

Les caractéristiques d'une évaluation efficace des apprentissages sont définies ainsi :

- une rétroaction du professeur à l'endroit des apprentissages des étudiants situe ces derniers vis-à-vis de l'atteinte des objectifs visés et de leur progression à cet égard;
- la rétroaction du professeur aux étudiants leur permet de développer leur capacité d'autoévaluation (métacognition) et facilite leur propre prise en charge;
- le professeur recourt à l'évaluation critériée;
- les modalités d'évaluation assurent l'équité entre étudiants.

La pratique réflexive du professeur, par rapport à l'ensemble des pratiques qu'il met en œuvre, constitue, en complément de ces caractéristiques, une posture essentielle lui permettant de juger de l'effet de son action sur les apprentissages des étudiants.

Les éléments en exergue sont tirés de la partie 3 du rapport : Les pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur – ce qu'en disent les chercheurs (la partie sur l'enseignement). Y référer, pour une présentation complète; un schéma présente de façon synthétique ces pratiques.

Les pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif permettent aussi de soutenir l'engagement des étudiants dans leurs études. Nous les avons présentées selon les quatre pôles suivants : le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep, le sens du projet de formation des étudiants, le niveau d'attentes et les exigences au collégial ainsi que les services et les mesures tenant compte des différences entre étudiants. Nous les précisons en résumé cidessous<sup>8</sup>.

Les pratiques favorisant l'établissement d'un sentiment de bien-être et d'intégration au cégep chez les étudiants répondent aux caractéristiques suivantes :

- elles facilitent les relations entre professeurs et étudiants, en dehors de la classe, par des expériences diversifiées;
- elles misent sur la création d'un bon réseau social pour les étudiants valorisant des relations positives entre eux et avec différents membres du personnel;
- les activités périscolaires et parascolaires sont variées pour rejoindre des intérêts différents chez les étudiants et misent sur leur participation active; en outre, elles fournissent aux étudiants des occasions d'enrichir leur réseau social;
- des interventions favorables au développement du sentiment de compétence de l'étudiant, relatives aux habiletés du métier d'étudiant et à la croyance en sa capacité de réussir, sont mises en place;
- les infrastructures soutiennent la réalisation des activités de formation et d'enseignement.

Le sens que le projet de formation revêt pour l'étudiant se développe favorablement en fonction des éléments suivants :

- des mesures sont prévues afin d'offrir un soutien aux étudiants dans la détermination progressive de leur orientation professionnelle;
- des programmes d'études sont développés et mis en œuvre avec un souci particulier de leur pertinence et considèrent les aspirations des étudiants en lien avec le domaine de formation;
- des activités extracurriculaires, en lien avec le projet de formation de l'étudiant, telles des activités péri et parascolaires, enrichissent l'expérience de l'étudiant;
- les volets interculturel et international sont possibles dans le cadre du projet de formation;
- des activités sont exploitées afin de favoriser le développement chez les étudiants de compétences du XXIe siècle.

Les éléments en exergue sont tirés de la partie 3 du rapport : Les pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur – ce qu'en disent les chercheurs (la partie sur l'environnement éducatif). Y référer, pour une présentation complète; un schéma présente de façon synthétique ces pratiques.

L'appropriation du niveau d'attentes et des exigences du collégial est facilitée lorsque sont mises en œuvre des interventions répondant aux caractéristiques suivantes :

- les acteurs à la réussite, notamment les professeurs, connaissent le niveau de préparation des étudiants vis-à-vis des apprentissages de leurs cours et du programme; les différents intervenants ont le souci de favoriser la continuité des apprentissages et cherchent à établir un bon arrimage entre le secondaire et le collégial;
- les professeurs établissent une gradation des exigences tout au long des programmes des étudiants;
- un soutien est offert aux étudiants afin de faciliter leur compréhension du niveau d'exigences du collégial et leur appropriation des caractéristiques du régime pédagogique.

Les services et mesures d'aide sont différenciés en tenant compte des besoins des étudiants et concernent les aspects suivants :

- la production de données sur les caractéristiques des étudiants fournit des informations concernant leurs besoins, leurs intérêts, leurs comportements d'engagement, leurs aspirations, la perception qu'ils ont de leur expérience de formation ou de leur capacité de réussir, etc.;
- ces connaissances sur les étudiants, mises à jour sur une base régulière, sont utilisées afin d'apporter des ajustements aux services et aux mesures liées à la réussite;
- les services et les mesures liés à la réussite permettent de répondre à une diversité de besoins des étudiants, à partir de problématiques bien documentées.
- les besoins des étudiants sont identifiés rapidement, à partir de diagnostics pertinents lorsque requis, et les mesures ou services offerts aux étudiants sont conséquents.

Les caractéristiques des différentes pratiques à impact élevé présentées ci-dessus s'inscrivent plus largement dans une culture de la réussite se déployant au cégep et dans l'optique d'une organisation apprenante, soucieuse de s'améliorer de manière continue et de porter un regard critique sur ce qu'elle met en œuvre et sur les résultats qu'elle obtient. La collaboration entre les différents acteurs, le fait de placer la réussite des étudiants et la qualité de leurs apprentissages au cœur de leurs interventions respectives, la cohérence entre les actions et les engagements, la capacité à évaluer la portée des actions initiées, le recours à des résultats de recherche et à l'innovation pour soutenir le déploiement des pratiques à impact élevé sont différents éléments qui témoignent de la posture de l'établissement en faveur de la réussite des étudiants.

Ainsi, certaines pratiques ont un plus grand effet que d'autres sur les étudiants (Hattie, 2017). Ce sont celles qui nourrissent leur motivation, soutiennent leur engagement et facilitent leurs apprentissages. Comme Kuh et al. (2008) le soulignent, tous les étudiants tirent profit de pratiques à impact élevé, mais ceux pour lesquels ces pratiques sont le plus bénéfiques sont les étudiants éprouvant des difficultés. En ce sens, déployer de façon plus étendue de telles pratiques au sein des cégeps apparaît crucial.

Par ailleurs, puisque nous visons à adapter de façon continue nos manières de faire aux besoins des étudiants, il devient important de suivre la réussite de sous-groupes ciblés et de valider l'effet que la mise en place élargie de pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif aura spécifiquement sur eux. Tout en valorisant le recours à des pratiques à impact élevé appliquées à tous les étudiants, soulignons qu'il est aussi important et nécessaire d'accompagner plus étroitement certains étudiants et d'offrir des mesures ciblées qui tiennent compte de leurs besoins particuliers, à travers des pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif, notamment.

Plus particulièrement, pour les étudiants éprouvant des difficultés dans certaines matières ou avec la maîtrise de la langue d'enseignement, des centres d'aide constituent une mesure différenciée implantée dans les cégeps. Les pratiques peuvent être fort différentes d'un cégep à un autre et inclure divers types d'intervention, mais tous ont recours au tutorat par les pairs; parfois certains recourent aussi au mentorat d'étudiants par des professeurs ou d'autres intervenants. L'efficacité des centres d'aide a toutefois été remise en question (Barbeau, 2007, Romainville et Michaut, 2012) et les conditions permettant d'en augmenter la portée ont aussi été étudiées (Barrette, 2015 et 2017). Certains des cégeps que nous avons visités ont aussi évoqué des questionnements à l'endroit de l'impact effectif de leur centre d'aide. Cette situation incite à porter un regard critique sur l'impact des centres d'aide et les éléments à ajuster pour l'accroître.

C'est en s'appuyant sur le cadre de référence que nous avons établi sur les pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur, pratiques probantes et issues de la recherche, que nous situons la prochaine piste d'action.

Soulignons que les visites dans les cégeps ont été l'occasion de recueillir plusieurs pratiques prometteuses qu'on a pu associer à des pratiques à impact élevé. Bien que nous ayons noté que les cégeps n'avaient pu les valider, plusieurs de ces pratiques peuvent inspirer l'action des cégeps dans le déploiement élargi de pratiques à impact élevé. Qu'elles soient plus largement répandues ou revêtent un caractère original, ces pratiques peuvent constituer un répertoire auquel on pourrait référer. Certaines des pratiques ayant été présentées peuvent aussi se retrouver dans d'autres cégeps du réseau. Par contre, certaines caractéristiques de pratiques à impact élevé ont fait l'objet de peu de témoignages et semblent se révéler moins présentes dans les cégeps visités. Cela pourrait aussi s'avérer semblable à l'échelle du réseau. Dans un tel cas, ces caractéristiques pourraient représenter des zones d'amélioration auxquelles il y a lieu d'accorder une plus grande attention dans le déploiement des pratiques à impact élevé. L'analyse de la partie précédente de ce rapport<sup>9</sup> met en relief ces différents éléments et le déploiement des prochaines pistes d'action pourrait s'appuyer sur les réflexions qui en découlent.

