



# La réussite

au cégep :

regards  
rétrospectifs  
et prospectifs



Fédération  
des cégeps

**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*

Maité 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*

**Statistiques :** Julien Rondeau, *technicien en statistiques, Fédération des cégeps*

**Révision linguistique :** Noella Deraspe, *révisseuse - 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  
fedecgeps.ca



# La réussite au cégep

Préface de *Monsieur Dominic Bertrand*

Fruit d'une démarche consultative triennale menée auprès des différents acteurs de la scène collégiale, la présente publication brosse un portrait inédit de la réussite des étudiants du cégep depuis les vingt dernières années. En outre, elle jette les bases d'une stratégie actualisée, qui convie tous les membres de la communauté éducative des cégeps du Québec à embrasser, plus que jamais ensemble, les enjeux de l'heure, à travers une vision commune et partagée de la réussite au collégial.

Je tiens d'ailleurs à saluer haut et fort les travaux menés à l'initiative de la Fédération des cégeps dans le cadre de ce vaste chantier sur la réussite. Si un tel bilan s'inscrit dans le parcours évolutif de toute organisation apprenante, et, à plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'une organisation vouée à l'éducation, le défi demeure néanmoins entier. Une organisation saine et apprenante se conçoit justement comme un système d'apprentissage collectif qui se construit en permanence, restant en état constant de vigilance. Elle crée, capitalise et diffuse des connaissances et des savoir-faire nouveaux, se renouvelant ainsi avec ardeur et conviction.

Telle est, en quelque sorte, ce que propose cette imposante analyse. Un regard rétrospectif, lucide et éclairant est porté sur les enjeux de la réussite au cégep. Deux décennies d'assises pour nourrir les prospectives et articuler des pistes d'action concrètes, qui convergent vers un seul et même point de mire : la mise en place du contexte le plus favorable, le plus propice aux apprentissages des étudiants. Au fil des pages, on assiste à l'édification d'une culture de la réussite revisitée, où l'arrimage des stratégies et la concertation de tous les acteurs constituent le point d'ancrage pour accompagner chaque étudiant vers sa propre trajectoire de réussite.


Véritable document-phare, trois constats fondamentaux se devinent en filigrane dans chacun des enjeux exposés. D'abord, l'incontournable pertinence d'avoir accès à des données fiables sur la réussite des étudiants, et ce, afin d'orienter adéquatement les décisions qui sous-tendent un leadership pédagogique fort. Suivre scrupuleusement les cohortes. Connaître les étudiants d'aujourd'hui et la diversité de leurs besoins. Deuxième constat : cibler ce qui mène à la réussite et déployer ces pratiques à impact élevé, reconnues par la recherche, validées scientifiquement. Mettre la réussite de chaque étudiant au cœur de toute action, et chaque action doit soutenir l'enseignement et l'environnement éducatif. Enfin, un dernier constat réside dans la nécessité d'aborder chaque enjeu avec un regard critique et la force décuplée des actions concertées de tous les acteurs, quelle que soit l'instance. Trois constats probants. Trois vecteurs de réussite.

En toile de fond de ces constats, le concept des organisations efficaces. De fait, chaque établissement d'enseignement dispose de tous les leviers nécessaires pour déployer des pratiques de gestion exemplaires qu'on retrouve dans la littérature scientifique. Cette conviction profonde que chaque étudiant a droit à sa réussite. De la nécessaire vision partagée par tous les acteurs, des attentes élevées à l'égard des étudiants, du soutien d'une équipe pédagogique et administrative compétente, engagée et mobilisée à soutenir leur réussite. La clé réside dans l'expression d'un leadership pédagogique affirmé et courageux, qui recentre toutes les décisions autour des étudiants afin d'assurer une cohérence, une vigie, une régulation et une répartition adéquate des ressources, des caractéristiques propres au concept de l'enseignement efficace et des organisations apprenantes.

Dresser le bilan de deux décennies de réussite au collégial, c'est du coup porter un certain regard sur toute une société. Depuis le tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, le Québec, tout comme le monde entier, s'est transformé, complexifié, décloisonné, modelé notamment par une révolution numérique où certains paradigmes ont éclaté, forgeant un tout nouvel écosystème. La présente analyse, ses conclusions et ses orientations illustrent en quoi cette profonde mutation a redéfini le quotidien, l'environnement et les besoins des étudiants qui fréquentent aujourd'hui le collégial. Des étudiants qui, faut-il le souligner, ont vécu ces changements depuis les bancs des écoles primaires et secondaires, là où je suis témoin, aux premières loges, depuis 25 ans. D'ailleurs, notre équipe, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), a choisi, il y a quelques années, de revoir ses pratiques, riche d'une vision renouvelée et partagée de la réussite. En tant qu'organisation apprenante, le CSSMB a recentré toutes ses actions autour de la salle de classe, avec des résultats éloquentes qui ont fait bouger l'aiguille de la réussite des élèves. Je peux donc affirmer avec certitude que les enjeux et pistes d'action proposés ici contribueront assurément à soutenir la réussite au collégial.

Mais au-delà de tout, il faut y lire une invitation à la mobilisation de toutes les instances de la communauté éducative, interpellées à devenir partenaires de la réussite des générations futures. Une invitation à laquelle, il va sans dire, les équipes-écoles des établissements primaires et secondaires sont également conviées à demeurer, plus que jamais, partenaires.

Bonne lecture!



**Dominic Bertrand** est directeur général du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) depuis 2015, une vaste communauté éducative, où 11 500 membres du personnel se consacrent au quotidien à la réussite de 73 000 élèves, dont le taux de diplomation et de qualification figure en première place au Québec, parmi les 61 centres de services scolaire francophones.

Acteur présent au sein du réseau scolaire public québécois, il préside la Table des directeurs généraux de Montréal et est membre actif du Bureau de direction de la Fédération des centres de services scolaire du Québec. En 2018, il est mandaté par le ministère de l'Éducation pour formuler des recommandations sur la création d'un institut national d'excellence en éducation.



# Table des matières

Introduction .....	1
--------------------	---

## **1<sup>re</sup> partie : Résultats en matière de réussite au sein du réseau collégial public entre 2000 et 2020.....5**

1. Accessibilité et réussite à l'ordre collégial du réseau public .....	7
1.1. Accessibilité à l'ordre collégial .....	7
1.1.1. Accessibilité à l'enseignement ordinaire .....	7
1.1.2. Accessibilité à la formation continue .....	12
1.1.3. Accessibilité - Étudiants en situation de handicap .....	13
1.2. Réussite de l'ensemble de la population étudiante .....	14
1.2.1. Taux d'obtention du DEC.....	14
1.2.2. Taux de persévérance à la troisième session .....	17
1.2.3. Taux de réussite à la première session .....	19
1.2.4. Taux d'obtention d'une AEC.....	21
1.2.5. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau collégial (DEC et AEC) .....	22
1.2.6. Taux d'obtention d'une qualification postsecondaire.....	23
1.3. Regard sur la réussite d'étudiants de groupes ciblés.....	26
1.3.1. Les étudiants dont la moyenne générale au secondaire est inférieure à 75 % .....	26
1.3.2. Les étudiants admis sous condition (6 unités manquantes ou moins) .....	29
1.3.3. La réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie ou « humanités » .....	30
1.3.4. La réussite à l'épreuve ministérielle de langue et littérature (EUF ou EUA) .....	33
1.3.5. La réussite des étudiants en situation de handicap .....	35

## **2<sup>de</sup> partie : Regard rétrospectif sur les actions des cégeps en matière de réussite entre 2000 et 2020.....37**

2. Interventions en matière de réussite mises de l'avant dans le réseau collégial public entre 2000 et 2020 .....	39
2.1. Évolution des interventions .....	39
2.1.1. Les plans de réussite des cégeps .....	39
2.1.2. La contribution de la Fédération des cégeps à la réussite .....	45
2.2. Regard critique porté sur l'intervention en matière de réussite dans les cégeps.....	46
2.2.1. Le regard critique des cégeps sur leurs plans et leurs actions en réussite .....	46
2.2.2. Le regard critique de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur les plans de réussite des collèges .....	47

<b>3<sup>e</sup> partie : Pratiques à impact élevé en enseignement supérieur – ce que disent les chercheurs.....</b>	<b>49</b>
3. Pratiques à impact élevé en enseignement supérieur – ce qu'en disent les chercheurs.....	51
3.1. Principes reliés à l'engagement de l'étudiant au collégial.....	51
3.2. Pratiques d'enseignement à impact élevé.....	53
3.3. Environnement éducatif à impact élevé.....	60
<b>4<sup>e</sup> partie : Pratiques prometteuses recueillies auprès de 10 cégeps visités.....</b>	<b>73</b>
4. Pratiques prometteuses recueillies auprès des 10 cégeps visités.....	75
4.1. Caractéristiques de la collecte de données.....	75
4.2. Analyse.....	77
4.2.1. Démarche de synthèse et d'analyse des données recueillies.....	77
4.2.2. Mise en perspective des pratiques prometteuses relatives à l'enseignement présentées par les cégeps visités.....	78
4.2.3. Mise en perspective des pratiques prometteuses relatives à l'environnement éducatif présentées par les cégeps visités.....	86
<b>5<sup>e</sup> partie : Enjeux et pistes d'actions.....</b>	<b>101</b>
5. Perspectives en matière de réussite — enjeux et pistes d'action.....	103
5.1. Le suivi efficace de l'évolution de la population étudiante.....	105
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.....	107
5.3. Le défi de la maîtrise du français et la réussite au collégial.....	115
5.4. La réussite différenciée dans les cégeps francophones et anglophones des premiers cours de français/anglais et littérature et de philosophie/« humanities ».....	119
5.5. L'évaluation des apprentissages et le lien avec la réussite des étudiants.....	121
5.6. Le défi persistant de l'évaluation de l'effet des mesures et des plans de réussite.....	126
5.7. Une inclusion pleine et entière de la formation continue aux plans et à la culture de réussite des cégeps.....	129
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.....	131
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.....	133
5.10. L'évolution de la culture de réussite au sein d'une organisation apprenante.....	135
<b>Conclusion.....</b>	<b>139</b>
<b>Annexe 1.....</b>	<b>142</b>
<b>Références.....</b>	<b>146</b>

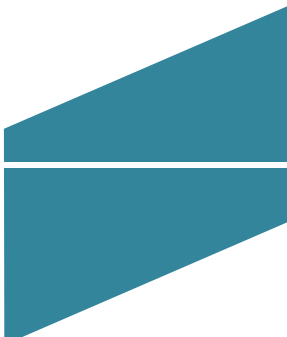

# Liste des tableaux

- Tableau I** Effectif étudiant à l'enseignement ordinaire des cégeps par secteur – 2008 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)
- Tableau II** Effectif étudiant à la formation continue des cégeps par type de programme – 2008 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)
- Tableau III** Taux d'obtention (%) du DEC (comparé au taux d'obtention (%) d'une qualification postsecondaire (DEC ou AEC ou DEP) – cohortes de 2000 à 2013
- Tableau IV** Écart en points de pourcentage entre l'obtention d'un DEC et l'obtention d'une qualification postsecondaire (DEC ou AEC ou DEP) selon le secteur d'études et selon le genre – cohortes de 2000 à 2013
- Tableau V** Proportion des étudiants ayant une MGS inférieure à 75 % en fonction du nombre de cours non réussis à leur première session – cohortes de 2008 à 2019
- Tableau VI** Résultats des étudiants avec unités manquantes (EUM) ayant respecté la condition d'admission en comparaison des nouveaux inscrits ayant une MGS < 70
- Tableau VII** Réussite des cours du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie/ « humanités » selon le genre – moyenne des cohortes de 2014 à 2019
- Tableau VIII** Réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie/ « humanités », selon le secteur – moyenne des cohortes de 2014 à 2019
- Tableau IX** Taux de réussite à l'épreuve ministérielle langue d'enseignement et littérature (français-EUF et anglais-EUA) pour les 3 épreuves ayant eu lieu en 2018-2019 (réseaux public et privé)
- Tableau X** Répartition de la population étudiante au sein des trois secteurs de formation des cégeps francophones et anglophones (automne 2020)
- Tableau XI** Répartition des 10 cégeps visités selon les caractéristiques considérées
- Tableau XII** Écarts de réussite (en points de pourcentage) entre les premiers cours de français/anglais et littérature, entre les premiers cours de philosophie/ « humanités » et entre tous les cours de 1<sup>re</sup> année (sans les cours de FG ciblés) des deux réseaux (public et privé) en fonction de la MGS – moyenne des cohortes de 2015 et 2019
- Tableau XIII** Répartition des 11 cégeps retenus pour les visites selon les caractéristiques considérées

## Liste des figures

- Figure 1** Illustration de la démarche mise en œuvre de la Fédération des cégeps sur le Chantier de la réussite
- Figure 2** Effectif étudiant à l'enseignement ordinaire des cégeps de 2000 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)
- Figure 3** Variation des effectifs étudiants à l'enseignement ordinaire dans les cégeps entre 2009 et 2019 selon la région administrative
- Figure 4** Prévission du nombre d'étudiants inscrits au collégial (réseaux public et privé) entre 2020 et 2029
- Figure 5** Taux d'accès (%) à l'enseignement collégial des jeunes d'une génération – enseignement ordinaire (temps plein et temps partiel) – 2008 à 2017 – Ensemble du collégial (réseaux public et privé)
- Figure 6** Effectif étudiant à la formation continue des cégeps (formation créditée) de 2000 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)
- Figure 7** Taux d'obtention (%) d'un DEC – cohortes de 2000 à 2013
- Figure 8** Taux d'obtention (%) d'un DEC selon le genre – cohortes de 2000 à 2013
- Figure 9** Taux d'obtention (%) d'un DEC selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2014
- Figure 10** Taux de persévérance (%) à la session 3 selon le genre – cohortes de 2000 à 2017
- Figure 11** Taux de persévérance (%) à la session 3 comparé au taux d'obtention (%) du DEC – cohortes de 2000 à 2013 – tous secteurs confondus
- Figure 12** Taux de persévérance (%) à la session 3 selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2017
- Figure 13** Taux de réussite (%) de la première session selon le genre – cohortes de 2000 à 2018
- Figure 14** Taux de réussite (%) de la première session selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2018
- Figure 15** Taux d'obtention d'une AEC (%) – cohortes de 2001-2002 à 2018-2019
- Figure 16** Taux d'obtention (%) d'une AEC selon le genre - cohortes de 2001-2002 à 2017-2018
- Figure 17** Taux d'obtention (%) d'un diplôme de niveau collégial (DEC ou AEC) des étudiants inscrits initialement au DEC – cohortes de 2000 à 2013
- Figure 18** Taux d'obtention (%) d'une qualification (DEC ou AEC ou DEP) selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2013
- Figure 19** Taux d'obtention (%) d'une qualification postsecondaire (DEC ou AEC ou DEP) selon le genre – cohortes de 2000 à 2013



- 
- Figure 20** Taux de réussite (%) à la première session de tous les étudiants et des étudiants ayant une MGS inférieure à 75 % – cohortes de 2008 à 2019
- Figure 21** Taux de persévérance (%) à la session 3 de tous les étudiants et des étudiants ayant une MGS de moins de 75 % – cohortes de 2008 à 2019
- Figure 22** Taux d’obtention (%) du diplôme en 4 ans (secteur préuniversitaire) ou 5 ans (secteur technique et Cheminement Tremplin DEC) de tous les étudiants et des étudiants ayant une MGS de moins de 75 % - cohortes de 2008 à 2014
- Figure 23** Taux de réussite (%) des cours des sessions 1 et 2 (1re inscription) – cohortes de 2009 à 2020
- Figure 24** Taux de réussite (%) du premier cours de langue d’enseignement (français [601] ou anglais [603]) et littérature, du premier cours de philosophie [340]/« humanities » [345] et des cours de première année (sans les cours ciblés) en fonction de la MGS – moyenne des cohortes de 2014 à 2019
- Figure 25** Écart en points de pourcentage entre les taux de réussite du premier cours de langue d’enseignement (français ou anglais) et littérature, du premier cours de philosophie/« humanities » et des cours de première année (sans les cours ciblés) selon la MGS – moyenne des cohortes de 2014 à 2019
- Figure 26** Taux global de réussite (%) des cours au premier trimestre selon la situation spécifique de l’étudiant (en situation de handicap ou non) - Réseau collégial public
- Figure 27** Pratiques d’enseignement à impact élevé en enseignement supérieur reconnues par la recherche
- Figure 28** Pratiques à impact élevé relatives à l’environnement éducatif reconnues par la recherche
- Figure 29** Conception actualisée de la réussite au collégial
- Figure 30** Regards critiques complémentaires portés sur les actions
- 



# Introduction

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 les visées de la société. Par ailleurs, plusieurs facteurs externes au milieu éducatif influencent le parcours des élèves et des étudiants ainsi que la profondeur de leurs apprentissages.

Au collégial, jeter un regard critique afin d'accroître la réussite des étudiants, et faire en sorte que le parcours d'un plus grand nombre d'étudiants se conclut par une qualification, constitue 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 le prouve une fois de plus par le vaste chantier entrepris par la Fédération des cégeps. Cette initiative lui a permis de broser un portrait global de la réussite des étudiants depuis les années 2000 et de mener une réflexion approfondie sur sa préoccupation constante d'offrir le contexte le plus favorable qui soit aux apprentissages des étudiants.

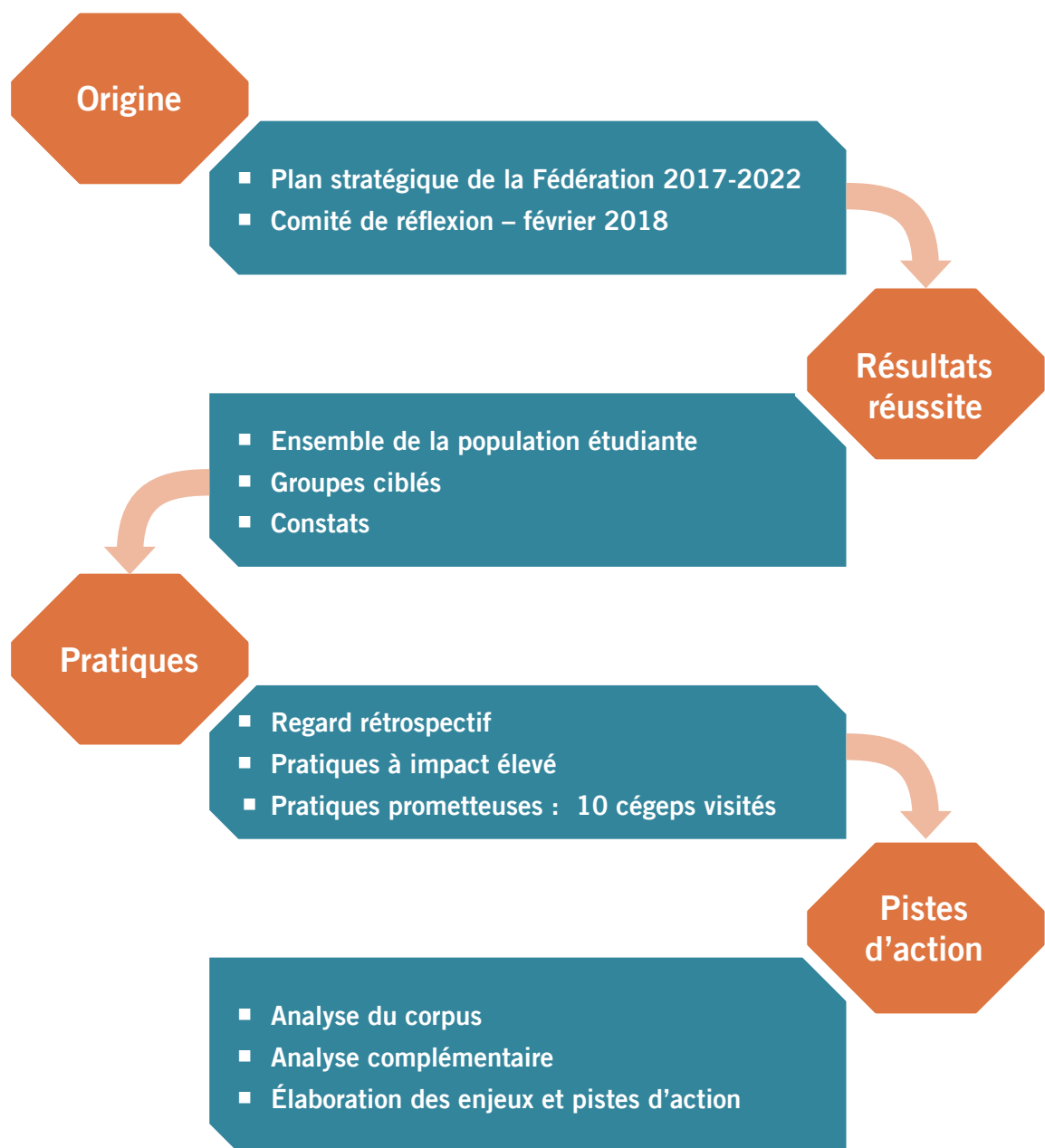
La Fédération des cégeps avait déjà réalisé une étude, en 1999, sur l'état de la situation de la réussite des étudiants du réseau collégial public, ce qui l'avait conduite à formuler des engagements à prendre par le réseau des cégeps ainsi que des recommandations à mettre en œuvre par le ministère de l'Enseignement supérieur. Vingt ans plus tard, elle fait le constat que le portrait de la réussite des étudiants doit être mis à jour, préalablement à toute analyse à effectuer, en vue de proposer de nouvelles pistes d'action qui tiennent compte du contexte dans lequel les cégeps et leur population étudiante ont évolué. Forte de quelques décennies de développement en matière de réussite dans les cégeps et après avoir implanté quatre ou cinq générations de plans de réussite, la Fédération des cégeps a entrepris une étude approfondie en considérant la situation sous deux angles complémentaires. Ceux-ci concernent, d'une part, l'engagement institutionnel défini par chaque cégep et, d'autre part, la considération d'aspects systémiques qui invitent à une prise en charge élargie, portée par les acteurs des établissements, en concertation, et par le ministère de l'Enseignement supérieur.

Ainsi, lors de l'élaboration de son Plan stratégique 2017-2022, la Fédération des cégeps s'est fixé l'objectif d'*appuyer les cégeps en matière de réussite des étudiants*. Elle a mis en place le chantier sur la réussite qui s'est déployé de février 2018 à avril 2021 et a déterminé une démarche de réflexion collective et itérative visant à :

- identifier les zones de vulnérabilité en matière de réussite et de cheminement scolaire des étudiants au niveau collégial (réseau public) qui ont ultimement une incidence sur les taux d'obtention du diplôme ou de l'attestation d'études collégiales (DEC ou AEC) ainsi que sur la durée des études;
- s'interroger sur l'efficacité des mesures déployées en matière de réussite;
- identifier des pratiques porteuses.

Un comité de réflexion sur la réussite, réunissant des membres de différentes directions des cégeps et du personnel de la Fédération, a encadré les travaux et a consulté les différentes instances. La démarche comportait les volets suivants (figure 1) :

- l'étude des résultats en matière de réussite de la population étudiante et de groupes ciblés;
- la détermination des pratiques concernant la réussite dans les cégeps : les principales pratiques instaurées au cours des 20 dernières années dans les établissements, les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur reconnues par la recherche et les pratiques prometteuses recueillies lors de la visite de 10 cégeps dont les résultats s'étaient démarqués;
- et finalement, l'élaboration d'enjeux et de pistes d'action basés sur l'analyse de l'ensemble du corpus des données recueillies lors des travaux des volets précédents.



**Figure 1. Illustration de la démarche de la Fédération des cégeps dans le cadre du Chantier de la réussite**

Ce rapport présente les résultats de l'ensemble de la démarche et les réflexions menées dans le cadre de celle-ci.



La première partie expose les données des principaux indicateurs en matière de réussite au sein du réseau collégial public entre les années 2000 et 2020. Les premiers constats portent sur l'accessibilité de l'enseignement collégial, tant à l'enseignement ordinaire qu'à la formation continue. Par la suite, la réussite de l'ensemble de la population étudiante du réseau collégial public est traitée, en la caractérisant selon le genre ou selon le secteur d'études. L'analyse se poursuit avec la réussite de groupes ciblés et aborde notamment la réussite des étudiants ayant une moyenne générale au secondaire (MGS) inférieure à 75 %, la réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie ou « humanities » ainsi que la réussite de l'épreuve uniforme de langue.

La deuxième partie du document présente un bref état de la situation concernant l'évolution des actions réalisées dans les cégeps en matière de réussite entre les années 2000 et 2020. Les interventions les plus structurantes qui ont été menées largement dans les cégeps sont ainsi mises en perspective. De plus, la contribution de la Fédération des cégeps est présentée à travers les actions du Carrefour de la réussite et des communautés de pratique qui sont rattachées à la Fédération ou au Carrefour. Le regard critique porté par les cégeps sur leurs interventions en matière de réussite et celui qui est complémentaire porté par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) alimentent les dernières sections de cette deuxième partie.

La troisième partie aborde les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur reconnues par la recherche et expose quatre principes reliés à l'engagement étudiant. Les pratiques relevées concernent l'enseignement et l'environnement éducatif et sont présentées dans le contexte d'une pratique réflexive des acteurs à la réussite et de la culture de réussite de chaque établissement. Au regard de l'enseignement, les pratiques probantes sont brièvement exposées selon quatre axes : les caractéristiques des relations professeurs-étudiants, celles des méthodes pédagogiques, les pratiques relatives à la structuration de l'enseignement et, finalement, celles concernant l'évaluation des apprentissages. Les pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif sont ensuite présentées et sont regroupées autour des pôles suivants : le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep, le sens du projet de formation des étudiants, l'appropriation par ces derniers du niveau d'attentes et des exigences du collégial ainsi que les mesures et les services d'aide différenciés tenant compte des besoins des étudiants.

La quatrième partie expose les résultats de la collecte de données d'expérience effectuée auprès de dix cégeps dont les résultats s'étaient démarqués. Ceux-ci ont décrit, dans le cadre d'entrevues de groupe, les mesures et les interventions qu'ils estiment avoir une incidence favorable sur les résultats de leurs étudiants. Les pratiques prometteuses recueillies sont présentées dans ce rapport à partir du cadre de référence sur les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur et reprennent les catégories ayant été établies en partie trois. Des pratiques prometteuses similaires relevées par des acteurs dans la majorité des cégeps visités et des pratiques prometteuses qui se démarquent dans quelques cégeps (un, deux ou trois cégeps), sont présentées brièvement.

Finalement, la cinquième et dernière partie du rapport conclut la démarche. L'analyse de l'ensemble du corpus de données traitées conduit la Fédération à la détermination de dix enjeux et à la proposition d'autant de pistes d'action susceptibles d'améliorer la situation, en considérant des défis de nature institutionnelle et systémique. Quelques

éléments viennent préciser les pistes d'action, chacune étant identifiée en fonction de différents champs d'intervention : le cégep, le réseau des cégeps ou le ministère de l'Enseignement supérieur.

Ayant amorcé cette démarche de réflexion approfondie en 2018 et la concluant par le dépôt de ce rapport en 2021, la Fédération des cégeps note que ses travaux rejoignent les préoccupations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)<sup>1</sup>, en faisant écho à l'un des engagements phares de son plan stratégique 2019-2023 concernant la réussite des étudiants à l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, le MEES établit deux grands enjeux qui « *constitueront les vecteurs de l'action ministérielle au cours des prochaines années : l'inclusion et la réussite de toutes et de tous ainsi que la qualité des milieux de vie et d'apprentissage* » (MEES, 2019, p. 17).

Ce rapport constitue une contribution importante du réseau des cégeps au chantier amorcé par le MEES. La Fédération des cégeps a la conviction que son apport a pu alimenter le plan d'action ministériel sur la réussite des étudiants à l'enseignement supérieur.

---

<sup>1</sup> En 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a été scindé, ce qui a conduit à la création du ministère de l'Enseignement supérieur.



# La réussite

au cégep :

Résultats en  
matière de réussite au  
sein du réseau collégial public  
entre 2000 et 2020

**1<sup>re</sup>**  
**PARTIE**



Fédération  
des cégeps





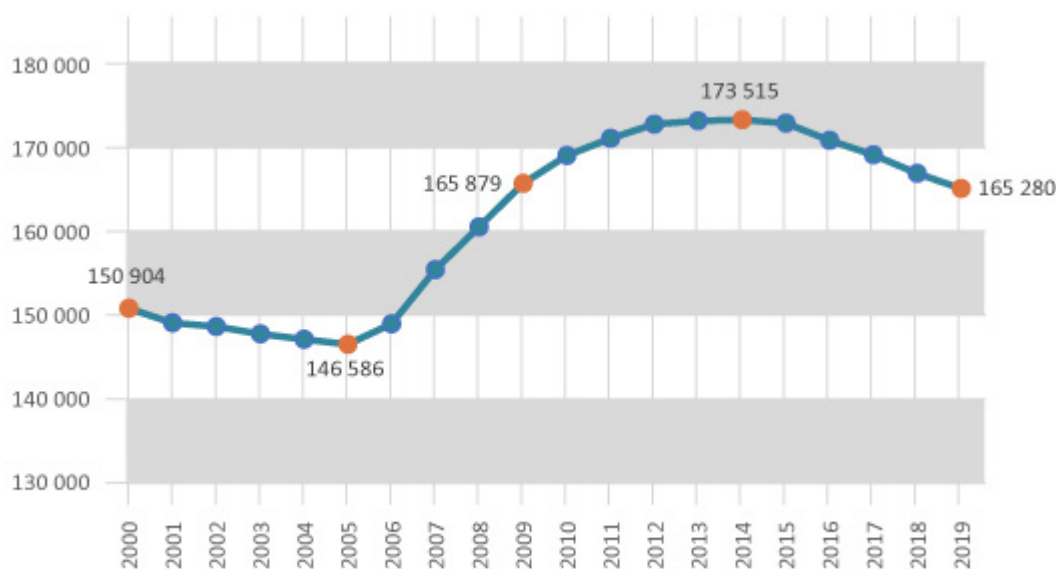
## 1. Accessibilité et réussite à l'ordre collégial du réseau public

Cette première partie présente les résultats en matière de réussite des étudiants du réseau collégial public pour la période couvrant les années 2000 à 2020. L'accessibilité à l'enseignement supérieur est d'abord observée. La réussite des étudiants est ensuite examinée à travers les prismes de l'ensemble de la population du réseau collégial public ou de groupes ciblés.

### 1.1 Accessibilité à l'ordre collégial

#### 1.1.1. Accessibilité à l'enseignement ordinaire

Au début des années 2000, le nombre d'étudiants à l'enseignement ordinaire dans les cégeps a légèrement diminué chaque année pendant 5 ans (de 150 904 en 2000 à 146 586 en 2005, soit une baisse de 2,9 %) [figure 2]. À partir de 2006, et durant près d'une décennie, le nombre d'étudiants a progressé pour atteindre un sommet avec 173 515 en 2014. Cette hausse a été significative et est de l'ordre de 18,4 %. Les cinq années suivantes ont vu l'effectif étudiant à l'enseignement ordinaire décroître de 4,7 %. Globalement, entre 2000 et 2019, le nombre d'étudiants inscrits à l'enseignement ordinaire dans les cégeps a ainsi augmenté de 9,5 %.



Source : MEES – DIS, Environnement informationnel, système Socrate, données au 22 février 2020

**Figure 2. Effectif étudiant à l'enseignement ordinaire des cégeps de 2000 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)**

Sur une période de 12 ans, l'attrait du secteur technique s'est accru, avec une progression de 12,4 % entre 2008 et 2019 (tableau I). En ce qui concerne l'évolution de l'effectif au secteur préuniversitaire, on observe deux tendances : des effectifs à la hausse de 3,6 % entre 2008 et 2012 et une décroissance abrupte, soit de 9,1 %, au cours des 7 années suivantes. C'est le cheminement Tremplin DEC qui a connu la plus grande croissance en matière d'effectif entre 2008 et 2017, avec une hausse de 23 %. Le bond a été particulièrement important entre 2013 et 2014 (9 933 à 11 462 : 15,4 %) et est difficile à expliquer, tout comme la diminution significative notée au cours des deux dernières années (12,8 %).

**Tableau I. Effectif étudiant à l'enseignement ordinaire des cégeps par secteur – 2008 à 2019  
(Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)**

Secteur	2008	2009	2010	2011	2012	2013
DEC (préuniversitaire)	81 188	83 130	83 797	83 611	84 145	83 460
DEC (technique)	70 126	72 753	75 920	78 103	79 268	79 792
DEC (Tremplin)	9194	9809	9335	9368	9320	9933
<b>DEC (tous)</b>	<b>160 508</b>	<b>165 692</b>	<b>169 052</b>	<b>171 082</b>	<b>172 733</b>	<b>173 185</b>
AEC	62	66	61	67	62	60
Hors programme	115	121	127	152	198	150
<b>TOUS</b>	<b>160 685</b>	<b>165 879</b>	<b>169 240</b>	<b>171 301</b>	<b>172 993</b>	<b>173 395</b>
<b>Secteur</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
DEC (préuniversitaire)	81 851	80 805	79 363	78 077	77 414	76 462
DEC (technique)	79 986	80 180	79 811	79 795	79 019	78 827
DEC (Tremplin)	11 462	11 936	11 693	11 309	10 543	9856
DEC (tous)	173 299	172 921	170 867	169 181	166 976	165 145
AEC	54	43	39	12	11	9
Hors programme	162	153	138	138	110	126
<b>TOUS</b>	<b>173 515</b>	<b>173 117</b>	<b>171 044</b>	<b>169 331</b>	<b>167 097</b>	<b>165 280</b>

Source : MEES – DIS, Environnement informationnel, système Socrate, données au 22 février 2020

Ce portrait global cache toutefois une situation présentant des différences notables d'une région à l'autre du Québec (figure 3). En dix ans, entre 2009 et 2019, les variations peuvent se situer entre deux extrêmes, de – 23 % (Abitibi-Témiscamingue) à + 38 % (Estrie); 9 régions administratives enregistrent des baisses, alors que 4 régions voient leur effectif augmenter de 15 % ou plus.

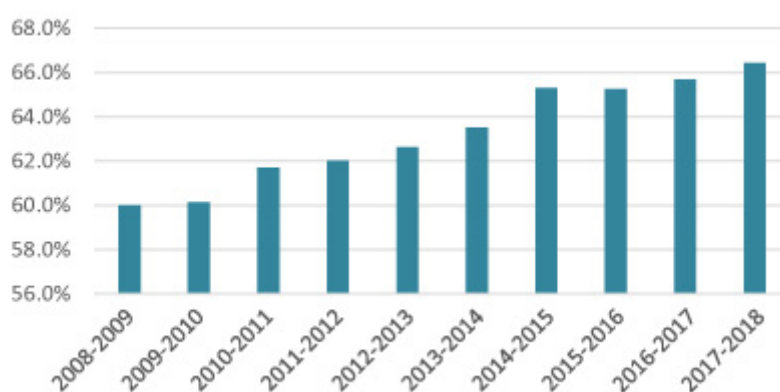




Source : MES, Direction des indicateurs et des statistiques, Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, mai 2020

**Figure 4. Prédiction du nombre d'étudiants inscrits au collégial (réseaux public et privé) entre 2020 et 2029**

La proportion de jeunes d'une génération qui accède au niveau collégial témoigne aussi de l'accessibilité du réseau. À cet égard, au cours d'une période de dix ans, entre 2008-2009 et 2017-2018, la situation s'est améliorée progressivement chaque année (figure 5). Au début de cette période d'observation, 60 % des jeunes d'une génération amorçaient des études au niveau collégial et, en 2018-2019, la proportion a atteint 66 %.



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Chantier sur la réussite en enseignement supérieur – Portrait d'établissement, Cheminement – Taux d'accès, 2019.

**Figure 5. Taux d'accès (%) à l'enseignement collégial des jeunes d'une génération – enseignement ordinaire (temps plein et temps partiel) – 2008 à 2017 – Ensemble du collégial (réseaux public et privé)**



Dans le cadre du Renouveau de l'enseignement collégial en 1993, le gouvernement québécois a fixé des cibles en matière d'accessibilité d'une génération au niveau collégial.

*« Pour la première fois depuis le rapport Parent [...], on revoit à la hausse le taux attendu d'accès aux études collégiales des Québécois de moins de 20 ans, lequel devrait atteindre 70 % dans les années 2000, et on l'assortit dorénavant d'un objectif quant à l'accès aux diplômes<sup>2</sup> avant 25 ans, objectif fixé à 60 %. »*

(Dorais, 2013, p. 124-125)

En matière d'accessibilité, le réseau s'est ainsi rapproché, en 2017-2018, avec un retard de près de 20 ans, de la cible qui avait été fixée pour l'année 2000.

Par ailleurs, au moment de souligner les 50 ans des cégeps en 2017, le gouvernement du Québec faisait le constat suivant :

*« Le Québec est la province canadienne ayant le taux le plus élevé d'obtention d'un diplôme postsecondaire chez les 18 à 24 ans, soit 47 %, comparativement à 28 % pour l'Ontario et à 31 % pour l'ensemble du Canada. Grâce aux cégeps, l'accès aux études supérieures a augmenté de façon étonnante, passant de 16 % dans les années 1960 à 64 % en 2012. »<sup>3</sup>*

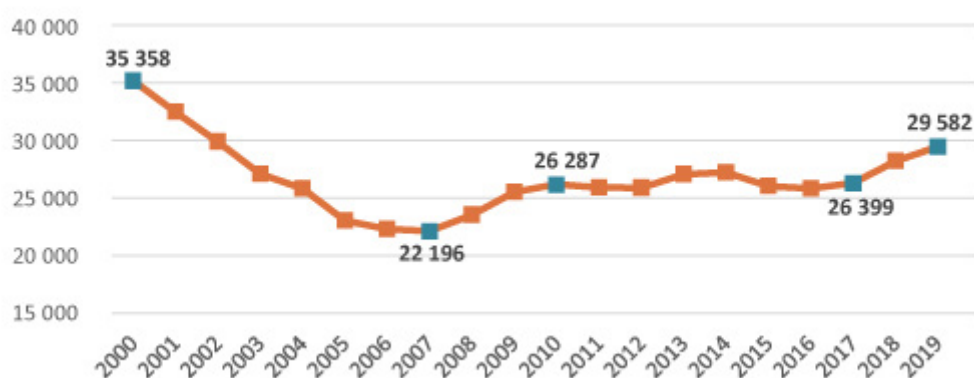
Tout en reconnaissant que ces résultats sont encourageants, nous relevons qu'un écart persiste avec les cibles envisagées en 1993 et visant les années 2000, plus particulièrement en ce qui concerne l'accès à une qualification de niveau collégial (DEC ou AEC) pour les jeunes de 18 à 24 ans (47 % comparé à 60 %).