Finalement, bien que cette analyse s'applique au groupe des 10 cégeps visités, on peut penser que plusieurs des pratiques évoquées sont exploitées dans d'autres cégeps du réseau. Après quatre générations de plans de réussite et les réflexions approfondies qui les ont accompagnées, on peut estimer que les cégeps ont mis en place certaines mesures qu'ils peuvent associer aux pratiques à impact élevé. En confrontant ses propres actions au cadre de référence des pratiques à impact élevé que cette étude a permis d'établir, chaque cégep pourrait dresser son propre bilan de l'étendue du déploiement de telles pratiques au sein de son établissement. Ce cadre de référence permet en outre aux différents acteurs de se situer à l'égard des pratiques favorisant la réussite des étudiants et ayant le plus grand impact sur leurs apprentissages. Ce faisant, il peut se révéler un outil guidant le choix des méthodes à valoriser, des interventions et des actions à mettre en place et facilitant les décisions concernant les ajustements à apporter aux services et aux mesures liés à la réussite déjà implantés.

<sup>9</sup> Voir Partie 4 du rapport – Pratiques prometteuses recueillies auprès de 10 cégeps visités

# Piste d'action 2. Soutenir le déploiement élargi de pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif dans chaque cégep

### Pour chaque cégep:

- contextualiser le déploiement de pratiques à impact élevé en fonction de sa culture organisationnelle et de sa réalité en matière de réussite étudiante;
- développer une vision institutionnelle et partagée concernant le déploiement visé des pratiques à impact élevé, en fonction de points forts et de zones d'amélioration identifiés;
- mettre en place des équipes multidisciplinaires et des communautés de pratique qui viseront l'optimisation des pratiques d'enseignement à impact élevé;
- poursuivre la mise en œuvre des interventions associées aux pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif;
- porter un regard critique sur son ou ses centres d'aide mettre en place les modalités permettant de remplir les conditions assurant une plus grande efficacité;
- porter un regard critique sur le cheminement Tremplin DEC valider les pratiques qui y sont appliquées;
- vérifier l'effet des pratiques à impact élevé mises en place sur la réussite des étudiants des sous-groupes ciblés selon les caractéristiques prépondérantes de sa population étudiante;
- mettre en place des modalités qui facilitent l'engagement des acteurs concernés et qui soutiennent le travail de communautés de pratique;
- mettre en place des mesures adéquates de perfectionnement afin de faciliter la mise en œuvre de pratiques à impact élevé.

## Pour le réseau des cégeps :

 par le biais d'une recherche permettant de comparer les caractéristiques et les résultats du cheminement Tremplin DEC à travers les cégeps, identifier les modalités ayant le meilleur impact sur la réussite des étudiants.

#### Pour le ministère de l'Enseignement supérieur :

- soutenir financièrement la mise en place des équipes multidisciplinaires et des communautés de pratique contribuant au déploiement élargi de pratiques à impact élevé dans les cégeps;
- assurer le développement nécessaire de ses systèmes d'information afin de rendre accessibles les données sur la réussite d'étudiants de différents sous-groupes, dont les étudiants en situation de handicap, les étudiants issus de l'immigration, les étudiants autochtones, les étudiants de première génération et les étudiants internationaux.

## 5.3. Le défi de la maîtrise du français et la réussite au collégial

La maîtrise du français par les étudiants constitue un enjeu important en matière de réussite.

Le premier cours de langue d'enseignement et littérature et le premier cours de philosophie sont moins bien réussis que les autres cours de première année par les étudiants. Bien qu'on ne puisse attribuer cette situation à ce seul élément, la maîtrise de la langue pourrait expliquer en partie l'écueil que les premiers cours de langue et littérature et de philosophie peuvent constituer dans le parcours de certains étudiants. En effet, on ne saurait remettre en cause l'importance de la maîtrise du discours et le recours efficace à différentes habiletés langagières nécessaires à la réussite de ces cours.

Nous avons aussi examiné la réussite des étudiants à l'épreuve uniforme de langue. Or, il y a trois critères d'évaluation appliqués à cette épreuve et la note de passage doit être obtenue pour chacun d'eux pour la réussite de l'épreuve elle-même. Parmi ces critères, celui concernant la maîtrise de la langue présente le plus de difficultés pour les étudiants des cégeps francophones, ce qui explique en très grande partie les échecs. En ce qui a trait aux deux autres critères — compréhension et qualité de l'argumentation ainsi que structure du texte —, la presque totalité des étudiants réussit l'évaluation<sup>10</sup>. On peut dès lors se questionner sur la pertinence de maintenir l'épreuve de langue dans sa forme actuelle, considérant de surcroît que les critères autres que celui relié à la maîtrise de la langue font déjà l'objet d'une évaluation dans le dernier cours de la séquence de langue d'enseignement et littérature. Les étudiants qui ratent l'épreuve doivent la reprendre, parfois même plus d'une fois, afin de remplir cette condition d'obtention du DEC. Si leur maîtrise de la langue était meilleure, leur capacité de réussir l'épreuve serait assurément rehaussée, considérant que le critère sur la maîtrise de la langue constitue le principal écueil à sa réussite.

Le dernier élément de compétence de chacun des cours de français, *Réviser et corriger le texte*, introduit les critères de performance suivants : *Utilisation appropriée de stratégies de révision et Correction appropriée du texte*. Pourrait-on s'appuyer sur ces éléments pour poursuivre de manière plus formelle la formation à ce sujet dans les cours de langue d'enseignement et littérature? De plus, l'objectif d'augmenter l'autonomie des étudiants dans leur capacité de corriger leurs textes avec l'utilisation d'outils et de logiciels appropriés et facilitateurs nous paraît justifié au collégial. L'usage fréquent d'un logiciel d'aide à la correction, tel Antidote, est associé à une diminution du nombre d'erreurs de langue par les étudiants dans leurs écrits et peut améliorer leurs compétences langagières et contribuer à la réussite des cours dont l'évaluation tient compte de la qualité de la maîtrise de la langue (Ouellet, 2014). Le CSE, dans son avis sur l'évaluation des apprentissages, déplore que le recours à un logiciel de correction grammaticale et d'aide à la rédaction soit limité à des mesures d'accommodement pour certains étudiants.

« Dans un souci d'évaluation authentique, pourquoi ne pas autoriser d'emblée pour tous — voire enseigner — l'utilisation de ces outils? En effet, aucun contexte de travail n'exige de rédiger des textes sans eux. Au contraire, leur maîtrise est nécessaire. »

(CSE, 2019, p. 22)

Données concernant les résultats aux 3 épreuves uniformes de langue de l'année 2018-2019 : 84,1 % des étudiants au secteur francophone et 97,1 % des étudiants au secteur anglophone réussissent l'évaluation liée au critère de maîtrise de la langue. Les critères sur la compréhension et la qualité de l'argumentation sont réussis au secteur francophone par 98,0 % et 99,8 % des étudiants respectivement ; au secteur anglophone, 97,9 % des étudiants réussissent à l'un et l'autre critères. (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2020 a et b).

Soutenir l'amélioration continue du français chez les étudiants constitue toutefois une responsabilité partagée par la communauté collégiale. Au-delà d'un enseignement formalisé et assumé par les professeurs de français et littérature, l'action des professeurs de formation spécifique demeure cruciale. Des projets développés dans des cégeps, avec l'engagement de professeurs de disciplines autres que celle du français, et qui misent entre autres sur l'approche par genre d'écrits professionnels, sont prometteurs.

À partir de 2011, les établissements, soutenus par le ministère de l'Enseignement supérieur, ont mis en œuvre différentes actions visant la valorisation du français et l'amélioration des compétences langagières aux secteurs francophone et anglophone. Le réseau des répondants en français du Carrefour de la réussite, qui a pris naissance à cette époque, a aussi développé des mesures et une réflexion afin de soutenir cette visée. En 2016, lors d'un colloque de cet organisme, Boileau et Ruest faisaient le bilan des actions menées et proposaient des pistes prospectives pour contribuer à l'avancement de ce dossier au sein du réseau des cégeps : la continuation de la mise en œuvre de mesures pour les étudiants par les centres d'aide en français, les innovations pédagogiques dans le premier cours de langue d'enseignement et littérature, l'exploitation de l'approche par les genres d'écrits disciplinaires dans les cours de formation spécifique, des pratiques de correction constructive, la formation Antidote aux étudiants, l'accompagnement des professeurs, etc. Depuis, les répondants en français ont poursuivi leur travail afin de soutenir la valorisation du français dans les cégeps. Il est toutefois difficile de déterminer l'importance du progrès réalisé depuis ce bilan et l'incidence réelle de l'ensemble des initiatives sur l'amélioration des compétences langagières des étudiants.

Ces différents éléments considérés, il nous paraît nécessaire de poursuivre la formation liée à la maîtrise de la langue au niveau collégial. Si on considère que la maîtrise d'une langue est un travail inachevé et qu'elle peut faire partie de la formation tout au long de la vie, il convient d'envisager quelles habiletés particulières seraient à développer au collégial pour qu'elles soient adaptées au niveau d'exigences de l'enseignement supérieur. Tenant en compte la responsabilité qui incombe au ministre de l'Enseignement supérieur de déterminer les compétences des programmes d'études au niveau collégial, il nous paraîtrait pertinent qu'une démarche sous sa gouverne soit menée afin de déterminer les compétences à ajuster dans cette perspective d'amélioration des habiletés langagières. De plus, un arrimage plus étroit entre les niveaux secondaire et collégial permettant de mieux tenir compte des acquis au secondaire et de déterminer les défis persistants au niveau collégial s'avère pertinent.