<sup>2</sup> Le taux d'accès aux diplômes ou « taux d'obtention d'un diplôme est la proportion de la population qui obtient un premier diplôme d'un niveau d'enseignement, pour une année donnée. En général, on calcule le taux d'obtention d'un premier diplôme en faisant la somme des taux par âge. Le concept de premier diplôme implique que les élèves obtenant plus d'un diplôme ne sont comptés qu'une seule fois » (MELS, 2011, p. 140), consulté le 1<sup>er</sup> février 2013 par Dorais. Par ailleurs, l'emploi du pluriel dans le vocable « accès aux diplômes » signifie que, dans le calcul du taux d'obtention ou d'accès, on considère tous les types de diplôme délivrés au collégial, et pas seulement le diplôme d'études collégiales (DEC) (DEC, AEC).

<sup>3</sup> Tiré de : [www.education.gouv.qc.ca/50anscegeps/](http://www.education.gouv.qc.ca/50anscegeps/) (page consultée en octobre 2019)

## 1.1.2. Accessibilité à la formation continue

L'évolution de l'effectif à la formation continue du niveau collégial a fluctué de différentes manières au cours des 20 dernières années (figure 6). Nous observons une première période de 2000 à 2007 où le nombre d'étudiants a diminué de façon marquée (37,2 %), cette décroissance s'expliquant par une chute du nombre d'étudiants inscrits à temps partiel. Par la suite, le nombre d'étudiants inscrits a généralement crû de manière progressive entre 2007 et 2010, a été relativement stable entre 2010 et 2017 et est remonté au cours des dernières années pour atteindre 29 582 étudiants inscrits en 2019. La variation de l'effectif étudiant à la formation continue<sup>4</sup> pendant la dernière période de 12 ans se solde par un écart positif de 33,3 %.



Source : MEES – DIS, Environnement informationnel, système Socrate, données au 22 février 2020

**Figure 6. Effectif étudiant à la formation continue des cégeps (formation créditée) de 2000 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)**

Le nombre d'inscriptions à l'AEC est relativement stable jusqu'en 2017 (tableau II). Généralement, d'une année à l'autre, le nombre d'étudiants cheminant dans le cadre d'un programme d'AEC se situe entre 15 000 et 16 000. Les deux dernières années voient ce nombre augmenter de manière importante pour atteindre 19 047 inscrits en 2019. Entre 2012 et 2013, le nombre d'étudiants inscrits à la formation continue au cheminement Tremplin DEC a fait un bond important (76 à 3 306), ce qui peut s'expliquer en grande partie par un resserrement des règles concernant des étudiants inscrits auparavant à des cours hors programmes (déplacement de ces étudiants vers le cheminement Tremplin DEC). Ce changement s'est répercuté sur le nombre d'étudiants inscrits à un DEC : ce nombre a en effet augmenté puisqu'il inclut les étudiants du cheminement Tremplin DEC. Depuis 2013, entre 9 000 et 10 000 étudiants poursuivent une formation menant à un DEC à la formation continue, avec une prédominance du secteur technique.

<sup>4</sup> L'effectif étudiant à la formation continue est fortement conditionné par différentes règles associées au financement de ce secteur (par ex. une enveloppe « fermée » ne permettant pas de répondre à toutes les demandes ou l'achat de cohortes qui est déterminé par Services Québec et dont le nombre d'étudiants est fixé en fonction d'une balise régionale et ne peut généralement pas excéder 15 étudiants).

**Tableau II** Effectif étudiant à la formation continue des cégeps par type de programme – 2008 à 2019 (Nombre d'étudiants inscrits à temps plein et à temps partiel – trimestre d'automne)

Programme	2008	2009	2010	2011	2012	2013
DEC (préuniversitaire)	2 414	2 717	2 650	2 806	2 830	2 508
DEC (technique)	2 367	2 544	2 988	3 543	3 743	3 535
DEC (Tremplin)	127	102	65	77	76	3 306
<b>DEC (tous)</b>	<b>4911</b>	<b>5364</b>	<b>5703</b>	<b>6426</b>	<b>6649</b>	<b>9349</b>
AEC	15 624	17 070	16 169	14 780	14 912	16 058
Hors programme	3079	3185	4415	4798	4421	1766
<b>TOUS</b>	<b>23 614</b>	<b>25 619</b>	<b>26 287</b>	<b>26 004</b>	<b>25 982</b>	<b>27 173</b>
<b>Programme</b>	<b>2 237</b>	<b>2 041</b>	<b>1 867</b>	<b>2 097</b>	<b>2 354</b>	<b>2 366</b>
DEC (préuniversitaire)	3 568	3 543	3 425	3 546	3 644	3 641
DEC (technique)	3 839	3 765	3 796	4 008	3 921	3 757
DEC (Tremplin)	9 644	9 349	9 088	9 651	9 919	9 764
DEC (tous)	15 876	15 313	15 619	15 767	17 542	19 047
AEC	1 796	1 463	1 217	981	860	771
Hors programme	<b>27 316</b>	<b>26 125</b>	<b>25 924</b>	<b>26 399</b>	<b>28 321</b>	<b>29 582</b>
<b>TOUS</b>	<b>173 515</b>	<b>173 117</b>	<b>171 044</b>	<b>169 331</b>	<b>167 097</b>	<b>165 280</b>

Source : MEES – DIS, Environnement informationnel, système Socrate, données au 22 février 2020

### 1.1.3. Accessibilité - Étudiants en situation de handicap

À l'enseignement supérieur, au cours de la période sous analyse, le nombre d'étudiants en situation de handicap a beaucoup progressé dans les établissements. Le nombre d'étudiants en situation de handicap accédant au niveau collégial a augmenté de façon marquée chaque année passant de 1 303 en 2007 à 19 308 personnes en 2018 (variation de 1 382 % durant cette période) [Fédération des cégeps, 2019]. Dans le cadre de son plan stratégique 2017-2022, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur affirmait d'ailleurs que :

*« ... l'accès à l'enseignement supérieur des étudiantes et des étudiants en situation de handicap donne de bons résultats. Ces personnes représentaient seulement 1 % de la population des cégeps et des universités en 2007 et ont atteint 6 %, 10 ans plus tard. »*

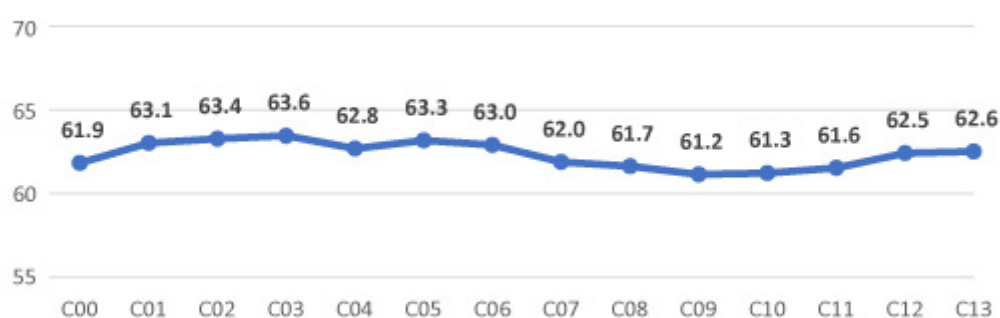
(Gouvernement du Québec, MEES, 2018, p. 19)

## 1.2. Réussite de l'ensemble de la population étudiante

Considérant les principaux indicateurs<sup>5</sup> associés à la réussite au collégial (taux de réussite de la première session, taux de persévérance à la troisième session, taux de diplomation DEC<sup>6</sup>, taux d'obtention d'une AEC, taux d'obtention d'un diplôme de niveau collégial [DEC ou AEC] et taux d'obtention d'une qualification postsecondaire [DEC, AEC ou DEP<sup>7</sup>], quel que soit l'indicateur parmi les six indicateurs considérés, la tendance est la même : depuis 2000, les résultats sont plutôt stables<sup>8</sup>.

### 1.2.1. Taux d'obtention du DEC

Nous pouvons noter, en consultant la figure 7, que le taux d'obtention du DEC des cohortes du début des années 2000 a augmenté progressivement pour atteindre 63,6 % avec la cohorte de 2003. À l'inverse, la période suivante (cohortes de 2006 à 2011) est caractérisée par une lente érosion des résultats par rapport à cet indicateur. Les données sont par contre plus encourageantes pour les cohortes de 2012 et 2013, avec une remontée d'environ un point de pourcentage.



Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Figure 7. Taux d'obtention (%) d'un DEC – cohortes de 2000 à 2013

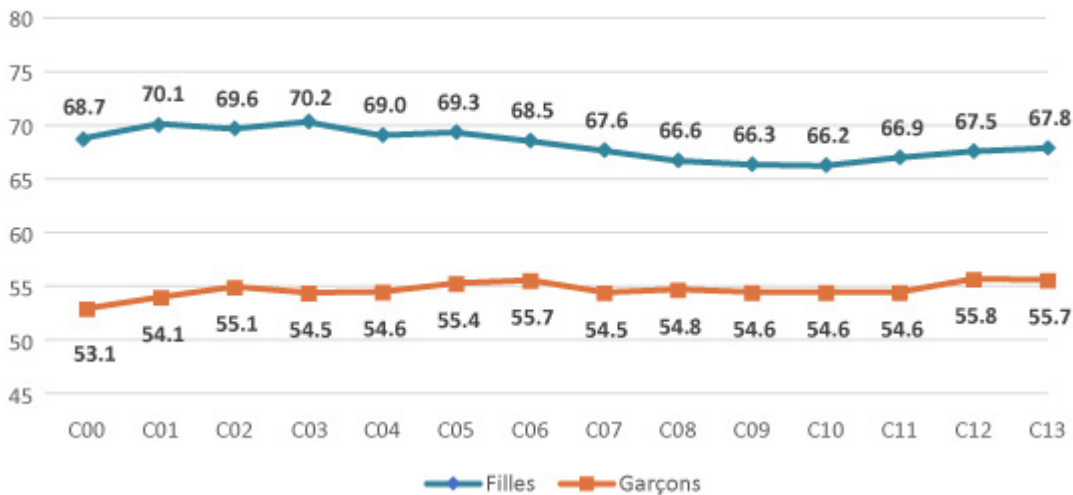
<sup>5</sup> Lorsqu'il est question des indicateurs concernant l'enseignement ordinaire, ceux-ci réfèrent à la notion de cohorte. Celle-ci est établie à partir de ce qui est communément appelée la « population A », c'est-à-dire les étudiants inscrits pour une première fois au niveau collégial dans un programme donné. Cela concerne les indicateurs suivants : la réussite en première session, la persévérance en troisième session, la diplomation DEC, la diplomation de niveau collégial (cohortes de l'enseignement ordinaire) ou la qualification postsecondaire (cohortes de l'enseignement ordinaire).

<sup>6</sup> Dans le présent document, lorsqu'il est question du taux de diplomation DEC, il s'agit du taux de diplomation, peu importe le collège et le programme qui a conduit à l'obtention d'un DEC, dans une durée de 4 ans ou moins au secteur préuniversitaire et de 5 ans ou moins au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC, pour les étudiants inscrits pour une première fois au niveau collégial (« population A »).

<sup>7</sup> Le DEP est un diplôme d'études professionnelles.

<sup>8</sup> Des jalons historiques peuvent être utiles à l'analyse pour permettre de contextualiser certaines données; par exemple, pensons aux changements au Règlement sur le régime des études collégiales. À ce sujet, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives (2019)*, présente ces jalons de manière rigoureuse. [www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf)

Au début des années 2000, l'écart entre les filles et les garçons concernant le taux d'obtention du DEC avoisinait les 16 points de pourcentage, en faveur des premières (figure 8). Bien qu'il se soit réduit à partir de la cohorte de 2004, cet écart demeure important et se situe autour de 12 points de pourcentage; pour les dernières cohortes, un peu plus de deux filles sur trois obtiennent leur DEC, alors que c'est un garçon sur deux qui est dans cette situation (cohorte de 2013 : 67,8 % pour les filles, 55,7 % pour les garçons). Il convient de noter une tendance à la baisse du taux d'obtention du DEC pour les filles entre les cohortes de 2003 à 2010, avec une faible remontée du taux pour les trois dernières cohortes. Le taux d'obtention du DEC des garçons demeure plutôt stable.

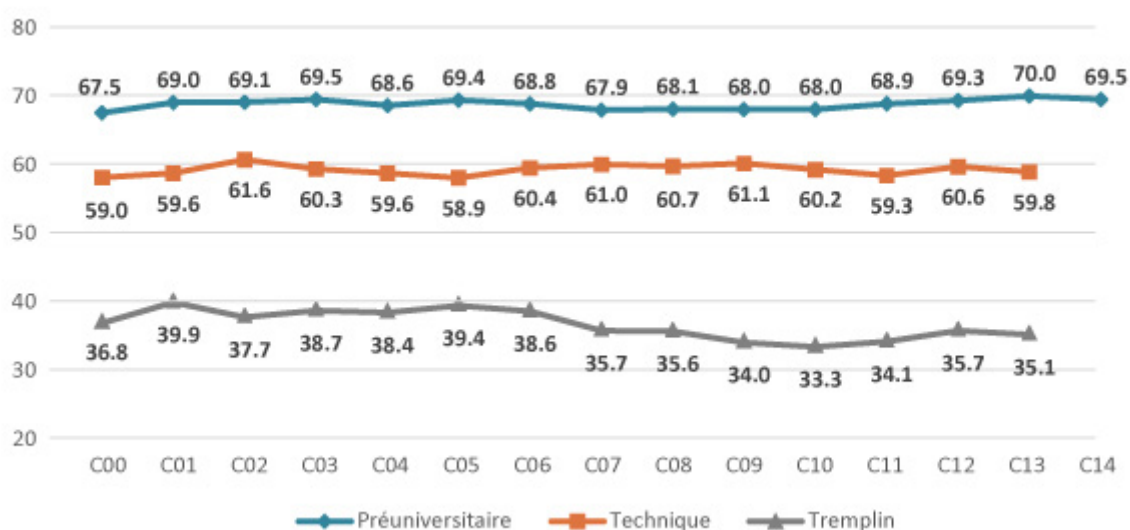


Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

**Figure 8. Taux d'obtention (%) d'un DEC selon le genre – cohortes de 2000 à 2013**

Les résultats pour l'obtention du diplôme varient selon le secteur d'études (figure 9). Les étudiants du secteur préuniversitaire ressortent avec un DEC dans une proportion plus élevée, avec un écart d'environ 10 points de pourcentage en comparaison avec leurs pairs du secteur technique.

La situation pour le cheminement Tremplin DEC est frappante. Les étudiants s'intégrant au collégial par la session d'accueil et d'intégration (jusqu'en 2007) ou par le cheminement Tremplin DEC<sup>9</sup> (à partir de 2008) peinent à réussir leur parcours scolaire. Environ un étudiant sur trois de ce groupe termine ses études jusqu'à l'obtention du DEC en 5 ans ou moins. Nous observons par ailleurs une diminution du taux d'obtention du DEC chez ce groupe d'étudiants à partir de la cohorte de 2007. Depuis ce taux a baissé, puis a remonté légèrement pour les deux dernières cohortes. À partir de 2008, notons que des changements au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) ont fait en sorte que des étudiants du secondaire ont pu être admis sur de nouvelles bases, notamment un maximum de 6 unités du DES pouvaient manquer (admission conditionnelle à la réussite des unités manquantes au terme de la première session au cégep). La mise en place du cheminement Tremplin DEC permet donc d'offrir plus de souplesse aux étudiants qui suivent des cours à la fois au secondaire et au collégial durant leur session d'intégration au cégep. Les étudiants qui n'ont pas l'ensemble des unités requises du DES représentent environ 50 % des étudiants inscrits dans ce cheminement<sup>10</sup>.



Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Figure 9. Taux d'obtention (%) d'un DEC selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2014

<sup>9</sup> Jusqu'en 2007, outre les secteurs préuniversitaire et technique, les cégeps accueillent des étudiants dans une session d'accueil et d'intégration. En 2008, avec un changement au RREC, le cheminement Tremplin DEC prend le relais.

<sup>10</sup> Voir : SRAM, *Portrait des étudiants admis avec unités manquantes pour l'obtention de leur DES*, Les têtes chercheuses, octobre 2015, volume 2.

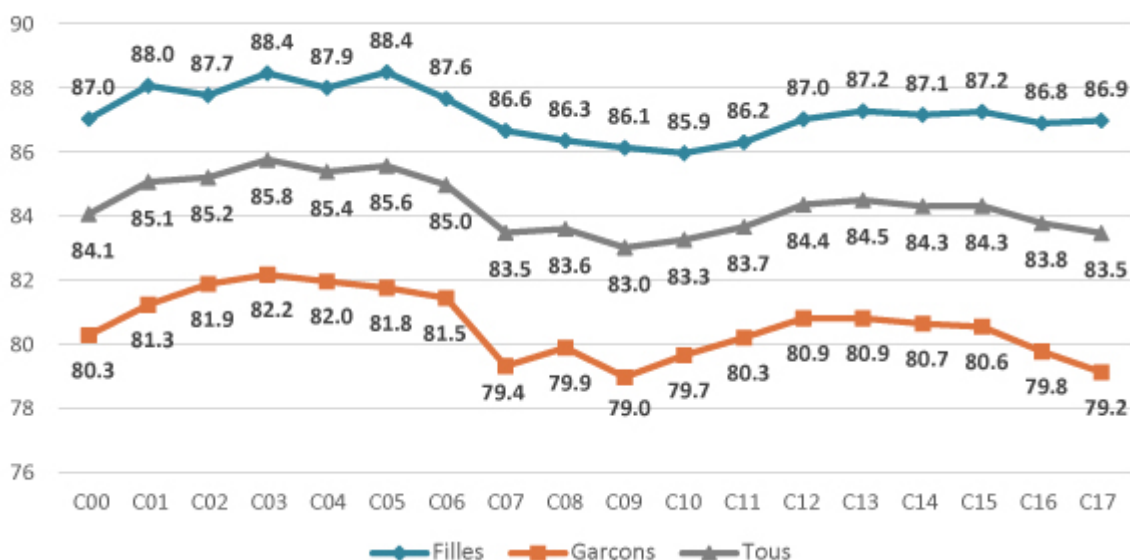


Dans cette analyse de la situation liée à l'obtention du DEC, nous avons considéré l'indicateur relatif à une durée des études de 4 ans ou 5 ans selon le secteur, soit préuniversitaire, technique ou cheminement Tremplin DEC. L'étude du SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain), portant sur l'allongement des études au niveau collégial, confirme la constance du taux d'obtention du diplôme au-delà de la durée minimale, non seulement pour un parcours de 2 ans de plus que la durée prévue, mais aussi pour un parcours qui excède de 4 ans la durée prévue (résultats des cohortes 2002 à 2015 examinés) [SRAM, 2020]. Les chercheurs ont déterminé deux éléments pouvant contribuer à l'allongement des études, soit : la réduction du nombre de cours suivis par les étudiants lors de leurs différentes sessions ainsi que l'augmentation du nombre d'étudiants qui changent de programme en cours de cheminement. Le rendement scolaire au secondaire, le nombre d'échecs subis au collégial ou les inscriptions aux sessions d'été ne sont cependant pas reliés à cette situation.