Cette façon de faire répondrait à une attente des étudiants quant au soutien souhaité à l'égard de la maîtrise du français à leur entrée au cégep et elle répondrait également aux préoccupations des employeurs et des universités qui plaident aussi pour une amélioration des habiletés de communication orale et écrite des diplômés. D'ailleurs, en ce qui concerne les attentes des étudiants, dans le cadre du sondage réalisé au moment de leur admission, 54 % estiment qu'ils auront un grand ou un moyen besoin d'aide pour « écrire sans faute », afin de réussir leurs études (26 % : moyen besoin; 28 % grand besoin) (Gaudreault, M. et Normandeau, S.-K., 2018). Les garçons, les étudiants du secteur technique, les étudiants du cheminement Tremplin DEC, les étudiants âgés de plus de 20 ans et les étudiants issus de l'immigration sont ceux qui expriment ce besoin dans les plus grandes proportions.

Il importe toutefois de considérer le fait que certains étudiants ont un niveau de maîtrise du français qui nécessite davantage d'interventions. Le soutien fourni par les centres d'aide et le cours de renforcement en français dans les cégeps sont des mesures compensatoires auxquelles les étudiants éprouvant le plus de difficultés peuvent avoir accès. Or, leur efficacité est contestée, comme nous l'avons relevé dans l'enjeu précédent.

Au regard du tutorat par les pairs, les formules ayant des répercussions favorables doivent répondre à certaines conditions (Barrette, 2017). Barrette suggère de recourir, directement en classe, au tutorat par les pairs pour les étudiants inscrits à des cours « difficiles » plutôt que de l'offrir à des étudiants en difficulté, en sus de leurs heures de cours. Une telle option serait avantageuse à explorer pour le premier cours de langue d'enseignement et littérature, par exemple.

Dans ces réflexions sur la maîtrise de la langue, il y aurait aussi lieu d'examiner davantage la réussite des cours de renforcement et de considérer les travaux sur la littératie et le développement des habiletés en français au niveau collégial. À cet égard, Gaudreault et al. (2014) relèvent comment des capacités insuffisantes en lecture constituent un frein important à l'intégration des jeunes au niveau collégial, caractéristique présente chez certains étudiants, plus particulièrement parmi les étudiants admis sous condition, les étudiants du cheminement Tremplin DEC et les garçons. Roberge et Belzile (2019), dans le cadre d'une présentation au Carrefour de la réussite, ont fait état des résultats positifs obtenus d'une expérimentation dans le premier cours de langue d'enseignement et littérature, lequel a été adapté afin d'inclure de manière accrue des activités pédagogiques visant directement l'amélioration du français.

La discussion qui a précédé a porté essentiellement sur le contexte de l'enseignement ordinaire. Or, il s'avère que les étudiants de la formation continue peuvent éprouver des difficultés par rapport à leurs compétences langagières. Les acteurs de la formation continue reconnaissent qu'un faible niveau d'habiletés des étudiants en français peut constituer un frein à leur réussite ou à leur intégration au marché du travail, quel que soit le statut de ces étudiants, par exemple, qu'ils soient inscrits aux AEC ou à des DEC dont les cours de formation générale ont été réussis antérieurement, qu'ils soient dans une démarche de reconnaissance des acquis ou qu'ils reviennent aux études après plusieurs années d'arrêt. Les intervenants de la formation continue relèvent également la situation plus difficile à laquelle sont confrontés les étudiants nouvellement francisés. L'examen du contexte spécifique des étudiants de la formation continue, de leurs besoins et des moyens adéquats à mettre davantage en œuvre pour améliorer la situation s'avère nécessaire.

Finalement, les cégeps qui comptent une proportion importante d'étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle estiment qu'il faut aborder l'incidence de la maîtrise du français sur leur réussite au niveau collégial. La présente étude n'a pas permis d'explorer cette question, faute de données fiables accessibles. Néanmoins, des travaux additionnels à ce sujet demeurent nécessaires et ceux, entre autres, de l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) pourraient contribuer à approfondir la réflexion du réseau des cégeps à ce sujet.

# Piste d'action 3. Travailler à l'amélioration de la maîtrise du français par les étudiants sur plusieurs plans

### Pour chaque cégep:

- exploiter davantage l'élément de compétence actuel des devis de cours de langue d'enseignement et littérature portant sur la révision et la correction de textes en vue d'un enseignement explicite visant l'amélioration du français;
- accentuer les actions en formation spécifique permettant de soutenir l'amélioration continue de la langue, notamment par l'approche sur les genres d'écrits disciplinaires ou professionnels;
- faire de l'utilisation adéquate d'un logiciel d'autocorrection un objet d'apprentissage et d'enseignement, afin que les personnes deviennent des correcteurs performants de leurs productions écrites;
- dans une perspective d'évaluation authentique des apprentissages, soutenir le recours à ce type d'instruments pour tout travail ou production des étudiants, avant de juger de la qualité du français;
- revoir l'aide offerte en français par les centres d'aide, en recourant au tutorat par les pairs en classe, prioritairement pour les cours de langue d'enseignement et littérature.

### Pour le réseau des cégeps :

- par le biais du Carrefour de la réussite notamment, partager les résultats d'expériences fructueuses validées concernant la réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature et du premier cours de philosophie réalisées dans les cégeps et déterminer les conditions qui pourraient en faciliter le transfert;
- par le biais du Carrefour de la réussite notamment, partager les résultats d'expériences fructueuses validées concernant l'amélioration des compétences langagières dans le cadre de la formation spécifique des étudiants:
- analyser les différentes situations relatives à la maîtrise du français par les étudiants de la formation continue et établir des moyens de répondre à leurs besoins spécifiques;
- en collaboration avec l'IRIPI notamment, analyser la situation de la réussite des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français.

#### Pour le ministère de l'Enseignement supérieur :

- réviser les devis nationaux en langue d'enseignement et littérature afin d'y intégrer de manière plus explicite l'amélioration de la maîtrise du français aux cours de formation générale de cette discipline;
- en collaboration avec le réseau des cégeps, revoir les objectifs visés par l'épreuve uniforme de langue en les dissociant de standards visés par les cours de langue d'enseignement et littérature et déterminer de nouvelles modalités de mise en œuvre qui incluent notamment le recours à un logiciel d'aide à la correction pour tout étudiant;
- en collaboration avec le réseau des cégeps, évaluer l'efficacité du cours de renforcement en français et apporter les ajustements appropriés en exploitant les avancées en matière de littératie et de développement des compétences langagières au collégial.

# 5.4. La réussite différenciée dans les cégeps francophones et anglophones des premiers cours de français/anglais et de philosophie/« humanities »

Le premier cours de français et littérature et le premier cours de philosophie sont moins bien réussis que leurs vis-à-vis au secteur anglophone (anglais et littérature et « humanities »). Or, les écarts sont d'autant plus significatifs quand les étudiants sont plus faibles (voir tableau 1).

Tableau 1. Écarts de réussite (en points de pourcentage) entre les premiers cours de français/ anglais et de philosophie/« humanities » en fonction de la MGS et entre tous les autres cours de 1re année des deux réseaux (sans les cours de FG ciblés)

MGS	1 <sup>er</sup> cours d'anglais vs 1 <sup>er</sup> cours de français	1 <sup>er</sup> cours d'« humanities » vs 1 <sup>er</sup> cours de philosophie	Tous les autres cours de 1 <sup>re</sup> année (secteurs anglophone vs francophone)
0-69	17,4	11,7	7,9
70-74	20,2	11,5	5,2
75-79	12,9	6,2	3,2
80-84	3,9	1,5	1,1
85 et +	0,2	0,0	0,5
Tous	12,6	10,3	5,6

Pour les étudiants avec une MGS inférieure à 75 %, l'écart de réussite entre ces premiers cours au secteur francophone et les cours correspondants au secteur anglophone est élevé et se situe au-delà de 11 points de pourcentage. Cet écart peut même être de 20 points. En comparaison avec les autres cours de première année<sup>11</sup>, les premiers cours de français et littérature et de philosophie sont moins bien réussis par les étudiants dont la MGS est inférieure à 80 %. Pour ce qui est des étudiants ayant une MGS supérieure à 80 %, la réussite de ces premiers cours au secteur francophone se compare à celle des autres cours suivis en première année. Par contre, dans les cégeps anglophones, on ne remarque pas de différence significative entre la réussite des premiers cours d'anglais et d'« humanities » et celle des autres cours de formation générale et de formation spécifique de première année, sauf chez les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 %. Ainsi, plus la MGS est faible, plus l'écart de réussite entre ces cours de formation générale entre les cégeps francophones et anglophones est prononcé. De plus, au secteur francophone, ces cours de formation générale peuvent présenter un écueil plus grand pour les étudiants du secteur technique, pour ceux du cheminement Tremplin DEC et pour les garçons.

Pour l'ensemble des données statistiques relatives à cette situation, consulter la partie 1 du rapport : Résultats en matière de réussite au sein du réseau collégial public 2000 à 2020.

Ces constats sont préoccupants. Ils montrent une situation différente entre les étudiants selon la langue d'enseignement du cégep et un écart dans les résultats qu'il est difficile de comprendre. De manière globale, les étudiants du secteur anglophone réussissent mieux que ceux du secteur francophone. Cette situation peut-elle s'expliquer par la réussite différenciée des premiers cours de français/anglais et de philosophie/« humanities »? Cette question, qui nous paraît légitime, est délicate et dépasse le cadre de cette étude. Toutefois, dans la perspective d'enjeux de nature systémique, nous estimons que nous ne pouvons l'écarter.

Or, nous ne remettons pas en cause l'importance de la formation générale ni celle des cours de français et littérature, de philosophie, d'anglais et littérature et d'« humanities ». Tout en considérant que le fonds culturel commun peut être différent pour les francophones et les anglophones et conduire à des contenus de la formation générale qui ne sont pas les mêmes, nous estimons important d'approfondir la réflexion entourant la réussite différenciée de ces cours, selon la langue d'enseignement du cégep. Plusieurs éléments mériteraient un examen attentif. Le niveau de difficulté que représente la maîtrise du français pourrait-il être en cause? La définition même des devis et les différences entre les devis du secteur francophone et ceux du secteur anglophone, notamment au regard des standards et de certaines précisions, pourraient être analysées. Pourraientelles induire un niveau d'exigences et un niveau de difficulté qui soient différents? Et, conséquemment, faire en sorte que ces cours constituent un plus grand obstacle pour les étudiants des établissements francophones? L'offre de cours, telle qu'elle est proposée dans les cégeps francophones et anglophones, s'avère-t-elle différente? Par exemple. le choix de thématiques possibles pour les étudiants des cours d'« Humanities » peutil avoir une incidence sur leur intérêt et sur leur réussite? Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis sur l'introduction d'un cours d'histoire dans la formation générale commune, relève les possibilités plus grandes de faire des choix pour les étudiants dans les cours de langue d'enseignement et littérature et d'« Humanities » au secteur anglophone qu'au secteur francophone. Selon lui, cette situation peut contribuer à l'intérêt des étudiants pour ces cours et au sens que les étudiants leur reconnaissent (CSE, 2014). Ces questionnements, bien que non exhaustifs, pourront alimenter les travaux que la piste d'action suivante introduit.

Piste d'action 4. Examiner la situation de la réussite des premiers cours de français et littérature et de philosophie en la mettant en perspective avec celle des cours correspondants au secteur anglophone (anglais et littérature et « humanities »)

Pour le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec le réseau des cégeps :

- mettre en place un groupe de travail incluant notamment des professeurs de ces disciplines, de même que des étudiants, qui examinera les éléments pouvant expliquer l'écart entre les résultats des deux secteurs et déterminera des moyens d'y remédier;
- suivre et soutenir les travaux de ce groupe de travail;
- établir les ajustements à apporter et prévoir les modalités d'application.

# 5.5. L'évaluation des apprentissages et le lien avec la réussite des étudiants

Le contexte de sanction des études est en lien étroit avec la réussite des étudiants. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et les pratiques des professeurs le définissent.

En considérant l'analyse des pratiques des cégeps de notre échantillon, le regard critique posé sur les PIEA des cégeps et le récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (2019), *Évaluer pour que ça compte vraiment*, nous estimons que l'évaluation des apprentissages constitue un enjeu lié à la réussite étudiante.

En ce qui concerne les deux finalités de l'évaluation des apprentissages 12—soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis—, nous avons constaté qu'elles sont incluses aux PIEA. La deuxième finalité est fortement encadrée : les règles et les normes relatives à l'évaluation sommative établies par les politiques sont nombreuses, détaillées et exhaustives. Par contre, la première finalité, par le biais de l'évaluation formative, y est définie généralement à partir de principes; quelques balises peuvent être précisées, mais, somme toute, peu de normes la concernent. L'évaluation formative se concentre essentiellement sur les caractéristiques attendues de la rétroaction à communiquer à l'étudiant au regard du développement de ses compétences. Elle est parfois présentée comme une préparation à l'évaluation sommative. Il en résulte que les engagements des cégeps sont établis avec plus de clarté en matière d'évaluation sommative qu'en matière d'évaluation formative.

Or, parmi les pratiques à impact élevé relatives à l'évaluation des apprentissages que nous avons recensées, l'accompagnement à offrir à l'étudiant afin qu'il développe l'habileté à s'autoévaluer et à exercer son jugement critique à l'endroit de sa démarche d'apprentissage est reconnu comme étant déterminant. Les PIEA abordent peu cet aspect particulier et les pratiques évoquées à ce sujet par les cégeps visités sont peu nombreuses. Mentionnons toutefois le bilan de mi-session auquel quelques cégeps recourent et qui pourrait offrir aux étudiants la possibilité de développer leurs capacités d'autoévaluation.

« Comme le système actuel ne favorise pas la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation, il ne stimule pas la responsabilisation des élèves et des étudiants par rapport à leurs apprentissages ni le développement de leur capacité d'autoévaluation. »

(CSE, 2019, p. 67)

Mieux caractériser l'évaluation formative, en y intégrant cet élément entre autres, nous paraît une voie d'amélioration possible, qui permettrait de mieux encadrer la finalité de soutien à l'apprentissage et, surtout, de contribuer plus directement à la responsabilisation de l'étudiant vis-à-vis de sa démarche. Somme toute, la rétroaction faite à l'étudiant, tant par les évaluations formatives que sommatives, est au cœur des apprentissages de ce dernier.

Voir à ce sujet l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2019) auquel nous référons ci-dessus.

Tous les cégeps réfèrent à l'évaluation critériée dans leur politique, ce qui correspond à une pratique à impact élevée liée à l'évaluation des apprentissages. Toutefois, le Conseil supérieur de l'éducation émet une réserve quant à son déploiement dans les réseaux éducatifs. Il estime que :

« ...le passage de l'évaluation normative à l'évaluation critériée représentait — et représente toujours — un important changement de paradigme qui a bousculé des valeurs et remis en question des croyances, et ce, à l'échelle de la société. En conséquence, on a toujours tendance à confondre évaluation et notation, et à y associer une forme de concurrence. »

(CSE, 2019, p. 64).

Et, ajoutant à cela, le CSE fait le constat suivant :

« ...les programmes formulés par compétences au collégial [...] appellent tous des pratiques d'évaluation authentiques et critériées, tant pour soutenir les apprentissages que pour témoigner des acquis en fonction de standards souvent élevés — un profil de sortie — et sans passer par la comparaison entre les personnes. »

(CSE, 2019, p. 62)

Aucun cégep n'a traité de cette question lors des visites et on peut se demander dans quelle mesure, depuis la mise en place de l'approche par compétences, l'évaluation critériée a supplanté l'évaluation normative.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné lorsqu'il était question de la structuration de l'enseignement ainsi que des attentes et des exigences du niveau collégial, les pratiques implantées pour s'assurer d'une progression des apprentissages et de défis à bon niveau pour les étudiants ont été peu abordées lors des visites. Ces pratiques ont pourtant des répercussions déterminantes sur la capacité des jeunes de répondre aux exigences des programmes. Une progression bien planifiée et des exigences de bon niveau, qui sont graduelles, bien communiquées et expliquées aux étudiants pour qu'ils soient en mesure de les comprendre et d'y référer pour juger de leurs apprentissages sont des éléments qui nécessitent une action concertée des professeurs. Ces éléments mériteraient d'être mieux intégrés aux PIEA actuelles, de sorte que les engagements des cégeps à ces égards soient plus clairs et mieux circonscrits et que les cégeps aient une possibilité accrue de témoigner qu'il s'agit de pratiques répandues.

Les politiques d'évaluation des apprentissages des cégeps, dans la perspective de valoriser et d'améliorer les compétences langagières, ont inclus des normes concernant la maîtrise du français. Généralement, il s'agit de pénalités appliquées aux erreurs de langue dans les productions écrites des étudiants pour tous leurs cours, pénalités pouvant être d'ampleur différente selon les cours (par exemple un cours de langue d'enseignement et littérature comparé à un cours de formation spécifique). N'y a-t-il pas là un certain paradoxe : valoriser, en pénalisant les erreurs?

« ... l'erreur ne peut pas être perçue comme partie intégrante du processus d'apprentissage puisqu'elle fait perdre des points. Une évaluation qui pénalise nourrit en effet un rapport malsain à l'erreur. »

(CSE, 2019, p. 63).

Les répondants du Carrefour de la réussite responsables du dossier de la valorisation du français ont par ailleurs exploré le concept d'évaluation constructive, par opposition à la soustraction de points pour les erreurs de langue repérées. Cette réflexion mériterait d'être approfondie, notamment pour définir les conditions qui pourraient en favoriser un plus large déploiement dans les cégeps.