### 1.2.2. Taux de persévérance à la troisième session

Pour les cohortes de 2001 à 2006, entre 85 et 86 % des étudiants se réinscrivaient au cégep à leur troisième session, que ce soit dans leur programme initial ou non (figure 10). Pour les quatre cohortes suivantes (2007 à 2010), on remarque un fléchissement du taux de persévérance à cette session d'environ deux points de pourcentage. Les sept dernières cohortes à l'étude présentent un taux avoisinant les 84 %.

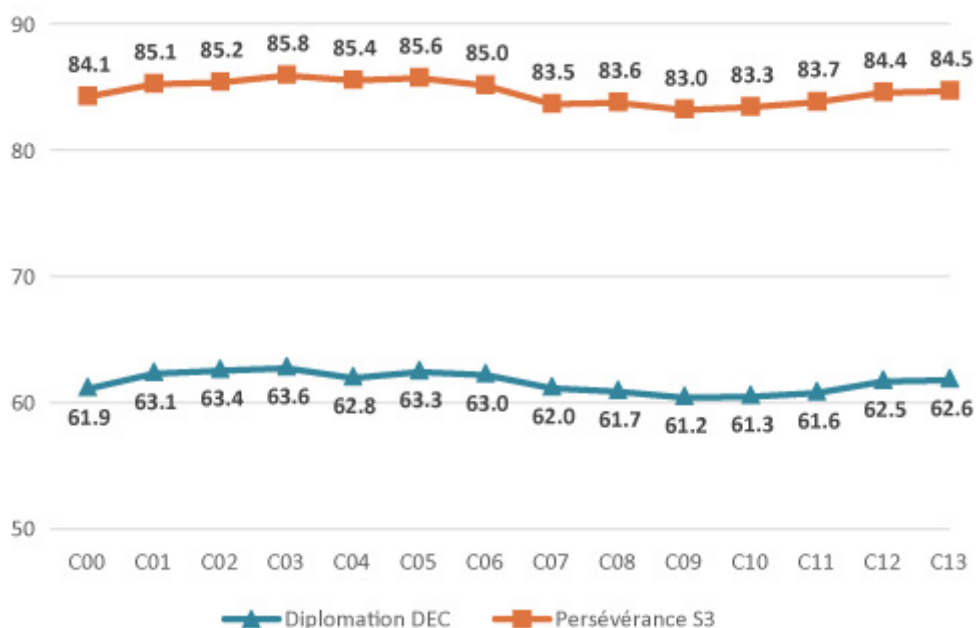
L'écart entre les filles et les garçons est présent et avoisine les six points de pourcentage pour les différentes cohortes examinées, en faveur des filles. Après une première année d'études au niveau collégial, environ 20 % des garçons ont quitté le niveau collégial (cohorte de 2017 : 79,2 % des garçons inscrits en session 3).



Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Figure 10. Taux de persévérance (%) à la session 3 selon le genre – cohortes de 2000 à 2017

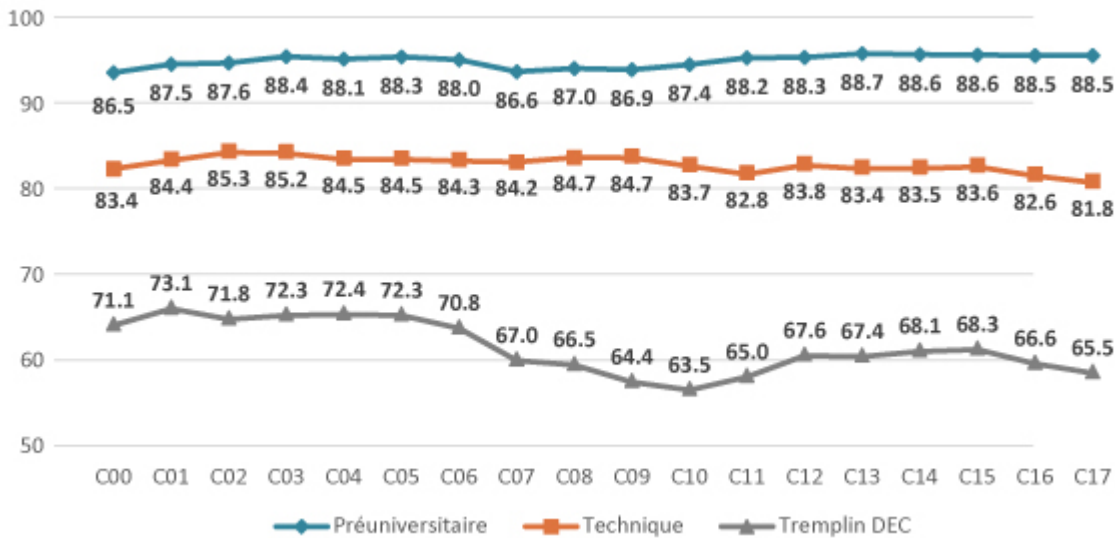
En comparant la persévérance en troisième session avec le taux d'obtention du diplôme par cohorte, et ce quelle que soit la cohorte, on note qu'entre 22 et 23 % des étudiants inscrits à la troisième session n'ont pas obtenu leur diplôme après 8 sessions (au secteur préuniversitaire) ou après 10 sessions (au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC) [figure 11].



Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

**Figure 11. Taux de persévérance (%) à la session 3 comparé au taux d'obtention (%) du DEC – cohortes de 2000 à 2013 – tous secteurs confondus**

C'est au secteur préuniversitaire que les étudiants persévèrent davantage et, quelle que soit la cohorte observée, les étudiants sont généralement environ 88 % à être réinscrits à leur troisième session (figure 12). Au secteur technique, le taux d'inscription à la troisième session se situait généralement autour de 85 % jusqu'à la cohorte de 2009. Pour les cohortes suivantes, le taux de persévérance observé à cette session a pratiquement toujours diminué pour se situer à 81,8 % avec la dernière cohorte de 2017. L'écart entre les étudiants des deux secteurs est relativement restreint, bien qu'il ait tendance à s'agrandir depuis la cohorte de 2009 et les suivantes. La situation des étudiants du cheminement Tremplin tranche avec celle de leurs collègues. Les cohortes de 2007 et suivantes affichent un taux sous les 70 %, ce qui n'était pas le cas des cohortes précédentes. Pour les cohortes de 2016 et 2017, on remarque qu'un étudiant sur trois a abandonné le cégep avant la troisième session.



Source : MEES, DG DGSEG SEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

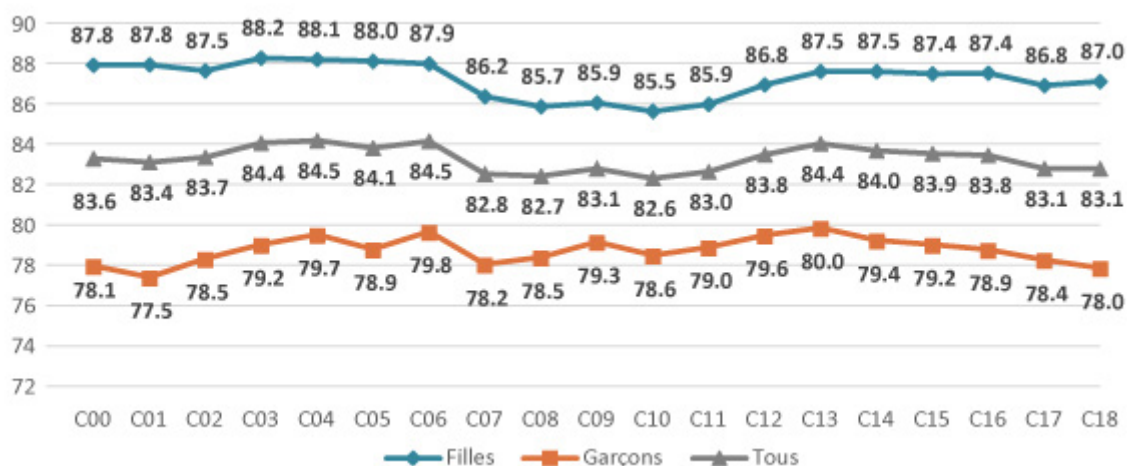
**Figure 12. Taux de persévérance (%) à la session 3 selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2017**

### 1.2.3. Taux de réussite à la première session

Considérant l'impact de la réussite à la première session sur le parcours scolaire<sup>11</sup>, les cégeps ont développé des approches diversifiées en vue de favoriser la réussite des étudiants lors de leur première session d'études au collégial. Le regard porté sur les taux de réussite à cette session dans une perspective historique ne permet pas d'associer un effet des mesures mises en place sur les résultats constatés. Le taux a peu varié, ce dernier oscillant entre 82 et 84 % (figure 13).

L'écart entre les filles et les garçons demeure et est un peu plus prononcé pour les cohortes du début des années 2000 (autour de 9 points de pourcentage). Bien qu'il ait diminué pour les cohortes des années 2007 à 2013, cet écart augmente graduellement pour les cohortes suivantes. La cohorte de 2018 voit cet écart atteindre à nouveau 9 points de pourcentage. Les garçons réussissent un peu moins de 80 % des cours auxquels ils sont inscrits lors de leur première session alors que la proportion de cours réussis pour les filles est au-delà de 85 %. Par conséquent, on peut déjà prédire, après une session au collégial, que le parcours de certains garçons présentera un défi plus grand pour eux, puisqu'ils auront un plus grand nombre de cours à reprendre que les filles.

<sup>11</sup> Voir Thiboutout, J, pour le Carrefour de la réussite, *La réussite collégiale, connaissances et questions*, avril 2013, p. 24 : *Pour la majorité des étudiants, la transition vécue lors du premier contact avec le cégep en première session est le moment d'intervention consensuel visant la persévérance et l'obtention du diplôme. Ce consensus s'appuie sur les données provenant de CHESCO et du SRAM touchant plusieurs cohortes qui démontrent qu'une première session réussie entraîne une diplomation significativement plus élevée en deux ans, par-delà la force de la MGS.*

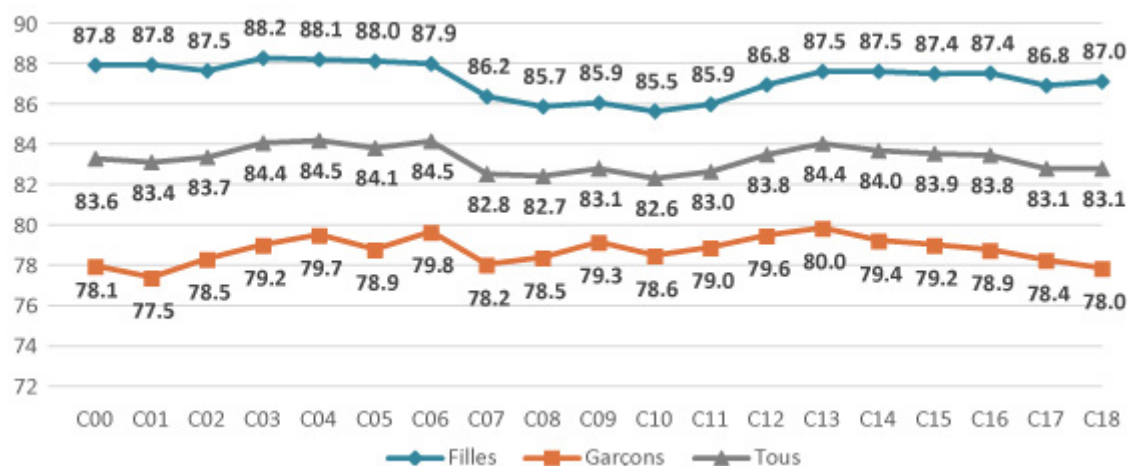


Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

**Figure 13. Taux de réussite (%) de la première session<sup>12</sup> selon le genre – cohortes de 2000 à 2018**

En ce qui a trait aux étudiants en première session, qu'ils soient du secteur préuniversitaire ou du secteur technique, leur taux de réussite est équivalent (figure 14). En effet, ils réussissent leurs cours dans les mêmes proportions. Quelle que soit la cohorte considérée, le taux de réussite se situe entre 84 et 85 %. Il en est tout autrement pour les étudiants du cheminement Tremplin DEC. Bien que ces étudiants bénéficient d'une première session adaptée, avec un nombre de cours moins élevé et des cours conçus pour faciliter leur intégration, leur réussite demeure un plus grand défi. Selon la cohorte, la proportion de cours réussis peut varier entre 67,5 % et 73,8 %. Depuis la cohorte de 2015, le taux de réussite des étudiants de ce groupe diminue de manière importante. Notons que la proportion d'étudiants du réseau collégial public inscrits au cheminement Tremplin DEC à leur première session se situe autour de 13 % des nouveaux inscrits (Gaudreault, 2019, diapositive 9).

<sup>12</sup> Taux de réussite à la session 1 : il s'agit du taux de réussite moyen des cours à la session par les étudiants de la cohorte identifiée (clientèle A : étudiants inscrits pour la première fois au collégial). Le taux de réussite individuel équivaut à la proportion de cours réussis sur l'ensemble des cours auxquels l'étudiant est inscrit lors cette session.

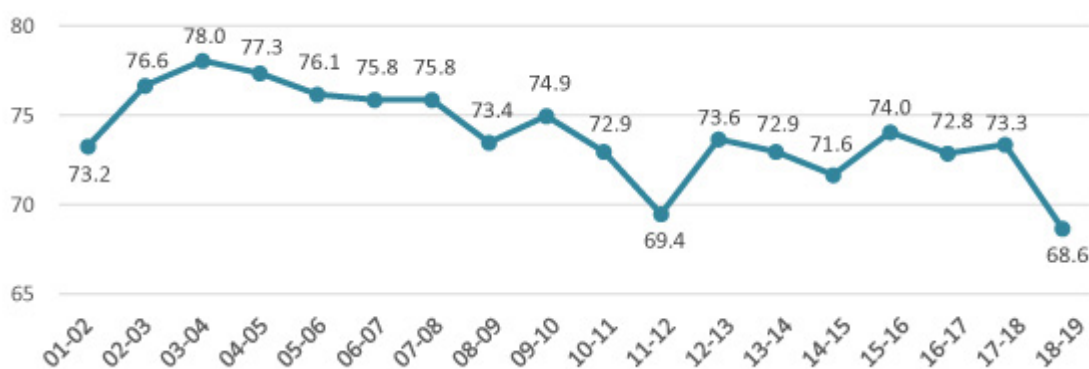


Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Figure 14. Taux de réussite (%) de la première session selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2018

#### 1.2.4. Taux d'obtention d'une AEC

Les données concernant les étudiants inscrits à temps plein dans une AEC<sup>13</sup> indiquent un taux d'obtention de cette attestation dans la durée prévue se situant généralement au-delà de 71 %, deux cohortes faisant exception puisqu'elles affichent un taux plus bas (2011-2012 : 69,4 % et 2018-2019 : 68,6 %) [figure 15]. Au cours des dix dernières années, par rapport à la période qui a précédé, le taux a légèrement fléchi sous la barre des 75 %, si l'on considère la tendance observée entre 2002-2003 et 2007-2008 qui se traduisait par des résultats se situant au-delà de cette mesure. Cette qualification de niveau collégial permet de diplômer plus de 5 000 personnes par an.

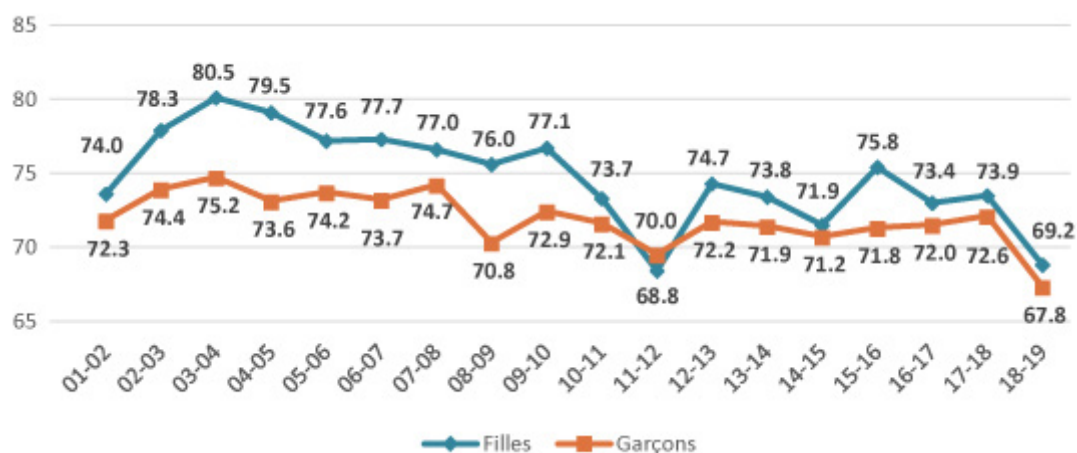


Source : Fédération des cégeps, Taux de diplomation dans les programmes conduisant à une AEC - 2018-2019, 2020 (nombre de répondants variant de 36 à 44)

Figure 15. Taux d'obtention (%) d'une AEC – cohortes de 2001-2002 à 2018-2019

<sup>13</sup> Le taux de diplomation dans les programmes à temps plein à l'AEC est calculé par cohorte et dans la durée prévue (durée pouvant être variable d'un programme d'AEC à un autre). Toutefois, certains étudiants terminent leur programme à temps partiel, en dehors de la durée prévue, à l'intérieur d'une autre cohorte. Leur diplomation est considérée au sein de cette cohorte de sortie. Le taux d'obtention d'une AEC ne comprend pas les étudiants qui auraient pu obtenir leur qualification à partir d'un processus de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC).

L'écart entre les filles et les garçons, en matière d'obtention d'une AEC, est généralement favorable aux premières (figure 16). Il demeure cependant moins grand qu'à l'enseignement ordinaire, le plus grand écart noté étant de 5,9 points (cohorte de 2004-2005) et les écarts entre les trois dernières cohortes étant faibles (moins de 1,5 point de pourcentage).

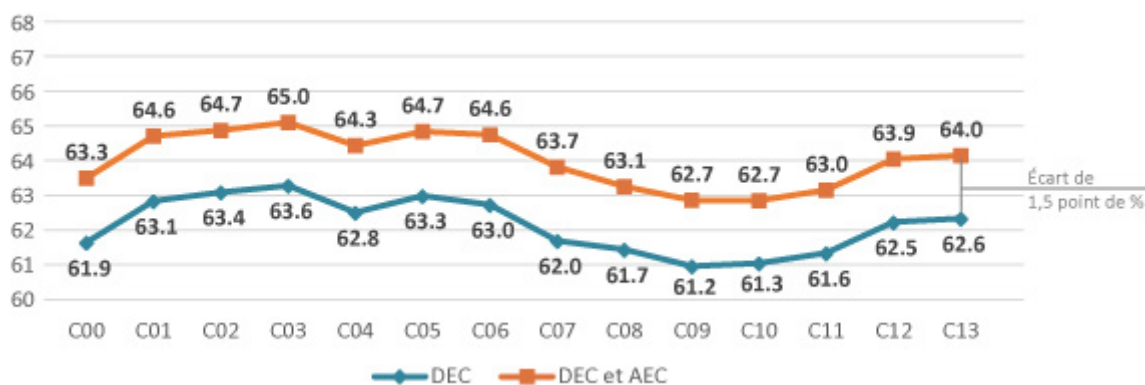


Source : Fédération des cégeps, Taux de diplomation dans les programmes conduisant à une AEC - 2018-2019, 2020 (nombre de répondants variant de 36 à 44)

Figure 16. Taux d'obtention (%) d'une AEC selon le genre - cohortes de 2001-2002 à 2017-2018

### 1.2.5. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau collégial (DEC et AEC)

Une fois inscrits à un programme conduisant à un DEC, certains étudiants décident de mettre un terme à leur cheminement à l'enseignement ordinaire et finalisent leur formation avec une AEC. D'une cohorte à l'autre, sur la période d'observation, la proportion d'étudiants qui font ce choix est d'environ 1,5 % (figure 17). Le taux d'obtention d'un diplôme de niveau collégial (DEC ou AEC) se situe autour de 63 % pour les cohortes de 2007 à 2011, avec une légère remontée du taux pour les deux dernières cohortes (64 %).



MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Figure 17. Taux d'obtention (%) d'un diplôme de niveau collégial (DEC ou AEC)<sup>14</sup> des étudiants inscrits initialement au DEC – cohortes de 2000 à 2013

<sup>14</sup> La durée considérée demeure la même que pour l'obtention du DEC, soit de 4 ans pour les étudiants inscrits initialement au secteur préuniversitaire et de 5 ans pour les étudiants initialement inscrits au secteur technique ou au Cheminement Tremplin DEC.



### 1.2.6. Taux d'obtention d'une qualification postsecondaire

La consultation des données sur l'obtention d'une qualification postsecondaire (DEC, AEC ou DEP) pour les étudiants s'étant inscrits au niveau du DEC une première fois, incluant ceux qui terminent leur DEC et ceux qui ont changé de parcours pour obtenir une AEC ou pour décrocher un DEP lors d'un retour au secteur professionnel, permet de faire ressortir des éléments intéressants (tableau III<sup>15</sup>). Sur le plan global, pour les cohortes à l'étude, autour de 70 % des étudiants obtiennent une de ces trois qualifications postsecondaires. Pour les cohortes de 2000 à 2005, environ 6,5 % des étudiants initialement inscrits au DEC obtiennent une AEC ou un DEP et viendront s'ajouter aux étudiants ayant leur DEC; cette proportion est en hausse à partir de la cohorte de 2006 et se situe entre 7,5 % et 8,7 %.

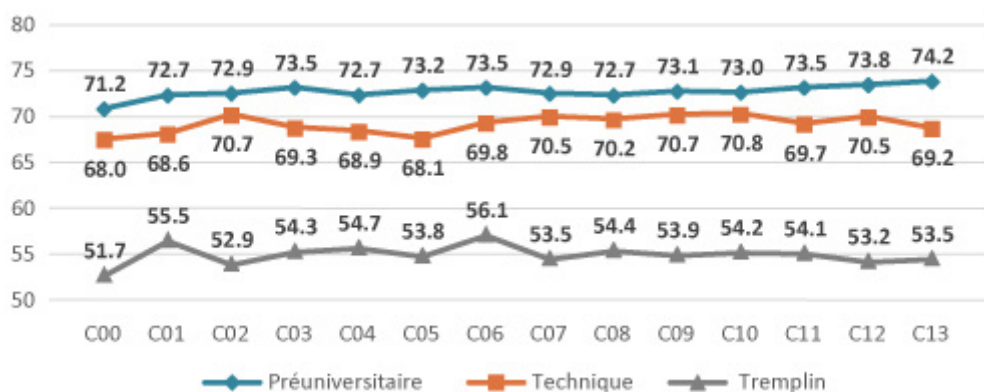
**Tableau III. Taux d'obtention (%) du DEC comparé au taux d'obtention (%) d'une qualification postsecondaire (DEC ou AEC ou DEP) – cohortes de 2000 à 2013**

Cohorte	DEC	Post	Écart
2000	61,9	68,4	6,5
2001	63,1	69,7	6,6
2002	63,4	70,1	6,7
2003	63,6	70,3	6,7
2004	62,8	69,7	6,9
2005	63,3	69,7	6,4
2006	63,0	70,5	7,8
2007	62,0	69,8	7,9
2008	61,7	69,5	7,9
2009	61,2	69,6	8,4
2010	61,3	69,9	8,7
2011	61,6	69,9	8,2
2012	62,5	70,2	7,7
2013	62,6	70,2	7,5

Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Il convient de relever que la situation est différente selon le secteur d'études (figure 18). Globalement, les étudiants du secteur préuniversitaire obtiennent une qualification postsecondaire dans une proportion d'environ 73 %. Les étudiants du secteur technique suivent de près (autour de 70 % détenant une qualification postsecondaire). Un peu plus de la moitié des étudiants initialement inscrits au cheminement Tremplin DEC terminent leur parcours collégial avec l'une ou l'autre qualification (DEC, AEC ou DEP).

<sup>15</sup> La durée considérée demeure la même que pour l'obtention du DEC, soit de 4 ans pour les étudiants inscrits initialement au secteur préuniversitaire et de 5 ans pour les étudiants initialement inscrits au secteur technique ou au Cheminement Tremplin DEC.



Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

**Figure 18. Taux d'obtention (%) d'une qualification (DEC ou AEC ou DEP)<sup>16</sup> selon le secteur d'études – cohortes de 2000 à 2013**

La proportion d'étudiants ayant amorcé un DEC au secteur préuniversitaire, mais terminant leur parcours collégial avec une qualification postsecondaire autre que le DEC, est d'environ 5 % (tableau IV). Cette proportion est doublée pour le secteur technique. Elle s'accroît encore davantage pour les étudiants ayant amorcé leur scolarité de niveau collégial au cheminement Tremplin DEC. Dans ce dernier groupe, entre 15 et 20 % des étudiants iront chercher une AEC ou un DEP plutôt qu'un DEC.

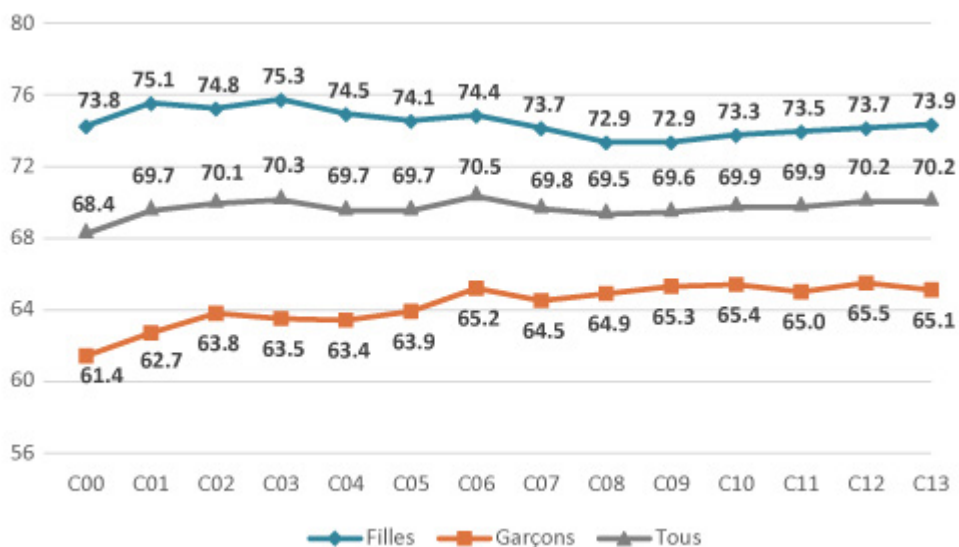
En observant de plus près la situation en fonction du genre, on remarque que la qualification par l'obtention d'une AEC ou d'un DEP concerne tant les filles que les garçons, bien que les garçons soient plus nombreux que les filles à se prévaloir d'une telle option (tableau IV et figure 19). On constate, par conséquent, que les deux tiers environ des garçons des cohortes de 2006 et suivantes ont obtenu une qualification postsecondaire (de niveau collégial ou un DEP). Par ailleurs, depuis la cohorte de 2008, si on compare les résultats des filles à ceux des garçons, la différence entre les deux genres est d'environ 12 points de pourcentage en faveur des filles lorsqu'il est question d'obtention du DEC (figure 8), alors qu'elle se situe autour de 8 points de pourcentage si on considère la qualification postsecondaire (figure 19).

<sup>16</sup> La durée considérée demeure la même que pour l'obtention du DEC, soit de 4 ans pour les étudiants inscrits initialement au secteur préuniversitaire et de 5 ans pour les étudiants initialement inscrits au secteur technique ou en Tremplin DEC.

Tableau IV. Écart en points de pourcentage entre l'obtention d'un DEC et l'obtention d'une qualification postsecondaire (DEC ou AEC ou DEP) selon le secteur d'études et selon le genre – cohortes de 2000 à 2013

Cohorte	Secteur			Genre	
	Préuniversitaire	Technique	Tremplin	Garçons	Filles
2000	3,7	9,0	14,9	8,4	5,0
2001	3,6	9,0	15,6	8,5	5,0
2002	3,8	9,1	15,2	8,7	5,1
2003	4,0	9,1	15,6	9,0	5,0
2004	4,2	9,3	16,4	8,8	5,6
2005	3,8	9,1	14,4	8,5	4,9
2006	4,7	9,3	17,5	9,5	5,9
2007	5,0	9,5	17,7	10,0	6,2
2008	4,6	9,6	18,8	10,1	6,3
2009	5,0	9,5	19,9	10,7	6,6
2010	5,0	10,7	20,9	10,8	7,1
2011	4,6	10,3	20,0	10,3	6,7
2012	4,5	9,9	17,5	9,7	6,2
2013	4,2	9,4	18,4	9,4	6,1

Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019



Source : MEES, DGSEG, DIS, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2019

Figure 19. Taux d'obtention (%) d'une qualification postsecondaire (DEC ou AEC ou DEP) selon le genre – cohortes de 2000 à 2013

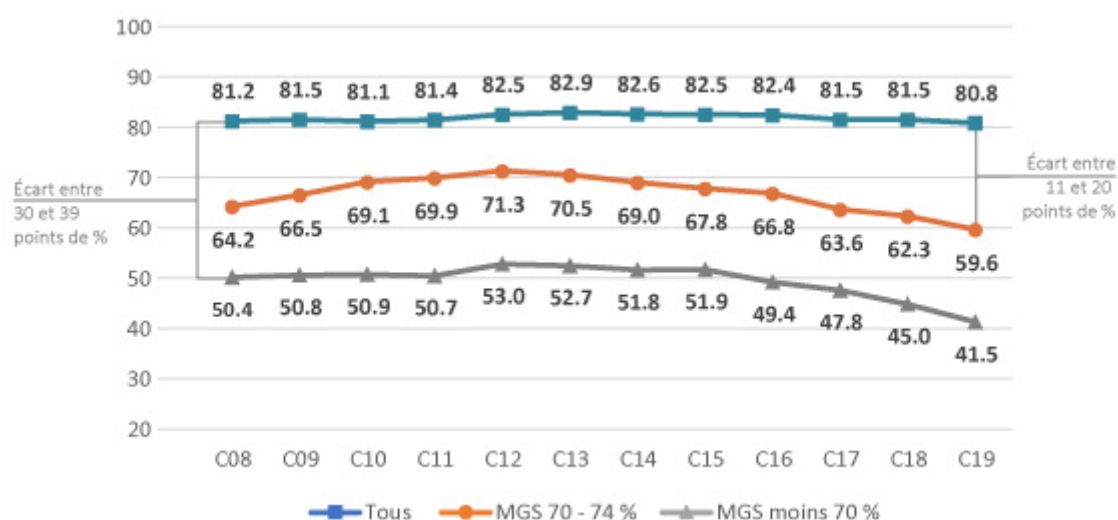
### 1.3. Regard sur la réussite d'étudiants de groupes ciblés<sup>17</sup>

#### 1.3.1. Les étudiants dont la moyenne générale au secondaire est inférieure à 75 %

La moyenne générale au secondaire (MGS) est un prédicteur de réussite reconnu et stable. Quelle que soit la cohorte considérée, les étudiants seront susceptibles de bien ou de moins bien réussir, selon la MGS qu'ils auront obtenue. Bien qu'il n'y ait rien de nouveau à cet égard, il importe d'examiner dans quelle proportion les étudiants ayant une moyenne générale plus faible que 75 % réussissent au niveau collégial.

Les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 % représentent environ 8 % des étudiants des cohortes en observation; les étudiants dont la MGS se situe entre 70 et 74 % représentent, quant à eux, environ 20 % de la population étudiante des cohortes observées.

Lors de leur première session, les étudiants ayant une MGS se situant entre 70 et 74 % réussissent généralement environ les deux tiers des cours auxquels ils sont inscrits; les étudiants ayant une MGS de moins de 70 % en réussissent généralement environ la moitié (figure 20). Toutefois, pour ces deux groupes, nous observons une tendance à la baisse depuis la cohorte de 2012. La cohorte de 2019 enregistre le plus faible taux de réussite des cohortes examinées : 59,6 % pour les étudiants ayant une MGS de 70 à 74 %, et 41,5 % pour les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 %. Par ailleurs, l'écart est grand entre chaque groupe et l'ensemble des étudiants : de 30 à 39 points de pourcentage d'écart négatif pour les étudiants de MGS de moins de 70 % et entre 11 et 20 points de pourcentage d'écart négatif pour les étudiants du groupe des étudiants de MGS de 70 à 74 %.



Source : SRAM, Tableaux PSEP-2, profil scolaire des étudiants par programme, mars 2021

Figure 20. Taux de réussite (%) à la première session de tous les étudiants et des étudiants ayant une MGS inférieure à 75 % – cohortes de 2008 à 2019

<sup>17</sup> La base de données exploitée pour cette analyse est celle du Service régional d'admission de Montréal (SRAM) puisque celle-ci permet d'établir des liens entre des indicateurs et la moyenne générale au secondaire des étudiants; les données disponibles sont celles des cohortes 2008 et ultérieures.

Ces cours non réussis pèseront par la suite sur le parcours scolaire des étudiants puisqu'ils devront être repris et réussis si ces étudiants persistent jusqu'à l'obtention d'un DEC. Or, comme les séquences de cours font en sorte que certains cours sont préalables à d'autres, dès la deuxième session, les étudiants accusant des échecs devront revoir le cheminement qui était prévu. Dès lors, un retard dans les études est probable, à moins que l'étudiant ait la possibilité et choisisse de reprendre certains cours l'été ou avec Cégep à distance.

La proportion d'étudiants devant composer avec ces difficultés est importante (tableau V). Plus de 80 % des étudiants dont la MGS est inférieure à 70 % se retrouvent en effet en situation d'échec dans au moins un cours. Et, plus préoccupant encore, environ 50 % d'entre eux ne réussissent généralement pas la moitié de leurs cours à la première session. C'est dire à quel point cette session s'avère difficile pour ces étudiants. La situation pour les étudiants ayant une MGS se situant entre 70 et 74 % est moins dramatique. Il convient tout de même de mentionner que plus des deux tiers d'entre eux se retrouvent avec au moins un cours non réussi lors de leur première session au niveau collégial et que plus du quart d'entre eux ratent plus de la moitié de leurs cours lors de cette session. Par ailleurs, il est à noter que la proportion d'étudiants de ces deux groupes qui se trouvent dans cette situation tend à s'accroître avec les cinq dernières cohortes, ce qui constitue une tendance inverse à ce qu'on peut observer pour l'ensemble de la population étudiante. Sans égard à la MGS, le SRAM fait le constat suivant :

« [...] la proportion d'étudiants qui n'ont aucun échec en première session a tendance à augmenter entre les cohortes d'automne 2008 et d'automne 2018. À l'inverse, la proportion de ceux qui n'ont qu'un seul échec, tout comme celle des étudiants qui ont six échecs ou plus, diminue avec les années. »

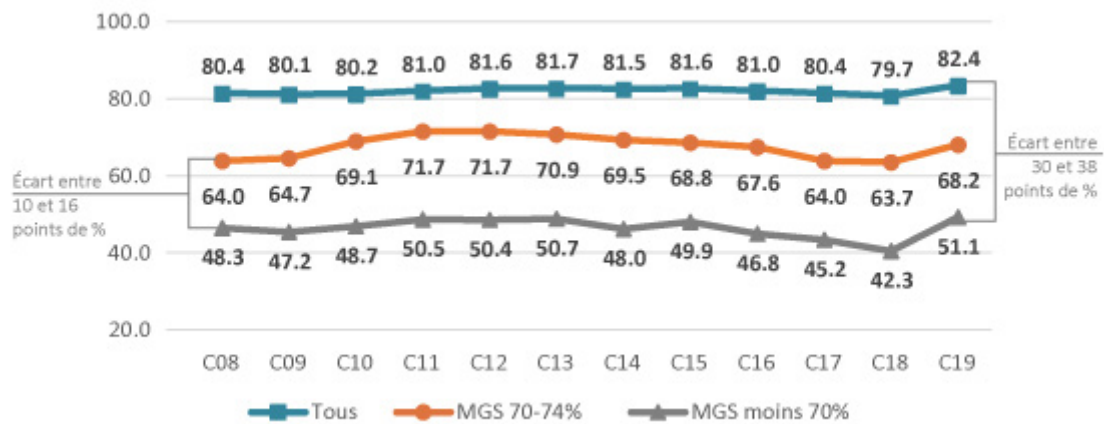
(SRAM, 2020, p. 11)

**Tableau V. Proportion des étudiants ayant une MGS inférieure à 75 % en fonction du nombre de cours non réussis à leur première session – cohortes de 2008 à 2019**

MGS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Un cours ou plus non réussis</b>												
<b>1 - 69</b>	83,5	82,8	81,6	81,9	80,3	80,2	80,4	79,9	82,0	82,7	84,6	87,0
<b>70 - 74</b>	72,3	70,2	66,9	65,4	64,4	65,0	66,6	68,0	68,4	72,1	73,5	75,3
<b>Plus de la moitié des cours non réussis</b>												
<b>1 - 69</b>	43,9	43,1	49,6	50,0	46,7	47,7	48,8	48,9	52,7	53,8	57,8	61,9
<b>70 - 74</b>	28,3	25,9	27,6	27,0	24,8	26,1	27,5	29,5	31,0	34,5	35,7	39,3

Source : SRAM, Tableaux PSEP-2, profil scolaire des étudiants par programme, novembre 2018 et mars 2021

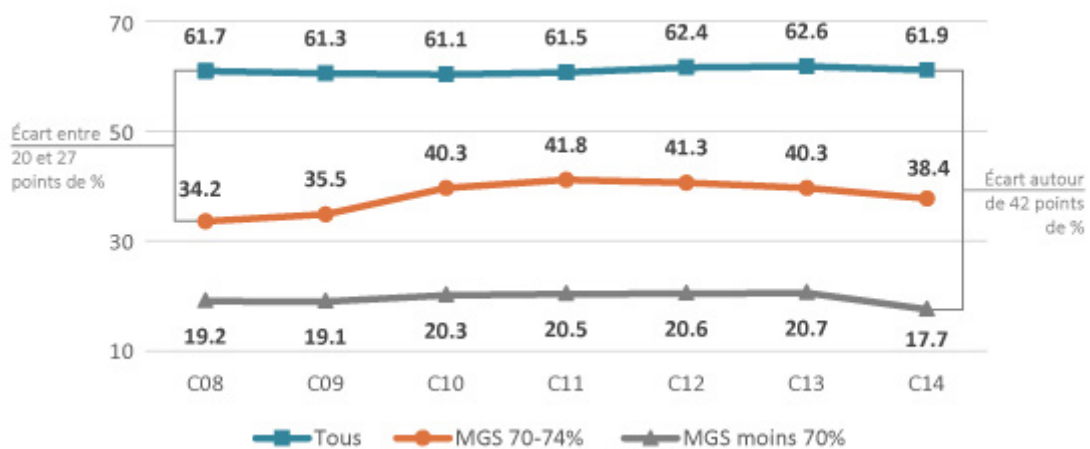
Les difficultés éprouvées en première session ne sont pas sans répercussions sur la poursuite des études, tant sur le plan de la persévérance que de l'obtention du diplôme. À la troisième session, plus de la moitié des étudiants les plus faibles ont quitté le cégep et n'obtiennent pas leur DEC; c'est un peu moins du tiers des étudiants ayant une MGS se situant entre 70 et 74 % qui se retrouvent dans la même situation (figure 21).