Force est de reconnaître que les cégeps expriment leur souci d'être rigoureux dans l'évaluation des apprentissages des étudiants, ce qui permet de témoigner de leurs acquis, dans le respect des standards établis et d'un bon niveau pour l'enseignement collégial. Cela leur permet de garantir la qualité de la sanction des études, du diplôme. Pour ce faire, leurs PIEA misent essentiellement sur les critères de qualité que sont la fidélité et la validité des instruments d'évaluation et l'équité de l'évaluation; elles établissent des règles et des normes répondant à ces critères. Sans remettre en question la pertinence de ces critères, qui s'avèrent de surcroît indissociables d'une évaluation des apprentissages de qualité, nous nous questionnons sur la place que pourraient réserver les PIEA à la facilitation des apprentissages et au soutien à la réussite. En sus d'une intégration plus approfondie de l'évaluation formative dans les PIEA, il paraîtrait pertinent de définir des modalités en vue de contrer l'effet négatif de certaines situations d'échec (à un examen, à un cours ou à l'épreuve synthèse de programme). Faire en sorte que l'erreur ou certaines difficultés rencontrées par l'étudiant soient réinvesties dans la démarche d'apprentissage peut nécessiter qu'il dispose de temps additionnel ou qu'une nouvelle occasion lui soit offerte de témoigner de ses acquis et des compétences développées. Dans cette perspective, il paraîtrait justifié de retrouver dans les PIEA des mesures qui incluraient, pour un étudiant, à la suite d'une situation d'échec, la possibilité d'un rattrapage ou d'une récupération qui soient concentrés autour d'une portion bien circonscrite de cours, de contenu ou de compétence. Les conditions menant à une épreuve d'évaluation additionnelle complémentaire seraient à définir. En lui évitant l'échec à un cours, de telles possibilités pourraient faciliter le parcours de l'étudiant. Dans le cas où il réussit l'épreuve additionnelle, l'étudiant n'aurait pas à reprendre le cours et pourrait éviter un retard dans sa séquence de formation, surtout si ledit cours est préalable à d'autres. Si une telle mesure permet à l'étudiant de réussir son épreuve synthèse de programme, elle peut faire la différence entre obtenir ou non son DFC.

Les services de formation continue des cégeps rencontrés ont présenté des exemples de modalités qu'ils exploitent dans cette perspective. À l'enseignement ordinaire, quelques cégeps ont témoigné de la possibilité de reprise d'examens, sous certaines conditions. Il s'agit d'exceptions et les restrictions faites aux étudiants sont importantes. En outre, la récupération de cours échoué, mesure financée et prévue par le MES, est fort peu utilisée dans les cégeps et très peu d'établissements y ont fait une place dans leur PIEA. Un des cégeps visités a témoigné que, bien qu'elle soit incluse dans sa politique, la mesure est peu diffusée et, somme toute, les étudiants ne la connaissent pas. On peut penser que les professeurs ne la connaissent pas davantage. De plus, comme la possibilité de récupération résulte de l'initiative de l'étudiant et que ce dernier la méconnaît, elle est donc peu utilisée. Un cégep a aussi prévu les paramètres entourant une reprise possible de l'épreuve synthèse de programme. Ces pratiques demeurent cependant peu exploitées par les cégeps.

Certaines transformations du contexte de l'enseignement collégial sont aussi à considérer lorsqu'il est question d'évaluation des apprentissages. Ainsi, l'augmentation importante du nombre d'étudiants en situation de handicap bénéficiant d'accommodements, notamment de modalités permettant d'offrir un contexte plus favorable à la concentration lors de la passation d'épreuves d'évaluation (plus de temps pour réaliser un examen et dans un local adapté, par exemple) a une incidence sur le cadre d'évaluation des apprentissages d'un cours. D'une part, les professeurs doivent adapter leur organisation pédagogique et parfois envisager de produire plus d'une version d'une même épreuve d'évaluation. D'autre part, les étudiants sont retirés de leur groupe-classe, ce qui peut créer un certain inconfort. Considérant la pression que génère une telle situation, tant du point de vue des professeurs que des étudiants. une réflexion autour de la conception universelle des apprentissages au regard plus particulièrement de l'évaluation des apprentissages mériterait d'être approfondie. La contribution du Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH), des Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) et de cégeps qui soutiennent le développement de l'approche inclusive pourra alimenter cette réflexion.

L'évaluation des apprentissages dans un contexte de formation en ligne pose aussi des défis importants que les niveaux d'enseignement supérieur ne peuvent occulter. De nouvelles modalités sont à mettre en œuvre dans un environnement virtuel, de façon à s'assurer d'une évaluation rigoureuse, ce que les cégeps et leurs professeurs explorent déjà. La réflexion doit être poursuivie et les travaux foisonnants des répondants à la réussite du Carrefour de la réussite et des répondants TIC de la Fédération des cégeps sont particulièrement pertinents à ce chapitre.

Les différents questionnements relevés ci-dessus et qui sont à la base de la prochaine piste d'action s'inscrivent dans la perspective du respect des standards établis et d'un bon niveau pour l'enseignement collégial. Le fait de garantir la qualité de la sanction des études demeure au cœur d'une évaluation des apprentissages de qualité.

# Piste d'action 5. Enrichir les pratiques d'évaluation des apprentissages dans une optique de réussite étudiante

### Pour chaque cégep :

- porter un regard critique sur les pratiques d'évaluation formative en place et définir les conditions qui permettront d'enrichir et d'étendre leur mise en œuvre;
- intégrer davantage aux pratiques d'évaluation formative l'aspect concernant le développement par l'étudiant de ses habiletés de jugement critique et d'autoévaluation de ses apprentissages et de sa démarche d'apprentissage;
- soutenir un déploiement plus étendu de pratiques d'évaluation critériée et de pratiques favorisant une progression des apprentissages;
- mettre plus largement en œuvre des pratiques qui peuvent permettre un rattrapage après un échec à une épreuve d'évaluation, à un cours ou à l'épreuve synthèse de programme;
- en ce qui a trait à la maîtrise du français et à sa valorisation, revoir les pénalités appliquées aux erreurs de langue généralisées à tous les cours et établir des modalités d'évaluation positive, en opposition à l'évaluation punitive actuelle;
- soutenir le développement professionnel des professeurs par rapport à l'évaluation des apprentissages.

#### Pour le réseau des cégeps :

approfondir la réflexion sur l'évaluation des apprentissages en tenant compte de nouveaux éléments de contexte, telles la conception universelle des apprentissages (pédagogie inclusive) et la formation en ligne, en profitant notamment de la contribution du Carrefour de la réussite et de partenaires comme le CRISPESH, les CCSI et les répondants TIC.

# 5.6. Le défi persistant de l'évaluation de l'effet des mesures et des plans de réussite

Les cégeps ont le souci de mesurer les répercussions de leurs interventions, notamment pour pouvoir ajuster leurs actions au fur et à mesure, en vue de soutenir de façon maximale leurs étudiants, et ce, tant au secteur de l'enseignement ordinaire qu'à celui de la formation continue. La gestion par résultats, où objectifs mesurables, indicateurs et résultats attendus sont bien définis, offre assurément des pistes pour une meilleure planification des mécanismes de suivis, mais n'est pas une panacée. Par ailleurs, le recours à des cibles dans le suivi de la réussite ne fait pas l'unanimité au sein des différents groupes du réseau collégial public. L'évaluation de l'efficacité des plans de réussite et des différentes mesures représente des défis importants, vu notamment la complexité et le grand nombre de facteurs ayant une incidence sur la réussite des étudiants.

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, en 2004 dans son rapport synthèse sur l'évaluation du premier plan de réussite mis en œuvre dans les collèges, discernait le défi que représente l'évaluation de l'efficacité des plans de réussite.

« La Commission reconnaît que la tâche [d'évaluer l'efficacité des mesures] n'était pas facile pour les collèges. Dans un contexte où il y a un effort concerté et soutenu en faveur de la réussite, il n'est pas toujours possible d'évaluer l'efficacité de chacune des mesures. La mobilisation autour de la réussite rejoint tout le milieu et, d'une certaine façon, on peut parler d'un élément qui s'intègre à la culture organisationnelle. »

(CEEC, 2004, pp. 10-11)

Dans le cadre d'une réflexion précédant l'évaluation d'une mesure d'aide, Monaghan et Chaloux (2004) relevaient à leur tour différentes embûches auxquelles peuvent être confrontés les cégeps lors d'une telle démarche :

« ... un manque de ressources humaines et financières, la crainte du jugement d'autrui ou de résultats non conformes aux attentes, une méconnaissance des méthodologies de recherche ou un ensemble de difficultés inhérentes à l'évaluation rigoureuse apparaissant comme insurmontables. »

(pp. 8-9).

En 2014, lors de l'opération d'évaluation de l'efficacité des plans stratégiques et des plans de réussite, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), tout en soulignant la qualité des plans et la capacité des cégeps à bien orchestrer leur mise en œuvre, met en perspective à nouveau la difficulté éprouvée par les collèges à réaliser une évaluation des résultats obtenus.

« Toutefois, l'imprécision dans la formulation des objectifs a créé des difficultés au moment d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs des plans. De plus, faute d'avoir mis en œuvre des mécanismes de suivi efficaces, les collèges ont souvent effectué une appréciation des moyens plutôt qu'une évaluation des résultats obtenus en fonction des résultats attendus. »

(CEEC, 2014, p. 24)

En 2018, par l'audit des systèmes d'assurance qualité des collèges, la Commission réaffirme que le suivi des résultats des plans stratégiques et des plans de réussite, dans le contexte d'une gestion axée sur les résultats, demeure un défi pour une majorité d'entre eux. Elle note toutefois l'évolution des pratiques à cet égard et soutient les démarches qu'ont prévues les cégeps pour améliorer la situation (CEEC, 2018). Déjà, elle peut témoigner que des mécanismes de suivis sont établis ou en développement (par exemple, tableau de bord, système d'information informatisé, bilans annuels, comités de pilotage), que des objectifs mesurables et des résultats attendus sont mieux circonscrits et que des indicateurs conséquents sont définis.

Le courant de recherche en éducation, basée sur la preuve, c'est-à-dire sur l'utilisation de données probantes attestant de « ce qui fonctionne » ou l'« Evidence based practice » (EBP), peut fournir aux cégeps des résultats d'expériences validées qui peuvent nourrir les plans de réussite et soutenir leur évaluation. Leblanc (2014) met en perspective le recours à des données scientifiques pour alimenter l'évaluation des plans de réussite, en combinant une approche quantitative et qualitative. Il estime que le défi de l'évaluation liée aux résultats attribués à des mesures particulières, par un regard sur l'atteinte de cibles, ne peut que gagner à l'ajout d'un volet qualitatif. Il propose le recours à une recension d'écrits scientifiques et à la collecte de données perceptuelles auprès des étudiants et des acteurs qui mettent en place les mesures. Cette intégration des volets documentaire, perceptuel et statistique permet d'enrichir l'évaluation, en posant un regard critique sur les résultats de même que sur la pertinence et la cohérence des mesures évaluées.

Malgré les défis qu'une évaluation rigoureuse des mesures et des plans de réussite soulève, pouvoir appuyer leur mise en œuvre sur des résultats probants, issus non seulement de la recherche, mais aussi d'expériences terrain, est une nécessité. Cette approche témoignerait de la rigueur et de la qualité des actions des cégeps en matière de réussite. Pour ce faire, il importe que les cégeps puissent exploiter des systèmes d'information performants et une instrumentation technologique de pointe, ce qui est l'objet du 1<sup>er</sup> enjeu.

Or, le regard critique à poser sur les pratiques mises en place et leurs répercussions ne peut toutefois être assuré sans une expertise accrue en évaluation. Il importe de rehausser le savoir-faire au sein du réseau afin que les acteurs puissent mieux effectuer les démarches nécessaires d'évaluation des plans de réussite. Lors des visites des cégeps, à plusieurs reprises, les équipes rencontrées ont reconnu qu'elles présentaient des mesures prometteuses, dont elles n'avaient pas validé les effets. Manque de temps ou de ressources et complexité liée aux mécanismes de validation à instaurer figurent parmi les raisons évoquées pour expliquer cette situation. Il apparaît nécessaire que les cégeps puissent disposer de moyens additionnels pour pouvoir effectuer une meilleure évaluation de l'effet des mesures et des pratiques exploitées, soit de façon plus rigoureuse et constante. Il importe que les acteurs de première ligne, dont les professeurs, puissent aussi développer leur savoir-faire à cet égard et qu'ils disposent des moyens appropriés pour mieux évaluer les répercussions de leur contribution.

Parmi les possibilités à envisager, nous avons constaté que les recherches-actions liées à la mise en œuvre de mesures particulières dans les cégeps facilitaient à la fois le développement et le déploiement de celles-ci auprès d'un plus grand nombre d'acteurs et, de surcroît, permettaient l'évaluation de leurs effets. Cela constituait une condition favorable à la détermination de mesures validées.

L'augmentation des capacités d'analyse de données recueillies, d'évaluation et de jugement critique à l'endroit des mesures déployées et de leurs répercussions peut non seulement faciliter le partage d'expériences probantes entre cégeps, mais également permettre de l'étendre et de l'approfondir. À cet égard, la contribution professionnelle d'analystes à la production, au traitement et à l'analyse de données apparaît cruciale. Nous pensons en outre qu'un échange accru entre les cégeps sur les résultats de l'évaluation des systèmes d'assurance qualité au regard de la planification liée à la réussite pourrait accélérer le développement d'une expertise collective en la matière.

# Piste d'action 6. Structurer et systématiser l'analyse des données, l'évaluation et le jugement critique sur les mesures et les plans de réussite tout au long de leur mise en œuvre

### Pour chaque cégep:

- planifier et mettre en place de manière accrue des modalités de suivi des mesures qui intègrent les paramètres permettant d'évaluer leurs effets;
- valider les pratiques à impact élevé implantées et en déterminer les conditions susceptibles de faciliter leur transfert;
- effectuer les collectes de données probantes nécessaires, en s'appuyant notamment sur l'expertise d'analystes;
- enrichir l'expertise des différents acteurs en matière d'évaluation de l'effet des interventions:
- mener un plus grand nombre de recherches visant à faciliter le déploiement, l'évaluation et la validation de mesures ciblées.

Pour le réseau des cégeps, par le biais du Carrefour de la réussite notamment :

- soutenir les cégeps dans la validation et l'évaluation des mesures et des plans de réussite;
- développer une instrumentation commune pertinente.

#### Pour le ministère de l'Enseignement supérieur :

- offrir les conditions qui permettront la réalisation de recherches dans les cégeps visant à faciliter le déploiement, l'évaluation et la validation de mesures ciblées :
  - augmenter l'enveloppe consacrée aux recherches PAREA;
  - attribuer à la recherche des ressources enseignantes et professionnelles, notamment en conseil pédagogique, dans chaque cégep.

# 5.7 Une inclusion pleine et entière de la formation continue aux plans et à la culture de réussite des cégeps

La réussite des étudiants de la formation continue n'est pas une préoccupation nouvelle. L'offre de formation y est conditionnée par de nombreux paramètres différents de l'enseignement ordinaire, notamment les modes diversifiés de financement des programmes. En outre, les étudiants peuvent se retrouver dans des programmes aux formats variés : AEC de courte ou de plus longue durée, DEC (souvent avec la formation générale déjà acquise par les étudiants) ou démarche de reconnaissance des acquis. Des étudiants suivent leur formation à temps partiel, d'autres à temps plein. Ce contexte a certes une incidence sur les mesures ayant été développées et mises en place au fil du temps, afin de bien soutenir la réussite des étudiants, d'assurer le suivi de leur progression et de conduire le plus grand nombre d'entre eux à une qualification.

Cependant, l'analyse que nous avons pu faire de la situation de la réussite des étudiants de la formation continue s'est trouvée limitée. D'une part, les indicateurs dont nous disposions permettant de documenter la situation ne concernent que le taux d'obtention de l'AEC à temps plein et le taux de placement des diplômés. Les premiers proviennent d'une enquête menée par chaque cégep et les données sont ensuite rassemblées par la Fédération des cégeps; les seconds résultent de l'enquête annuelle *Relance des finissants* menée par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. D'autre part, les résultats relatifs à l'obtention de l'AEC sont à considérer avec circonspection, car les formats et la durée des programmes des AEC peuvent être fort différents, tout comme il peut s'agir de programmes offerts à temps plein ou à temps partiel. Conséquemment, il peut être difficile de mettre en perspective les données d'un programme à un autre, d'un cégep à un autre.

De plus, la réussite des cours, la persévérance d'un bloc de formation à un autre, la réussite d'étudiants selon des groupes ciblés, pour ne fournir que ces exemples, ne font l'objet d'aucune collecte nationale de données. Un système d'information du réseau ou du ministère de l'Enseignement supérieur qui permettrait de suivre sur une base longitudinale et comparable d'un établissement à l'autre des indicateurs stables concernant ces éléments n'existe pas.

Dans ces circonstances, il revient à chaque cégep de recourir aux données qu'il détient. Or, les cégeps visités ont relevé la difficulté de disposer de données fiables et d'autres indicateurs que ceux de l'obtention de l'AEC ou du taux de placement de leurs diplômés des attestations. Des efforts sont à déployer afin de s'assurer que des systèmes d'information locaux et national plus performants puissent fournir des données sur lesquelles il sera possible de s'appuyer pour mieux déterminer les obstacles à la réussite et choisir les actions les plus appropriées aux besoins et au contexte particulier des étudiants de la formation continue. Le recours à des systèmes d'information plus performants permettra aussi de mieux soutenir le regard critique à poser sur les résultats des initiatives mises de l'avant en matière de réussite.

Sur le plan de la mise en œuvre de mesures et d'actions particulières adaptées aux étudiants de la formation continue, le contexte de réalisation des programmes à la formation continue a eu une incidence, car pendant longtemps aucun financement particulier n'était prévu pour soutenir les initiatives des cégeps en ce sens. Des mesures ont pu être mises en place, à la discrétion de chaque établissement. Les situations pouvaient être fort différentes d'un cégep à un autre. Et, à quelques exceptions près, les plans de réussite antérieurs des cégeps couvraient peu la formation continue.

Le nouveau contexte financier qui ajoute des sommes destinées à la réussite à la formation continue et l'évolution des plans de réussite des cégeps sont des éléments favorables à une structuration accrue du soutien à la réussite dans ce secteur. En effet, la situation est maintenant plus propice à l'intégration plus explicite, dans les plans de réussite des cégeps, de mesures concernant précisément les étudiants de la formation continue et tenant compte des problèmes particuliers qu'ils peuvent rencontrer. Les mesures déjà en place à la formation continue pourront être enrichies et élargies, et possiblement davantage structurées, dans un plan de réussite institutionnel intégrant mieux ce secteur de formation.