Source : SRAM, Tableaux PSEP-2, profil scolaire des étudiants par programme, mars 2021

**Figure 21. Taux de persévérance (%) à la session 3 de tous les étudiants et des étudiants ayant une MGS de moins de 75 % – cohortes de 2008 à 2019**

La situation au regard de l'obtention du diplôme s'avère dramatique pour les étudiants ayant une MGS de moins de 70 %, alors qu'à peine un étudiant sur cinq quitte le cégep avec son DEC en poche en quatre ou cinq ans, selon le secteur de formation (figure 22). Quant aux étudiants avec une MGS se situant entre 70 et 74 %, environ 40 % d'entre eux obtiennent leur DEC durant la même période.



Source : SRAM, Tableaux PSEP-2, profil scolaire des étudiants par programme, mars 2021

**Figure 22. Taux d'obtention (%) du diplôme en 4 ans (secteur préuniversitaire) ou 5 ans (secteur technique et cheminement Tremplin DEC) de tous les étudiants et des étudiants ayant une MGS de moins de 75 % - cohortes de 2008 à 2014**



Une étude du SRAM portant sur la réussite de l'ensemble des cours de la première session met en lumière l'effet indéniable de la réussite de la transition secondaire-collégial sur l'obtention du diplôme. Le fait de réussir l'ensemble des cours en première session favorise grandement l'obtention du diplôme, et ce, de manière encore plus marquée pour les étudiants ayant une MGS plus faible. À l'analyse des résultats de la cohorte 2008, le SRAM note que :

*« [...] si nous observons les étudiants qui avaient une moyenne au secondaire de 73, le taux de diplomation passe d'un peu plus de 40 % (sans égard à la réussite en première session) à près de 70 % chez les étudiants qui étaient à force égale lors de leur entrée au collégial [si ces étudiants réussissent la totalité de leurs cours en session 1]. »*

(SRAM, 2017)

### 1.3.2. Les étudiants admis sous condition (6 unités manquantes ou moins)

Depuis l'automne 2008, à la suite d'une modification au Règlement sur le régime des études collégiales (article 2.3), des étudiants peuvent être inscrits en première session au niveau collégial s'ils leur manquent six unités tout au plus pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Ils ont dès lors un délai d'une session pour réussir ces unités et pouvoir ensuite poursuivre leur parcours au collégial. À la suite d'une étude réalisée par le SRAM sur les étudiants des cohortes de 2000 à 2014 dans cette situation, quelques constats s'imposent (SRAM, 2015).

Les étudiants inscrits au collégial avec des unités manquantes (EUM) se retrouvent essentiellement dans des cégeps francophones et sont surreprésentés à l'extérieur de Montréal et de Québec (entre 60 et 73 % d'entre eux en « région »). Ils ont une MGS avoisinant 70 % et se révèlent donc plus faibles que l'ensemble des nouveaux inscrits au collégial avec un écart négatif d'environ 8 points de pourcentage. Ils sont un peu plus de la moitié à être en mesure de respecter la condition d'admission, soit de réussir les cours manquants au niveau secondaire au terme de leur première session au collégial. Les cours de sciences de la 4<sup>e</sup> secondaire et de langue d'enseignement de la 5<sup>e</sup> secondaire présentent le plus de difficulté pour les étudiants concernés.

Ces étudiants sont donc confrontés à un plus grand défi puisqu'ils doivent s'adapter et s'intégrer au niveau collégial, comme tout nouvel inscrit, et suivre en concomitance leurs cours de niveau collégial et les cours manquants de niveau secondaire. Lorsqu'ils arrivent à respecter la condition d'admission et à réussir lesdits cours, ces étudiants se retrouvent en meilleure posture, sur le plan de la réussite, que leurs pairs ayant une MGS de 70 % ou moins; leur taux moyen de réussite des cours est au-delà de 15 points de pourcentage supérieurs à ceux de leurs pairs avec une MGS de < 70; ils sont près du double à réussir l'ensemble de leurs cours en première session; leur taux de persévérance à la troisième session se démarque aussi, avec un écart favorable de 10 points ou plus (tableau VI). Plusieurs cégeps inscrivent ces étudiants au cheminement Tremplin DEC.



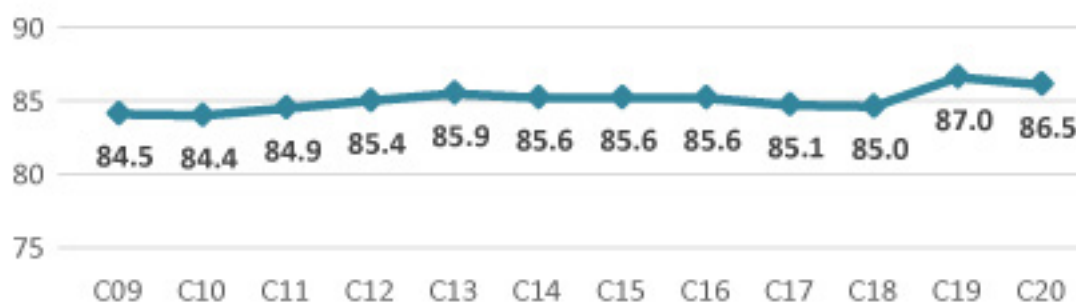
**Tableau VI. Résultats des étudiants avec unités manquantes (EUM) ayant respecté la condition d'admission en comparaison des nouveaux inscrits ayant une MGS < 70**

		Session 1		Session 3
		Taux moyen de réussite des cours (%)	% étudiants ayant réussi tous les cours	Taux de persévérance (%)
2008	EUM – unités réussies	68,0	34,0	85,5
	Pop A – Mgs < 70	50,8	16,7	74,1
2009	EUM – unités réussies	68,6	35,7	84,5
	Pop A – Mgs < 70	51,9	17,8	72,5
2010	EUM – unités réussies	66,8	33,4	83,6
	Pop A – Mgs < 70	51,0	18,4	73,5
2011	EUM – unités réussies	67,2	33,8	86,8
	Pop A – Mgs < 70	50,7	18,2	72,8
2012	EUM – unités réussies	68,5	37,2	85,7
	Pop A – Mgs < 70	53,1	19,7	73,4
2013	EUM – unités réussies	67,3	34,5	84,9
	Pop A – Mgs < 70	52,6	19,6	74,1
2014	EUM – unités réussies	66,6	34,5	86,2
	Pop A – Mgs < 70	51,6	19,4	74,1

Source : SRAM, *Les têtes chercheuses*, octobre 2015, volume 2.

### 1.3.3. La réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie ou « humanities »

Le taux de réussite des cours de première et de deuxième sessions<sup>18</sup>, toutes disciplines considérées, avoisine les 85 %, à l'exception deux dernières cohortes où la proportion de cours réussis est plus élevée (figure 23).



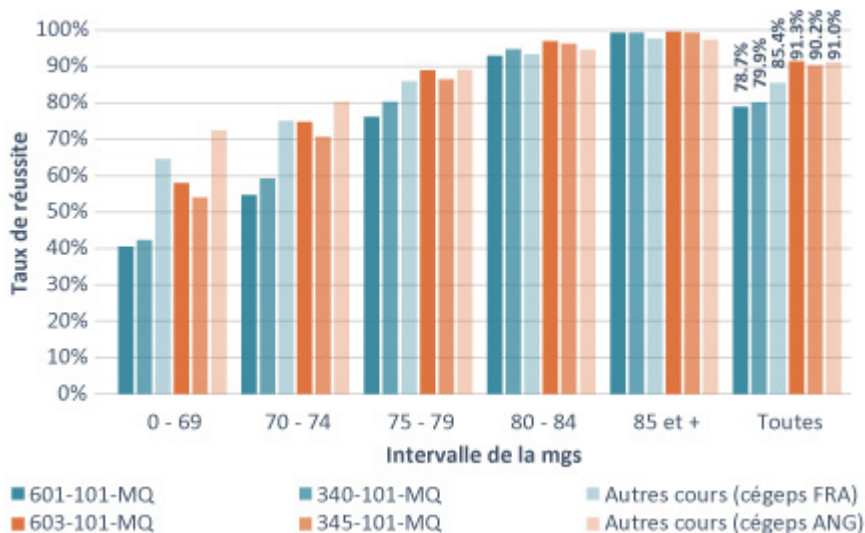
Source : SRAM, *Tableaux PSEP-2, profil scolaire des étudiants par programme*, mars 2021

**Figure 23. Taux de réussite (%) des cours des sessions 1 et 2 (1<sup>re</sup> inscription) – cohortes de 2009 à 2020**

<sup>18</sup> La proportion d'étudiants ayant réussi leurs cours de première et de deuxième sessions équivaut au rapport exprimé en pourcentage entre le nombre de réussites des étudiants aux cours de ces deux sessions, quelle que soit la discipline ou quels que soient le programme et le nombre d'inscriptions à ces cours pour une première fois.

Ces données mises en perspective avec la réussite des étudiants à des cours ciblés peuvent nous permettre d'identifier des cours représentant un plus grand défi pour les étudiants. En l'occurrence, nous avons observé la situation du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature ainsi que celle du premier cours de philosophie ou « humanités »<sup>19</sup> (figure 24). Les écarts importants entre les étudiants des cégeps francophones et ceux des cégeps anglophones nous ont conduits à mener cette analyse comparative. Les étudiants des cégeps anglophones réussissent ces cours et leurs cours de première année (sans les cours ciblés) dans des proportions similaires. Au secteur francophone, les cours de français et littérature et de philosophie sont moins bien réussis que les autres cours de première année.

Toutefois, lorsqu'on examine avec plus d'attention la réussite des étudiants en tenant compte de leur force, on constate des différences additionnelles entre les deux réseaux. En comparaison avec les autres cours de première année, le premier cours de français et littérature (601-101) et le premier cours de philosophie (340-101) sont moins bien réussis par les étudiants dont la MGS est inférieure à 80. Par contre, dans les cégeps anglophones, on remarque que la différence entre la réussite du premier cours d'anglais et littérature (603-101) et du premier cours d'« humanités » (345-101) et celle des autres cours de formation générale et de formation spécifique de première année devient significative pour les étudiants dont la MGS est inférieure à 75 %, mais demeure cependant moindre que celle de leurs pairs du secteur francophone.

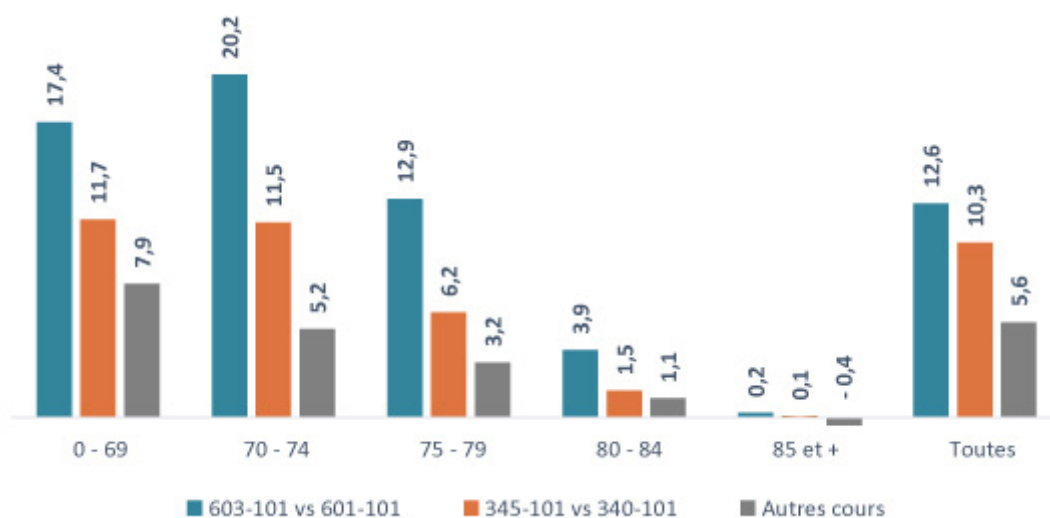


Source : Tableaux PSEP, profil scolaire des étudiants par programme, septembre 2020

**Figure 24.** Taux de réussite (%) du premier cours de langue d'enseignement (français [601] ou anglais [603]) et littérature, du premier cours de philosophie [340] ou « humanités » [345] et des cours de première année (sans les cours ciblés) en fonction de la MGS – moyenne des cohortes de 2014 à 2019

<sup>19</sup> Nous avons choisi d'établir une moyenne de réussite de chacun de ces cours pour les cinq dernières cohortes, ayant pu constater que les taux étaient stables au cours des dix dernières années.

La différenciation dans la réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature ainsi que celle du premier cours de philosophie ou « humanities » est favorable au secteur anglophone et est liée à la force des étudiants. Plus la MGS des étudiants est faible, plus l'écart entre les étudiants des cégeps anglophones et francophones est grand, qu'il s'agisse des cours de français et littérature ou philosophie et de leurs cours correspondants au secteur anglophone (figure 25). Pour les étudiants du secteur francophone ayant une MGS inférieure à 75 %, l'écart de réussite entre ces premiers cours et leurs cours correspondants au secteur anglophone est élevé et se situe au-delà de 11 points de pourcentage et peut même atteindre 20 points. Les différences de réussite des étudiants à ces cours sont nulles pour les étudiants très forts (MGS de 85 % ou plus), ou s'avèrent très faibles pour les étudiants forts (MGS entre 80 et 84 %).



Source : Tableaux PSEP, profil scolaire des étudiants par programme, septembre 2020

**Figure 25. Écart en points de pourcentage entre les taux de réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature, du premier cours de philosophie ou « humanities » et des cours de première année (sans les cours ciblés) selon la MGS – moyenne des cohortes de 2014 à 2019**

Les filles réussissent mieux ces cours ciblés que leurs pairs masculins (tableau VII). Ainsi, quels que soient les cours correspondants considérés, peu importe le genre, la réussite s'avère supérieure dans les cégeps anglophones. Les écarts de réussite entre les secteurs anglophone et francophone sont plus prononcés pour les garçons.

**Tableau VII. Réussite des cours du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie ou « humanities » selon le genre – moyenne des cohortes de 2014 à 2019**

	601-101-MQ Écriture et littérature	603-101-MQ Introduction to College English	Écart 603 vs 601	340-101-MQ Philosophie et rationalité	345-101-MQ Knowledge	Écart 345 vs 340
Filles	83,5 %	94,0 %	10,5	84,1 %	92,7 %	8,6
Garçons	72,1 %	87,8 %	15,7	74,5 %	86,9 %	12,4

L'examen du secteur de formation nous permet de constater que, quels que soient les cours correspondants considérés, dans l'un ou l'autre secteur, la réussite s'avère supérieure dans les cégeps anglophones (tableau VIII). Les différences sont moindres au secteur préuniversitaire. En comparaison, elles sont plus grandes au secteur technique et se révèlent fort prononcées lorsqu'on examine la situation du cheminement Tremplin DEC<sup>20</sup>.

**Tableau VIII. Réussite du premier cours de langue d'enseignement (français ou anglais) et littérature et du premier cours de philosophie ou « humanities », selon le secteur – moyenne des cohortes de 2014 à 2019**

	601-101-MQ Écriture et littérature	603-101-MQ Introduction to College English	Écart 603 vs 601	340-101-MQ Philosophie et rationalité	345-101-MQ Knowledge	Écart 345 vs 340
Préuniversitaire	84,8 %	92,5 %	7,7	85,0 %	91,0 %	6,0
Technique	74,5 %	88,3 %	13,8	79,1 %	87,4 %	8,3
Cheminement	61,1 %	84,7 %	23,6	62,1 %	84,4 %	17,3

#### 1.3.4. La réussite à l'épreuve ministérielle de langue et littérature (EUF ou EUA)

La réussite à l'épreuve ministérielle de langue et littérature<sup>21</sup> est meilleure au secteur anglophone qu'au secteur francophone (tableau IX). Elle représente donc un écueil plus grand pour une plus grande proportion d'étudiants des cégeps francophones que ceux des cégeps anglophones. Les données concernant les épreuves ayant eu lieu en 2018-2019 (trois passations) illustrent un écart de plus de 10 points de pourcentage entre les deux groupes, écart le plus élevé observé entre les réseaux anglophone et francophone au cours des 20 dernières années. En moyenne, la différence oscille autour de sept points de pourcentage et est toujours favorable au secteur anglophone.

Par ailleurs, la non-réussite de l'épreuve uniforme de français (EUF) est essentiellement attribuable aux difficultés associées à la maîtrise de la langue, les deux autres critères étant réussis par la presque totalité des étudiants. La non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais (EUA) n'est pas spécifiquement attribuable à ce critère.

<sup>20</sup> Les données concernant le cheminement Tremplin DEC doivent être interprétées avec prudence compte tenu du plus faible pourcentage d'inscriptions-cours dans les cégeps anglophones : 5 % pour le cours 603-101-MQ (vs 11 % pour 601-101-MQ dans les cégeps francophones) et 4 % pour le cours 345-101-MQ (vs 15 % pour 340-101-MQ dans les cégeps francophones).

<sup>21</sup> Les données analysées proviennent des rapports réalisés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur concernant la réussite des étudiants aux épreuves uniformes de langue d'enseignement et littérature 2018-2019 : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Résultats à l'épreuve de français ou d'anglais 2018-2019 – Épreuves uniformes au collégial – Langue d'enseignement et littérature*, avril 2020.

**Tableau IX. Taux de réussite à l'épreuve ministérielle langue d'enseignement et littérature (français-EUF et anglais-EUA) pour les 3 épreuves ayant eu lieu en 2018-2019 (réseaux public et privé)**

	EUF	EUA
	N = 41 152	N = 10 446
<b>Taux de réussite global</b>		
En 2018-2019	83,3 %	94,1 %
Entre 2008-2009 et 2018-2019	Entre 82,4 % et 84,8 %	Entre 89,0 % et 94,1 %
<b>Taux de réussite par critère en 2018-2019</b>		
Compréhension et qualité de l'argumentation	98,0 %	97,9 %
Structure du texte	99,8 %	97,9 %
Maîtrise de la langue	84,1 %	97,1 %

Source : MEES, Résultats à l'épreuve de français ou d'anglais 2018-2019 – Épreuves uniformes au collégial – Langue d'enseignement et littérature, avril 2020.

Un examen attentif des résultats à l'épreuve ministérielle de l'année 2018-2019 nous permet de différencier la réussite selon les secteurs. Les étudiants du secteur préuniversitaire ont réussi l'EUA dans une proportion de 96,4 %, alors que, pour l'EUF, le taux de réussite des étudiants de ce secteur est de 92,6 %. Dans les cégeps francophones, les étudiants du cheminement Tremplin DEC ont réussi l'épreuve dans des proportions similaires à leurs pairs du secteur technique (80,5 % par rapport à 79,8 %). C'est l'inverse au sein des cégeps anglophones (réussite de 83,7 % au cheminement Tremplin DEC et de 89,1 % au secteur technique)<sup>22</sup> [MEES, 2019a et 2019b].

L'écart de réussite entre l'EUF et l'EUA s'explique en grande partie par la situation des étudiants du secteur technique. Il est à noter que la population étudiante des cégeps anglophones se retrouve de manière prépondérante au secteur préuniversitaire (tableau X), alors que la majorité des étudiants dans les cégeps francophones sont inscrits dans un programme technique.

**Tableau X. Répartition de la population étudiante au sein des trois secteurs de formation des cégeps francophones et anglophones (automne 2020)**

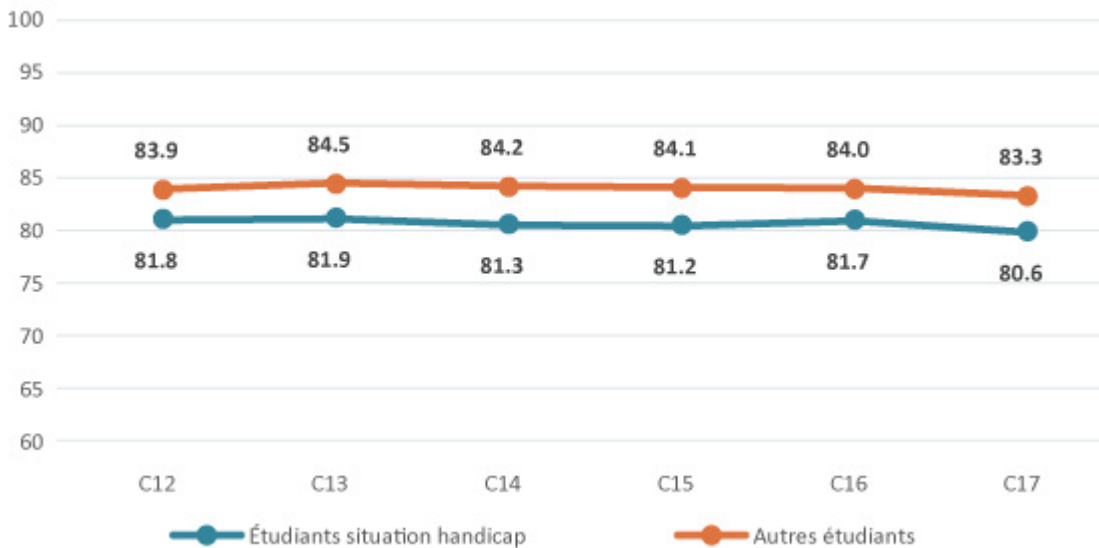
	Préuniversitaire	Technique	Cheminement Tremplin
<b>Francophones</b>	42,3 %	50,8 %	6,9 %
<b>Anglophones</b>	70,0 %	28,2 %	1,8 %

Source : MEES, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Socrate, données au 2021-02-20

<sup>22</sup> Le résultat concernant la réussite des étudiants du cheminement Tremplin DEC du réseau anglophone doit cependant être interprété avec prudence car il concerne un faible nombre d'étudiants (n=86).

### 1.3.5. La réussite des étudiants en situation de handicap

Les données relatives à la réussite des étudiants en situation de handicap ne sont pas accessibles, à l'exception de celles concernant l'indicateur du taux de réussite des cours de la première session. Durant ce trimestre, les étudiants en situation de handicap ont des taux de réussite inférieurs à ceux de leurs pairs, mais l'écart est faible (moins de trois points de pourcentage) [figure 26]. À partir de ce seul indicateur, il s'avère impossible de conclure quoi que ce soit sur la réussite des étudiants en situation de handicap au sein du réseau.



Source : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateurs Cheminement, 2018.

**Figure 26 - Taux global de réussite (%) des cours au premier trimestre selon la situation spécifique de l'étudiant (en situation de handicap ou non) – Réseau collégial public**



## En conclusion

L'examen des résultats de réussite des étudiants au cours des vingt premières années de 2000 nous conduit à quelques constats, lesquels doivent être considérés pour la suite.

Pour l'ensemble de la population étudiante, peu importe l'indicateur retenu force est d'abord de constater que les résultats demeurent généralement stables tout au long de la période d'observation. Par exemple, nous avons pu remarquer que le taux d'obtention du DEC, en 4 ou 5 ans selon le secteur, avoisinait les 62 ou 63 % et le taux de réussite de la première session oscillait autour de 83 et 84 %.

Ensuite, l'analyse effectuée à partir de groupes ciblés d'étudiants ou de situations particulières a conduit à des constats additionnels, permettant de mettre en perspective des aspects de la réussite qui mériteront une attention accrue. Les résultats de réussite des garçons ainsi que ceux des étudiants ayant une MGS de moins de 75 % sont préoccupants. Retenons que les garçons obtiennent leur DEC en 4 ou 5 ans, selon le secteur (préuniversitaire, technique ou cheminement Tremplin DEC), dans une proportion d'environ 55 %, avec un écart défavorable avoisinant les 12 points de pourcentage par rapport aux filles. Les étudiants ayant une MGS se situant entre 70 et 74 % sont environ 40 % à obtenir leur DEC selon la même durée. Ceux dont la MGS se révèle inférieure à 70 % ne sont que 20 % dans cette situation, ce qui s'avère dramatique.

La réussite des premiers cours de français et littérature et de philosophie comparée à la réussite des cours correspondants au secteur anglophone (anglais et littérature ainsi que « humanités ») s'est avérée différenciée selon la force des étudiants. Plus la MGS des étudiants est faible, moins la réussite des étudiants à ces cours est élevée, et plus l'écart de réussite entre les étudiants des cégeps francophones et ceux des cégeps anglophones est important. Ajoutons à cela que l'analyse de la réussite à l'épreuve uniforme de langue met aussi en lumière des différences entre l'épreuve de français et l'épreuve d'anglais. La première est moins bien réussie que la seconde et le critère qui explique cet écart est celui concernant la maîtrise de la langue.

Cette analyse a permis de mettre à jour la situation de la réussite des étudiants, en l'observant sous plusieurs angles différents. Elle constitue une base sur laquelle il sera possible de s'appuyer pour définir les prochains enjeux et éventuellement envisager des actions renouvelées en matière de réussite au collégial.



# La réussite

au cégep :

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

# 2<sup>e</sup> PARTIE



Fédération  
des cégeps



## 2. Interventions en matière de réussite mises de l'avant dans le réseau collégial public entre 2000 et 2020

La première partie de ce rapport a permis de mettre en lumière les résultats des étudiants à partir de différents indicateurs et en considérant différents groupes d'étudiants ou quelques situations particulières. Cette deuxième partie permet d'enrichir l'état de situation en présentant les principales actions réalisées dans les cégeps en vue de favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants. Elle couvre la période d'observation de 2000 à 2020.

Dans un premier temps, nous présentons l'évolution des principales pratiques implantées. Le regard est porté sur les interventions issues des plans de réussite des cégeps et sur la contribution de la Fédération des cégeps à la réussite des étudiants, par le Carrefour de la réussite et les différentes communautés de pratique ayant été constituées. Dans un deuxième temps, la manière dont le réseau des cégeps a jugé de la portée de ses actions en matière de réussite est abordée.

### 2.1. Évolution des interventions

#### 2.1.1. Les plans de réussite des cégeps

Depuis 2000, les cégeps ont déployé quatre plans de réussite, considérant que chacun d'eux a pu s'étaler sur une période d'environ cinq ans. En réalisant des analyses de leur environnement respectif et des principaux obstacles rencontrés par leurs étudiants au regard de leur réussite tout au long de cette période, ils ont privilégié des mesures et des actions adaptées à leur contexte, lesquelles ont constitué les plans de réussite dont ils ont assuré le déploiement et le suivi.

Bien que chaque cégep ait déterminé ses propres plans de réussite, plusieurs mesures et actions se sont révélées semblables dans plusieurs établissements. À chacune des générations de plan de réussite, différents aspects ont été exploités et développés par les cégeps (Boileau et Lafleur, 2013). L'évolution des pratiques s'est faite graduellement et souvent s'est étalée sur plus d'un plan de réussite. Soulignons les interventions les plus structurantes ayant été largement menées dans les cégeps.

#### La mobilisation des acteurs et le développement d'une culture de la réussite

Tout au long de la mise en œuvre des plans de réussite, la mobilisation des différents acteurs autour de la réussite des étudiants, au cœur de la mission des cégeps, a été manifeste. Elle a conduit à une vaste prise en charge des mesures et des services à mettre en place ou à adapter en fonction des enjeux répertoriés. Les plans de réussite intégrés aux plans stratégiques des établissements à partir de 2003 et, depuis 2014, la structuration des systèmes d'assurance qualité dont la planification liée à la réussite constitue une composante structurante, témoignent de la part importante que les plans de réussite revêtent dans le développement des cégeps.

Dans l'analyse de la situation, préalable à la planification liée à la réussite et par conséquent à la mobilisation des acteurs, l'instauration graduelle de systèmes

d'information s'est révélée d'une grande importance. C'est à partir des systèmes d'information réseau (SRAM et CHESCO), et du développement de systèmes locaux s'étant raffinés au fil des plans de réussite, que les cégeps ont réalisé des états de situation. Ils les ont partagés avec les différents acteurs des cégeps, notamment au sein des différentes directions porteuses de la mission, Direction des études, Direction des affaires étudiantes et, plus récemment, Direction de la formation continue. Notons toutefois que les développements de systèmes locaux et leur exploitation sont variables selon les cégeps. Certains établissements relèvent les défis que représentent encore non seulement leur implantation, mais également leur utilisation sur une base régulière, faute de ressources et d'une expertise suffisamment disponible, notamment.

De plus, des sondages, tels *Aide-nous à te connaître* et maintenant le *Sondage provincial sur les étudiants des cégeps* (SPEC), s'adressant aux étudiants admis avant leur entrée au niveau collégial, ainsi que SPEC-2 pour les étudiants après leur première année au cégep, permettent de recueillir des données à leur sujet. Les perceptions des étudiants quant à leurs valeurs, leurs besoins, leurs intérêts, leurs occupations, leurs aspirations et leurs choix de carrière sont ainsi recueillies. Chaque cégep peut avoir accès aux données concernant les étudiants qu'il accueille, données qu'il peut coupler avec des résultats de réussite. De plus, des sondages propres à chaque établissement permettant de recueillir diverses données perceptuelles sur l'expérience scolaire des étudiants sont aussi exploités dans le réseau.

Sur ces bases, des cégeps ont été et sont en mesure de nourrir la réflexion des différentes directions et des équipes-programme. Lorsqu'il leur est possible de bien exploiter de tels systèmes, les établissements ont plus de facilité à déterminer des pistes d'action prioritaires et à poser un regard critique sur leurs interventions. Ces éléments ont contribué au développement d'une culture de la réussite dans les cégeps, élargissant les prises de conscience des différents acteurs et leur mobilisation pour l'action.

## Le dépistage d'étudiants en difficulté

Le dépistage d'étudiants faisant face à des difficultés a été de tous les plans de réussite. Les premiers outils de dépistage des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés, par exemple *l'Inventaire des acquis précollégiaux* (IAP) et *Étudiants plus*, abordaient certains aspects pouvant avoir un impact sur la réussite (facteurs non intellectuels influant sur la réussite, perceptions et comportements vis-à-vis des stratégies d'apprentissage et autres). Le traitement des données et l'interprétation des résultats nécessitaient des ressources professionnelles importantes avant que les professeurs puissent disposer d'une information significative pour intervenir.

À partir de ces outils spécialisés, le dépistage d'étudiants pouvant éprouver des difficultés a graduellement évolué vers le recours à des progiciels de gestion pédagogique des cégeps. Des modules liés au suivi de la réussite permettent de relever différents indices sur le cheminement et les comportements des étudiants (par exemple : résultats aux premiers tests si disponibles, présence aux cours, nature de leur participation en classe). Ces données sont exploitées par les équipes-programmes, notamment des professeurs, professionnels et intervenants pivots en réussite, sans décalage, avec un minimum de familiarisation nécessaire à leur utilisation; cela facilite le suivi individualisé et la mise en place d'interventions ajustées en fonction des caractéristiques des étudiants et des besoins évalués. La portée de ce type d'instrumentation est toutefois conditionnée par l'engagement des professeurs à y recourir pour inscrire les données pertinentes concernant les comportements et les résultats de leurs étudiants.



Au cours des dix dernières années, les services de soutien aux étudiants en situation de handicap se sont beaucoup développés dans les cégeps. Les plans d'intervention adaptés aux besoins des étudiants ont aussi constitué des manières de bien déterminer les accommodements et les interventions à mener pour les soutenir. Plus récemment, avec l'investissement important au regard des étudiants ayant des besoins particuliers, le soutien ciblé à des étudiants de première génération, autochtones ou immigrants a pu être davantage développé.

### L'action de centres d'aide à la réussite misant sur le tutorat par les pairs

En fonction de difficultés que peut présenter le contenu de certains cours pour les étudiants (langue d'enseignement et littérature, disciplines de sciences, langues, etc.), des centres d'aide ont été implantés avec les premiers plans de réussite, certains même avant les années 2000. Ils visent le soutien des étudiants dans leur apprentissage dans des disciplines données, les étudiants aidés étant généralement soutenus par des pairs réussissant bien dans les champs visés. Pour l'étudiant, cette mesure de soutien est souvent combinée à une mesure d'évaluation des apprentissages permettant de bonifier sa note au cours concerné. Maintenant, tous les cégeps disposent d'un ou de quelques centres d'aide.

### Des pratiques visant l'engagement des étudiants

Différentes pratiques pour susciter l'engagement des étudiants envers leur programme d'études et envers l'établissement en vue d'accroître leur motivation scolaire ont été instaurées. Les programmes sports-études, les activités parascolaires et périscolaires et le programme de reconnaissance de l'engagement étudiant s'inscrivent dans cette perspective.

L'impact de l'indécision vocationnelle sur la motivation et l'engagement dans les études a aussi conduit au développement de différentes initiatives dans les cégeps, au début des années 2000. La facilitation de la définition du choix professionnel et scolaire des étudiants a pu mener à l'instauration d'activités pédagogiques (en classe ou périscolaires), d'activités parascolaires ou de comités étudiants, d'activités avec le milieu secondaire et avec le marché du travail par exemple, ainsi qu'à l'offre d'un soutien spécialisé offert par certains professionnels aux étudiants.

Différentes initiatives ont concerné le métier d'étudiants et le développement des habiletés y étant associées (par exemple : la prise de notes, la préparation à l'étude et aux examens, la gestion du temps, la gestion du stress de performance). Généralement, il s'agit d'ateliers offerts aux étudiants à l'extérieur de leurs cours. Le plus souvent, la participation des étudiants y est volontaire. Plus récemment, des programmes favorisant la santé mentale des étudiants ont aussi vu le jour (par exemple, le programme Zenétudes).

## La « pédagogie de la première session/première année »

Considérant l'impact de la réussite de la première session sur le parcours scolaire des étudiants, les cégeps ont misé sur une pédagogie de la première session/première année. Soucieux que les étudiants soient en mesure de réussir la transition du niveau secondaire au niveau collégial et afin de tenir compte de leurs besoins spécifiques, ils ont défini des cadres d'intervention. Ceux-ci fournissent différentes balises concernant les formes d'encadrement des étudiants à mettre en œuvre par les professeurs qui enseignent aux nouveaux étudiants et évoquent des stratégies pédagogiques à privilégier. Des activités d'accueil et d'intégration au cégep et au sein des programmes sont largement répandues. Des intervenants pivots agissent auprès d'étudiants éprouvant des difficultés. Les actions présentées précédemment en lien avec l'engagement des étudiants ont aussi une place dans cette approche.

## Des pratiques visant l'amélioration du français

La politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française<sup>23</sup> dont chaque cégep s'est doté au début des années 2000 fournit un encadrement d'importance concernant les actions visant tant le personnel que les étudiants. Diverses actions ont été exploitées au fil du temps. Une modification à la séquence des cours de français et littérature a été testée dans certains cégeps; du soutien individualisé ou en sous-groupe aux étudiants ayant eu plus d'un échec à l'épreuve uniforme de français ou l'expérimentation d'une pré-épreuve ont aussi été exploités dans des cégeps. Des ajustements à l'organisation des cours, comme l'ajout d'une heure d'encadrement en sus des heures d'enseignement dans les premiers cours de langue d'enseignement et littérature ou des cours de renforcement, sont d'autres exemples d'initiatives mises en place.

Des moyens de mieux tenir compte de la qualité de la langue dans les cours de formation spécifique ont été déterminés. La littératie, à travers la compétence à lire et à écrire au niveau collégial, le recours à Antidote comme outil d'apprentissage de la langue, les modes de correction de la langue et la production d'écrits professionnels dans le cadre de la formation spécifique des programmes techniques, sont des thèmes abordés par les répondants en français du Carrefour de la réussite. Ces éléments ont alimenté les réflexions et l'évolution des pratiques dans les cégeps.

Plusieurs activités périscolaires s'adressant à l'ensemble des étudiants et du personnel ont aussi lieu dans les cégeps (concours, semaine du français, club de lecture et d'écriture, centre de référence linguistique, outils de correction de textes, etc.).

Finalement, les politiques d'évaluation des apprentissages comprennent généralement des règles concernant la correction du français, indiquant les pénalités relatives aux erreurs de langue et prévoyant les modalités pour les étudiants ayant recours au Centre d'aide en français.

<sup>23</sup> À la suite des travaux de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (années 2001-2003), des ajustements sont apportés à la Charte de la langue française et la nécessité pour les établissements collégiaux de se doter d'une politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française est établie.



## Au profit de la réussite des étudiants : l'innovation et le développement pédagogiques

Plusieurs expérimentations de modèles et de méthodes pédagogiques ont été réalisées dans les cégeps et les professeurs en ont témoigné à plusieurs occasions, lors de colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ou du Carrefour de la réussite, par exemple. L'approche par problème, l'approche par projet, la classe inversée, l'enseignement stratégique, l'enseignement explicite, diverses méthodes d'apprentissage actif, l'intégration de technologies numériques, la formation en ligne et, plus récemment, la pédagogie inclusive, sont quelques exemples témoignant des avancées sur le plan pédagogique au sein des cégeps. À cet égard, les Centres de soutien à l'intégration (CCSI) ont travaillé de concert avec les cégeps, au cours des dernières années, afin de soutenir le développement d'approches pédagogiques dites « inclusives » et, dans cette perspective, d'offrir de la formation et de l'accompagnement aux professeurs et professionnels intervenant auprès de l'ensemble de la population étudiante.

En lien avec des apprentissages contextualisés, différentes initiatives ont été mises en place au fil des plans de réussite, approches susceptibles d'accroître l'intérêt et l'investissement des étudiants. Les stages de formation ont toujours été au cœur des programmes du secteur technique; depuis peu, des cégeps en ont aussi intégrés dans des programmes préuniversitaires. La formule d'alternance travail-études (ATE) et, plus récemment, les projets d'apprentissages en milieu de travail, les initiatives en entrepreneuriat, la simulation haute-fidélité dans des programmes de santé, etc. s'inscrivent dans cette perspective.