La piste d'action suivante concerne donc particulièrement la formation continue et considère la spécificité de son contexte. Toutefois, il importe de mentionner que les autres pistes d'action de ce document, en général, seront également à exploiter pour y améliorer la situation de la réussite, en considérant les particularités du contexte et les besoins des étudiants.

# Piste d'action 7. Assurer à la formation continue un contexte permettant de mieux déployer des mesures de réussite

Pour chaque cégep et le réseau des cégeps :

- intégrer de manière explicite la réussite des étudiants de la formation continue à la planification liée à la réussite de chaque cégep;
- accroître les mesures de réussite destinées aux étudiants de la formation continue, adaptées à leurs besoins et au contexte d'enseignement et de formation;
- en collaboration avec le ministère de l'Enseignement supérieur, se doter de systèmes locaux d'information performants, afin que chaque service de formation continue dispose de données probantes établies à partir d'indicateurs pertinents, fiables et plus nombreux;

Pour le ministère de l'Enseignement supérieur :

- en collaboration avec les cégeps, développer le système d'information national concernant le cheminement scolaire des étudiants de la formation continue à partir d'indicateurs pertinents, fiables et plus nombreux et faciliter l'accès des cégeps au système développé;
- faire évoluer le financement des mesures de soutien à la réussite particulières à la formation continue en fonction de leur développement.

# 5.8 Le développement de l'expertise des différents acteurs, en tenant compte des situations différentes de l'enseignement ordinaire et de la formation continue : au cœur des plans de réussite et de leur enrichissement

Devant les changements à structurer et à mettre en place graduellement, dans un contexte de mise en œuvre accentuée de pratiques à impact élevé, miser sur les compétences du personnel constituera un atout pour les cégeps. Il se révèle utile non seulement de définir les compétences nouvelles à développer ou celles à consolider, mais aussi de multiplier les occasions et de varier les moyens de développer l'expertise nécessaire. Par exemple, chaque cégep pourrait faciliter la formation en continu et le perfectionnement (en ligne ou en présence), soutenir des communautés de pratique, recourir à des professeurs-ressources, offrir du conseil et de l'accompagnement pédagogique, déterminer des activités d'animation pédagogique. Les possibilités sont nombreuses, variées et les cégeps ont déjà le souci de soutenir leur personnel à cet égard, en fonction des ressources dont ils disposent. Notons toutefois que les besoins différents des professeurs de la formation continue seront à considérer et que les modalités de perfectionnement devront tenir compte de leur contexte de formation.

Peu importe le niveau de développement de l'expertise chez le personnel, il importe d'offrir un contexte propice à son enrichissement. Les conditions qui pourront favoriser un investissement de temps et un engagement des personnes vis-à-vis du développement de leur expertise, en lien avec le déploiement graduel des pistes d'action envisagées, sont à bien circonscrire. De la flexibilité, des mesures stimulantes, tel un certain allègement de la tâche professionnelle, et des modalités de formation répondant au contexte particulier des différents acteurs sont parmi les éléments que les cégeps pourraient considérer pour soutenir le développement professionnel du personnel, si les ressources dont ils peuvent disposer sont à bon niveau.

Soulignons que les communautés de pratique en lien avec les pratiques à déployer ont été reconnues par des cégeps comme des leviers particulièrement prometteurs de développement professionnel, de mobilisation et d'engagement des professeurs, parce qu'elles facilitent le perfectionnement pédagogique, la co-construction de savoirs d'expérience et la collaboration entre collègues qui se soutiennent mutuellement. De même, le déploiement de recherches-actions constitue un facilitateur dans le développement d'un savoir-faire lié aux pratiques faisant l'objet de la recherche.

# Piste d'action 8. Offrir dans chaque cégep un contexte favorable au développement de l'expertise des acteurs à la réussite en lien avec les pistes d'action proposées

### Pour chaque cégep et le réseau des cégeps :

- déterminer les compétences à consolider et à enrichir en fonction des développements priorisés, selon les rôles assumés par les différents acteurs;
- mettre en œuvre des activités qui permettront de soutenir adéquatement le développement des compétences des différents acteurs;
- offrir des conditions qui pourront faciliter l'engagement des acteurs dans ces démarches de développement professionnel;
- encourager et soutenir la mise en œuvre de communautés de pratique autour de pratiques à impact élevé à déployer davantage.

### Pour le ministère de l'Enseignement supérieur :

- accroître le financement destiné au perfectionnement lié aux enjeux de développement établis par les cégeps en matière de réussite;
- en collaboration avec le réseau des cégeps, déterminer des modalités qui pourront faciliter l'engagement des acteurs dans ces démarches de développement professionnel et assurer leur financement;
- s'assurer que les modalités de financement du perfectionnement déterminées permettent de soutenir les besoins des professeurs de la formation continue;
- Favoriser l'émergence et la mise en œuvre de communautés de pratique, par un soutien financier nouveau.

# 5.9 Une démarche collective d'amélioration de la réussite dans les cégeps soutenue par le Carrefour de la réussite et des partenaires du réseau

Dans une perspective réseau, le déploiement des pistes d'action pourra être facilité par la contribution du Carrefour de la réussite. Celui-ci permet de soutenir le développement et le partage de l'expertise sur l'intervention en réussite, notamment par la conception d'outils communs et le soutien de communautés de pratique du réseau. Il s'agit, en l'occurrence, de l'expertise des répondants à la réussite, des répondants en français et de la nouvelle communauté des responsables des données.

En tenant compte des résultats de cette étude, de nouveaux éléments pourraient être considérés pour alimenter les travaux du Carrefour. La veille sur les pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur sera à maintenir; la préoccupation d'accroître et de faire connaître les pratiques validées demandera le développement du savoir-faire dans le réseau et la production d'outils facilitateurs; l'échange sur des pratiques prometteuses et validées pourra profiter de l'encadrement du Carrefour; la mise en place de communautés de pratiques dans les cégeps pourra s'appuyer sur des travaux en amont menés par le Carrefour et permettant de déterminer des conditions de succès de leurs actions; l'approfondissement des réflexions sur l'évaluation des apprentissages peut aussi constituer un objet de travail. Ces différents éléments découlent des pistes d'action.

En résumé, le Carrefour pourra enrichir les travaux des cégeps en soutenant la réflexion collective, le développement d'outils communs et la veille des écrits scientifiques pertinents à la réussite à l'enseignement supérieur. Il pourra jouer un rôle afin d'accentuer les capacités de diffusion, de transfert et d'appropriation de l'expertise développée au sein du réseau.

De plus, certains partenaires du réseau relevant des mandats complémentaires en matière de réussite des élèves et des étudiants soutiennent une réflexion large relative aux différents niveaux d'enseignement. Ils contribuent à la diffusion de nombreux écrits scientifiques ou de savoirs d'expérience issus des milieux de pratique et ils peuvent faciliter l'établissement de liens entre le milieu de la recherche et les établissements scolaires. À ce titre, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) rejoint par ses colloques annuels et sa revue périodique, Pédagogie collégiale, un grand nombre d'acteurs du collégial et constitue un excellent vecteur de diffusion de savoirs d'expérience. Cet organisme demeure un partenaire privilégié sur lequel le réseau des cégeps continuera de s'appuyer. Parmi les partenaires possibles, relevons des organismes tels l'Association de la recherche au collégial (ARC), le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur (CAPRES) et le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Dans cette même perspective, soulignons l'apport de centres collégiaux de recherche comme le Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH), le Centre d'études des conditions de vie et des besoins de la population (ECOBES) et l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI). Finalement, mentionnons la contribution des deux Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) du réseau collégial.

Piste d'action 9. Accentuer les capacités de diffusion, de transfert et d'appropriation de l'expertise développée au sein du réseau par la contribution du Carrefour de la réussite, en collaboration avec des partenaires du réseau des cégeps

Pour le réseau des cégeps, par le biais du Carrefour de la réussite :

- contribuer au développement de l'expertise nécessaire à la mise en œuvre des différentes pistes d'action déterminées, selon les besoins exprimés par les cégeps;
- soutenir le développement de l'expertise collective en ce qui a trait aux communautés de pratique des cégeps qui contribuent au déploiement de pratiques à impact élevé, en fournissant notamment un cadre de référence et des outils appropriés;
- soutenir le développement de l'expertise collective en matière de validation des mesures de soutien à la réussite;
- instaurer des moyens favorisant la participation de professeurs au Carrefour de la réussite, leur permettant de profiter de l'apport de ses travaux et de contribuer à leur développement;
- adopter une approche structurante visant la diffusion et le transfert de pratiques validées dans le réseau;
- assurer une veille des écrits scientifiques pertinents à la réussite à l'enseignement supérieur, plus particulièrement en ce qui concerne les pratiques à impact élevé;
- miser sur la collaboration des organismes partenaires du réseau des cégeps assumant un mandat de diffusion, de transfert ou de développement de l'expertise concernant la réussite des élèves et des étudiants aux différents niveaux d'enseignement.

#### Pour le ministère de l'Enseignement supérieur :

- en collaboration avec la Fédération des cégeps, actualiser la mission du Carrefour de la réussite et élargir son mandat de sorte qu'il puisse assumer les responsabilités nouvelles envisagées ci-dessus;
- s'assurer d'un financement conséquent à ce nouveau mandat et aux nouvelles responsabilités à assumer.

## 5.10 L'évolution de la culture de réussite au sein d'une organisation apprenante

Les pistes d'action précédentes appellent à des ajustements d'importance et au positionnement des cégeps comme des organisations apprenantes soucieuses d'exercer un leadership mobilisateur orienté autour de la réussite des étudiants. Les cégeps ont par conséquent à cœur de définir une vision partagée des ajustements à soutenir et de développer l'expertise nécessaire, les modes de travail, de collaboration et de concertation adéquats pour assumer les changements de paradigmes et de pratiques que les pistes d'action peuvent susciter.

« Les organisations apprenantes sont « des organisations où les personnes accroissent constamment leur capacité d'atteindre les résultats qu'ils désirent vraiment, où l'on cultive l'ouverture et des manières de penser nouvelles, où les aspirations collectives sont libérées et où les personnes apprennent constamment à regarder ensemble la globalité. »

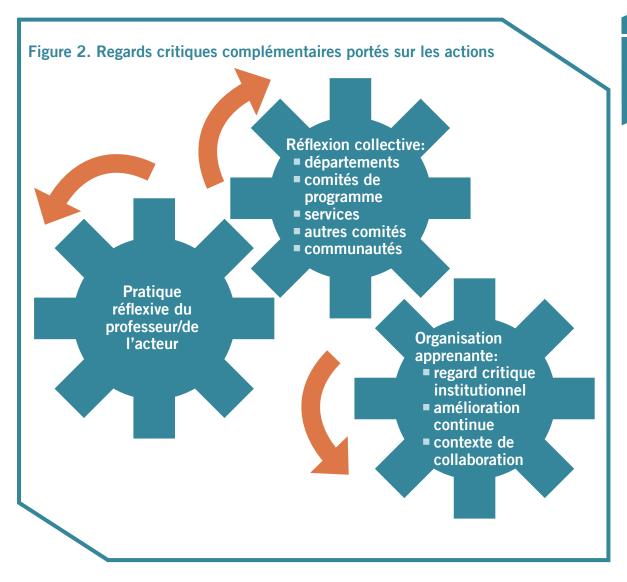
(Senge, tiré de Arnaud et EJeil, 2019)

Dans la perspective de l'amélioration continue de la situation de chaque cégep en matière de réussite, sa posture, sa culture et son expertise collective, tout comme la posture de chacun de ses acteurs, sont déterminantes (voir la figure 2). L'évolution des pratiques ne peut être envisagée autrement que dans un contexte de collaboration et de développement d'un savoir-faire partagé, en misant sur les acteurs du cégep, déjà engagés dans la mise en œuvre des plans de réussite.

« Ce sont le volontariat et la collaboration, conjugués avec le développement de l'expertise collective, qui peuvent conduire aux changements et non des moyens imposés unilatéralement par une instance supérieure. »

(CSE, 2019, p. 64).

La culture de collaboration, la cohérence entre le discours et les actions, les moyens fournis et les engagements qu'on retrouve dans les documents institutionnels, le recours à des pratiques à impact élevé reconnues, l'évaluation de l'effet des interventions à partir de données probantes concernant la réussite des étudiants et la profondeur de leurs apprentissages, sont autant d'aspects qui colorent la culture de réussite de chaque cégep. C'est à travers eux que l'évolution de cette culture de réussite se réalise.



La piste d'action suivante vise à soutenir l'évolution de la culture de réussite, dans la perspective d'une organisation apprenante.

# Piste d'action 10. Soutenir la mise en œuvre des changements dans les cégeps en développant leurs capacités d'organisation apprenante

### Pour chaque cégep :

- exercer un leadership en matière de réussite nourri par les principes liés à l'organisation apprenante;
- miser sur l'enrichissement de la culture de collaboration au sein du cégep, en s'appuyant notamment sur la contribution des différentes parties prenantes.

#### Pour le réseau des cégeps :

 développer une conception partagée de ce qu'est l'organisation apprenante, qui puisse alimenter la culture de réussite propre à chaque cégep et le leadership dont il fait preuve.

# En conclusion

Cette cinquième partie du rapport nous a conduits à la détermination de 10 enjeux et de 10 pistes d'action, après l'analyse approfondie de l'ensemble du corpus de données qui a été recueilli dans le cadre du chantier sur la réussite étudiante amorcé en 2018 par la Fédération des cégeps. Ces enjeux constituent en quelque sorte des zones d'amélioration prédominantes afin d'accroître la réussite des étudiants au collégial. Les pistes d'action qui en découlent soumettent des moyens d'y travailler. Conscients des défis importants que les enjeux et les pistes d'action soulèvent et de leur caractère ambitieux, les cégeps misent en priorité sur la concertation et la collaboration entre les acteurs au sein des établissements et entre les organisations concernées. En ce sens, l'appropriation des pistes d'action par les différents intervenants dans les cégeps et le développement d'une vision partagée des ajustements à apporter au sein de chaque établissement constituent des conditions de succès au déploiement progressif des actions, selon la culture de chaque cégep et sa propre analyse de la situation. Les engagements nombreux traduits par les pistes d'action nécessitent assurément une planification et une mise en œuvre concertées entre les cégeps, la Fédération des cégeps et le ministère de l'Enseignement supérieur. Et, on ne saurait trop insister sur l'importance de disposer des ressources à bon niveau pour mener à bien ce chantier ambitieux.

# Références

ARNAUD, B. et EJEIL, C. (2019), *Le guide de l'organisation apprenante*, Éditions Eyrolles, 503 p.

BARBEAU, D. (2007), *Interventions pédagogiques et réussite au cégep – méta-analyse*, Presses de l'Université Laval, 426 p.

BARRETTE, C. et CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2017), Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs, 28 p.

http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/05/2017-05\_cbarette\_guide-reflexion-optimiser-mesures-aide-pairs.pdfU15T

BARRETTE, C. et CAPRES (2015), Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs, 24 p.

https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/15.06-Dossier-CAPRES-Les-conditions-defficacit%c3%a9-de-laide-par-les-pairs.pdf

BRAUER, M. (2013), *Les caractéristiques d'un enseignement efficace*, Conférence : https://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=290

BOILEAU, L. et RUEST, C., pour le CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2016), *Quinze années de réussite*, présentation PowerPoint, 64 diapositives.

http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/02/2016-04-07\_lboileau\_quinze-annees-de-reussite.pdf15T.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CÉEC) (2014), Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques et des plans de réussite – Rapport synthèse, 27 p.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CÉEC) (2004), L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges – Rapport synthèse, 45 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2019), Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2014), Les répercussions d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial, Avis au Ministre de la Recherche, de la Science et de la Technologie, Québec, 50 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2010), Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation : « L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie », 22 p.

GAUDREAULT, M. (2019a), *Mieux connaître les étudiants inscrits en Tremplin DEC pour mieux les soutenir*, présentation au Carrefour de la réussite – novembre 2019, Jonquière, Écobes – Recherche et transfert, 36 diapositives.

GAUDREAULT, M. (2019b), *Caractéristiques des étudiants inscrits au programme Tremplin DEC*, présentation au Carrefour de la réussite – novembre 2019, Jonquière, Écobes – Recherche et transfert, 4 p.

GAUDREAULT, M. et al. (2019), Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaidoyer pour un meilleur soutien – Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement, Jonquière, Écobes – Recherche et transfert, 182 p.

GAUDREAULT, M. M. et NORMANDEAU, S.-K. (ECOBES), avec la collaboration de JEAN-VENTUROLI, H. ET ST-AMOUR, J. (2018), Caractéristiques de la population étudiante collégiale: valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016, 133 p.

GAUDREAULT, M. et al. (2014), L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean, ECOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 152 p. et annexes.

HATTIE, J. (2017), L'apprentissage visible pour les enseignants – connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves, Presses de l'Université du Québec, 365 p.

KUH, G. et al., Liberal Education and America's promise (LEAP) de l'Association des collèges et universités américaines (AAC&U) (2008), *High-impact educational Practices What they are, Who has access to them, And why they matter.* 

LEBLANC, D. (2014), « L>intérêt de combiner des approches quantitatives et qualitatives pour évaluer le plan d>aide à la réussite d>un établissement collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, no 1, pp. 40-43.

MONAGHAN, D. et CHALOUX, N. (2004), Évaluation d'un programme d'aide à la réussite. Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage, 97 p.

OUELLET, M. (2014), « Le correctitiel Antidote a-t-il un effet sur les apprentissages en français? », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, no 3, pp. 31-35.

ROBERGE, J. et BELZILE, N. (2019), *Cours 601-111*. Présentation au Carrefour de la réussite – novembre, 24 diapositives.

ROMAINVILLE, M. et MICHAUT, C. (2012) (sous la direction de). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Groupe De Boeck, 295 p.