Le développement pédagogique réalisé dans les cégeps l'est à partir d'innovations pédagogiques, telles celles auxquelles nous avons référé précédemment, mais il est aussi appuyé par les initiatives des cégeps visant le développement professionnel des professeurs. Les activités de perfectionnement et d'animation pédagogiques ont été et demeurent nombreuses et variées dans les cégeps. Elles peuvent être déterminées en fonction des besoins et des intérêts du personnel enseignant, des activités de développement de programme, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage à valoriser, de l'intégration d'outils numériques, de la connaissance des caractéristiques et des aspirations des étudiants, etc. Outre les programmes offerts selon des formats variés par PERFORMA<sup>24</sup>, les cégeps ont réalisé bon nombre d'activités : les journées pédagogiques sur divers thèmes, l'accompagnement de professeurs par des conseillers pédagogiques, des ateliers d'animation pédagogique, des cadres de référence, une instrumentation pédagogique, des ressources en ligne en sont des exemples. Les communautés de pratique soutenues par la Fédération des cégeps, dont il sera question plus loin, nourrissent aussi le développement pédagogique et soutiennent le perfectionnement de professionnels et de professeurs, dans leur champ respectif. Par ailleurs, au-delà du perfectionnement, l'évaluation des programmes et l'évaluation des pratiques d'enseignement ont pu offrir des occasions aux professeurs d'alimenter leurs réflexions nourrissant leur développement professionnel.

<sup>24</sup> PERFORMA offre aux professeurs du niveau collégial des programmes de formation de l'Université de Sherbrooke. Ayant vu le jour en 1973, à la suite d'une initiative conjointe du Cégep de Sherbrooke et de l'Université de Sherbrooke, il s'est développé et s'est graduellement déployé pour rejoindre l'ensemble des cégeps.

En sus, plusieurs professeurs, soutenus par le programme PAREA, ont mené des recherches au fil du temps sur l'enseignement et l'apprentissage en lien étroit avec la réussite des étudiants et les pratiques mises en place pour la favoriser.

### **Au profit de la réussite des étudiants : le développement et la mise en œuvre des programmes**

Avec le Renouveau de l'enseignement collégial amorcé en 1993, des responsabilités additionnelles ont été attribuées aux cégeps en matière d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des programmes, de même qu'au regard de la structuration de l'enseignement (par exemple, avec l'adoption d'une politique d'évaluation des apprentissages et d'une politique d'évaluation des programmes). Ces responsabilités ont généré des travaux déterminants qui se sont déployés depuis. Ces grands travaux ont non seulement induit des réflexions importantes sur le contenu même des programmes et sur leur mise en place, mais ils ont également conditionné le déploiement des plans de réussite. Les équipes-programmes ont été mobilisées dans le cadre de l'approche programme. Elles ont eu à redéfinir les programmes auxquels elles contribuent et à préciser leur contenu en faisant place, entre autres, aux avancées techniques et technologiques, à une révision des exigences lorsque requise, à l'établissement des meilleures conditions afin de viser la réussite des étudiants, etc. Les préoccupations pour la réussite ont aussi été intégrées aux démarches d'évaluation des programmes, ce qui se manifeste plus particulièrement autour des critères de pertinence, de cohérence et d'efficacité des programmes d'études.

### **À la formation continue, des pratiques en matière de réussite en développement**

Le contexte de mise en œuvre des activités créditées à la formation continue a influencé la mise en place et le suivi d'actions et de mesures favorisant la réussite qui soient adaptées aux étudiants de ce secteur. Les premiers plans de réussite des cégeps concernaient essentiellement l'enseignement ordinaire. Les services ou les directions de formation continue, quoique soucieux de la réussite des étudiants, disposaient de peu de moyens pour définir leurs priorités, pour réaliser des actions particulières et en faire le suivi. Les services de soutien psychosocial aux étudiants relevant des directions des affaires étudiantes des cégeps étaient presque exclusivement destinés aux étudiants à l'enseignement ordinaire, aucun financement de mesures spécifiques n'étant déterminé dans les modes de financement de la formation continue.

Les données sur la réussite des étudiants, dans des parcours de formation très variés, autant par leur format que par leur durée, étaient peu disponibles et leur accessibilité demeure un enjeu. À cet égard, la Fédération des cégeps a procédé depuis le début des années 2000 à des enquêtes annuelles auprès de ses membres afin d'établir le taux d'obtention de l'AEC de même que le taux de placement des diplômés.

C'est dans ce contexte que certaines mesures ont été instaurées en formation continue; ces mesures peuvent varier de façon assez importante d'un cégep à un autre, compte tenu des caractéristiques des étudiants et des ressources dont chaque établissement dispose pour la formation dans ce secteur. Le nouveau contexte financier, établi entre autres à la suite de la révision du mode de financement des cégeps, et les mesures financières maintenant prévues pour soutenir des initiatives en matière de réussite à la formation continue devraient faciliter le déploiement d'un plus grand nombre d'actions destinées spécifiquement aux étudiants de ce secteur.

## 2.1.2. La contribution de la Fédération des cégeps à la réussite

### Le Carrefour de la réussite

En parallèle à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans de réussite dans les cégeps, la Fédération des cégeps a mis en place le Carrefour de la réussite<sup>25</sup>, dont le financement est assuré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur depuis le début des années 2000. Sa mission est de soutenir, dans une perspective réseau, les travaux se réalisant dans les cégeps en matière de réussite et d'amélioration du français. En sus d'alimenter les réflexions relativement à ces grands thèmes, le Carrefour a le mandat de soutenir l'action de communautés de pratique, celles regroupant les répondants à la réussite des cégeps, les répondants responsables de l'amélioration du français et, plus récemment, les responsables des statistiques sur la réussite étudiante.

Dans les premières années de son mandat, soutenu par le réseau PERFORMA le Carrefour a développé huit trousseaux pédagogiques concernant plusieurs des champs d'interventions auxquels nous avons référé ci-dessus. Elles incluent des textes de référence en abondance et des activités d'animation à exploiter dans les cégeps. Elles ont été utiles aux cégeps dans les années 2000, mais n'ont pu être mises à jour depuis. Le développement d'un matériel pertinent et l'actualisation, si nécessaire, de la documentation produite, constituent un défi, considérant l'importance que revêt pour le Carrefour le partage d'expertise au sein du réseau.

Au fil des ans, le Carrefour, accompagné de divers partenaires, dont le SRAM et le groupe ECOBES, a aussi soutenu différentes recherches, notamment sur l'obtention du diplôme des étudiants réussissant l'ensemble de leurs cours en première session (2012), sur l'optimisation des mesures d'aide à la réussite de tutorat par les pairs (2017) et sur la réussite des étudiants en sciences humaines (2018).

Ainsi, le Carrefour de la réussite, par les colloques annuels qu'il a organisés, par les trois réseaux de communautés de pratique dont il assure l'animation, par les documents et les différentes trousseaux qu'il a produits et par les recherches qu'il a soutenues, a favorisé l'échange de bonnes pratiques entre les différents acteurs, de même que l'approfondissement de la réflexion et le développement d'une culture en matière de réussite au niveau collégial.

<sup>25</sup> Voir Boileau, Lyne et Ruest, Colette, pour le Carrefour de la réussite, *Quinze années de réussite*, présentation PowerPoint, 2016.

## Des communautés de pratique

D'autres communautés de pratique rattachées à la Fédération des cégeps interviennent dans une perspective analogue aux communautés qui sont intégrées au Carrefour de la réussite. Il s'agit du Regroupement des bibliothèques collégiales du Québec (REBICQ) qui rassemble différents membres du personnel des bibliothèques; la mise en commun et le développement de l'expertise, d'outils et de pratiques documentaires au profil des bibliothèques du réseau collégial constituent leurs objets de travail. Le Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC) regroupe les conseillers pédagogiques ayant des responsabilités en matière d'intégration pédagogique des technologies dans les cégeps. Le travail collaboratif de ce réseau a permis de développer une instrumentation riche (cadres de référence, dossiers, etc.), dont le profil TIC des étudiants, qui constitue une référence indéniable dans le réseau. Son souci de suivre l'évolution technologique et ses retombées, ainsi que les possibilités d'enrichissement pédagogique que le numérique peut représenter pour le niveau collégial, constituent un avantage stratégique pour les cégeps, particulièrement dans le contexte actuel de transformation numérique et de formation à distance. Finalement, le Réseau intercollégial des intervenants psychosociaux (RIIPSO) regroupe différents professionnels qui interviennent directement auprès d'étudiants, dans une perspective d'aide psychosociale; la communauté de pratique facilite la mise en commun de modalités et d'outils d'intervention.

## 2.2. Regard critique porté sur l'intervention en matière de réussite dans les cégeps

Tout comme pour le déploiement des mesures et des services visant la réussite des étudiants, le regard critique posé par les cégeps sur leurs actions a évolué au fil des plans de réussite. Non seulement les démarches et les outils d'évaluation se sont-ils raffinés, mais les pratiques de gouvernance en matière de suivi du plan de réussite se sont également précisées dans le cadre du suivi de la planification stratégique (2003) et du suivi du système d'assurance qualité (2014).

### 2.2.1. Le regard critique des cégeps sur leurs plans et leurs actions en réussite

#### Le regard critique sur le déploiement des plans de réussite

Les cégeps ont suivi la mise en œuvre de leur plan de réussite, en portant prioritairement leur attention sur le déploiement des actions. Ils ont jugé la qualité de leurs interventions en matière de réussite en fonction de leur capacité à réaliser les actions qu'ils avaient planifiées. Leur jugement était enrichi par l'appréciation faite par les acteurs et par les étudiants bénéficiant des mesures ou des actions (niveau de satisfaction, fréquentation et assiduité, intérêt, etc.). L'évaluation portait donc sur l'ampleur du déploiement des actions et des services, sur la satisfaction des acteurs et des étudiants et constituait un témoignage de la culture de réussite de l'établissement et de la mobilisation de son personnel.

#### Le regard critique sur l'efficacité des plans de réussite

Bien que les cégeps aient dû fixer des cibles d'amélioration de la réussite dès l'élaboration du premier plan de réussite, tel que l'exigeait le ministère de l'Éducation, l'évaluation des effets de leur plan de réussite sur les cibles définies ne s'est pas concrétisée lors de l'évaluation des premières générations des plans (Boileau et Lafleur, 2013). Il convient toutefois de reconnaître le défi posé par le fait de disposer de données sur une période suffisamment longue pour identifier d'éventuels effets des plans de réussite.

Toutefois, le souci de se doter de moyens d'évaluer les mesures d'aide s'est manifesté au début des années 2000 et a conduit au développement de documents de référence réalisés par un groupe de travail du Carrefour de la réussite<sup>26</sup>. Cependant, la démarche qui était proposée semble avoir été peu reprise dans les cégeps et l'évaluation de l'efficacité des mesures a été faite de manière isolée et restreinte. En dépit de ce constat, il importe toutefois de mentionner que des réflexions menées dans le réseau témoignent de cette préoccupation à l'égard de l'évaluation non seulement des mesures d'aide, mais également des plans de réussite. Des regards rétrospectifs sur les réalisations (Fédération des cégeps, 2004; Carrefour de la réussite, 2016), les démarches d'autoévaluation des plans de réussite et d'évaluation de cette composante dans l'autoévaluation des systèmes d'assurance qualité dans les cégeps, des recherches PAREA sur l'évaluation de mesures d'aide (Soucy, Duchesne et Larose, 2000; Monaghan et Chaloux, 2004), la méta-analyse de Barbeau sur les interventions pédagogiques et la réussite au cégep (2007) et, plus récemment, la recherche de Barrette (2017) sur l'optimisation du tutorat par les pairs en sont des exemples.

### 2.2.2. Le regard critique de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur les plans de réussite des collègues

Dès 2004, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) reconnaissait le défi que représentait l'évaluation de l'efficacité des mesures de réussite mises en place dans les cégeps. En 2014, dans le cadre de l'opération d'évaluation de l'efficacité des plans stratégiques et des plans de réussite, la CEEC, tout en soulignant la qualité des plans et la capacité des cégeps à bien orchestrer leur mise en œuvre, met en perspective la difficulté éprouvée par les collègues à effectuer 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 collègues ont souvent effectué une appréciation des moyens plutôt qu'une évaluation des résultats obtenus en fonction des résultats attendus. Ainsi, très peu de collègues ont établi une procédure efficace de révision annuelle pouvant mener à une actualisation de leurs plans. »*

(2014, CEEC, p. 24)

En 2018, dans le cadre de l'audit des systèmes d'assurance qualité des collègues, 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.

<sup>26</sup> Voir à ce sujet : Carrefour de la réussite, *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite – 1. Conditions d'efficacité d'une mesure d'aide et – 2. Démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide, 2005*, respectivement 85 p. et 184 p.

## En conclusion

Les différents plans de réussite élaborés par les cégeps au cours de cette période de 20 ans ont conduit à l'implantation de plusieurs mesures structurantes. Ils témoignent de la richesse de la culture organisationnelle en matière de réussite des étudiants. Plusieurs des mesures mises en œuvre ont évolué de manière convergente dans les cégeps : pédagogie de la première session ou première année, dépistage d'étudiants en difficulté, centres d'aide à l'apprentissage, pratiques visant l'engagement des étudiants sont parmi les mesures que nous avons décrites. Des actions du réseau, par le biais du Carrefour de la réussite et de communautés de pratique de la Fédération des cégeps, ont soutenu les travaux des établissements et permis d'enrichir la réflexion collective, par le partage de pratiques développées dans les cégeps. Tout en reconnaissant la richesse des actions menées, nous constatons que l'évaluation de l'efficacité des plans et des mesures exploités n'est pas optimale. Elle constitue un défi qui persiste.





# La réussite

au cégep :

Pratiques à  
impact élevé en  
enseignement supérieur —  
ce qu'en disent les chercheurs

**3<sup>e</sup>**  
PARTIE



Fédération  
des cégeps



### 3. Pratiques à impact élevé en enseignement supérieur – ce qu'en disent les chercheurs

Dans le cadre de la présente démarche, nous avons réalisé une recension des écrits sur les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur. Nous présentons les pratiques à impact élevé selon deux points de vue : celui de l'enseignement et celui de l'environnement éducatif. L'environnement éducatif est un concept large qui intègre notamment l'enseignement. Toutefois, considérant l'influence déterminante de celui-ci dans l'expérience de formation de l'étudiant et dans sa réussite, nous avons fait le choix d'établir les pratiques à impact élevé qui sont spécifiques à l'enseignement. Ce sont celles-ci que nous présenterons d'abord.

Par ailleurs, on ne saurait mettre en œuvre des pratiques à impact élevé en enseignement supérieur sans porter attention au rôle central de l'engagement de l'étudiant dans sa réussite. Dans cette optique, nous précisons quelques principes à prendre en considération lorsqu'il est question de l'engagement de l'étudiant au regard de son expérience scolaire.

#### 3.1. Principes reliés à l'engagement de l'étudiant au collégial

De nombreuses recherches ont porté sur l'engagement étudiant et ont soumis diverses définitions qui s'apparentent. Avant d'aborder les principes qui sont liés à l'engagement, nous présentons ici celle que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a déterminée à la suite d'une recension exhaustive des écrits :

*« L'engagement est l'interrelation de l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège avec l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et avec les liens qu'il établit et entretient avec son environnement. »*

(CSE, 2008, p. 14)

#### L'engagement des étudiants dans leur projet de formation représente une clé de leur réussite

L'engagement des étudiants a une incidence sur leur persévérance, sur la profondeur de leurs apprentissages, sur leurs résultats et sur leur satisfaction à l'endroit de leur expérience scolaire (Kuh et al., 2006, Kinzie, 2014, CSE, 2008). Il revêt différentes dimensions :

- une dimension cognitive (engagement à l'endroit des apprentissages et du contenu de formation — un sens donné au projet d'études);
- une dimension affective (relative au sentiment de compétence et de l'estime de soi, à la motivation à l'endroit des études, à la valorisation des études); et
- une dimension sociorelationnelle (liée aux relations avec les professeurs, et d'autres étudiants plus particulièrement, et à la participation aux activités parascolaires et périscolaires) (CSE, 2008).

L'engagement de l'étudiant dans son projet d'études est étroitement associé, au collégial, à une quête identitaire importante. Il s'appuie à la fois sur une orientation professionnelle définie, ou à définir, et sur le développement personnel du jeune (Roy, 2011).

## L'engagement des étudiants résulte de la dynamique qui se crée entre eux et le cégep ainsi que d'une responsabilité partagée

Dans leurs plans de réussite, plusieurs cégeps l'affirment d'entrée de jeu : les étudiants sont les premiers responsables de leur réussite. Ce sont eux qui prennent l'initiative et choisissent les actions leur permettant de réussir leurs études, c'est-à-dire : les efforts et le temps investis dans les études, les relations qu'ils tissent et qui constituent un filet de soutien, les moyens auxquels ils ont recours pour faciliter leur parcours.

Par ailleurs, les cégeps créent les conditions de soutien à l'engagement des étudiants et dressent les contours du contexte de réussite (mesures mises en œuvre, services offerts, activités proposées, modalités d'encadrement, programmes d'études, etc.). La qualité de l'environnement éducatif s'avère déterminante et a une incidence sur l'expression d'engagement des étudiants.

*« Le rôle de soutien, ce sont les collègues qui le jouent : ils sont les créateurs des conditions propices à l'engagement. Ils doivent faire en sorte que leur milieu soit signifiant, que les étudiants puissent y trouver le sens nécessaire à leur engagement dans leur projet de formation. »*

(CSE, 2008, p. 1)

Ainsi, la qualité de l'expérience scolaire des étudiants au cégep se révèle cruciale pour leur persévérance dans les études. En fournissant un environnement éducatif répondant à certaines conditions, le cégep marque son souci de susciter, de soutenir et de stimuler l'engagement des étudiants et, par le fait même, de favoriser leur réussite.

## La classe et le programme d'études constituent les premiers lieux d'engagement des étudiants

Le premier lieu d'engagement de l'étudiant est sans conteste celui de la classe. Le contexte d'enseignement et d'apprentissage que le professeur instaure est déterminant vis-à-vis de l'investissement de l'étudiant dans sa formation de même que vis-à-vis du développement des habiletés liées au métier d'étudiant (Kuh, 2006). Or, ce contexte est fortement conditionné par la mise en œuvre des pratiques d'enseignement à impact élevé que nous aborderons à la section suivante.

C'est dans la classe que les possibilités d'interactions des étudiants entre eux et avec leurs professeurs sont les plus nombreuses. Considérant l'importance de ces interactions dans l'intégration sociale des étudiants au collégial, le CSE (2008), en référant aux travaux de Tinto, incite les cégeps à recourir à des stratégies favorisant la collaboration entre étudiants et des relations positives entre étudiants et professeurs.

Les programmes d'études ont aussi une incidence sur ce qui se passe en classe, dans chacun des cours, puisqu'ils encadrent la planification de l'enseignement, déterminent les objets d'apprentissage et définissent la séquence de cours. Le déploiement des programmes dans une perspective de cohérence et d'intégration des apprentissages a un effet bénéfique sur l'engagement des étudiants et, de ce fait, sur leur réussite (Vasseur, 2015).

## L'engagement varie d'un étudiant à un autre et peut évoluer au cours de leur cheminement au cégep

Les caractéristiques, les besoins des étudiants et leurs intérêts sont non seulement différents et évolutifs au cours de leur parcours, mais aussi d'une génération d'étudiants à une autre. Or, en fonction de leurs caractéristiques, de leurs valeurs et de leurs aspirations, ou selon le moment où ils en sont dans leur formation, les étudiants pourront avoir des comportements d'engagement diversifiés (CSE, 2008). De plus, les exigences propres à chaque programme d'études peuvent susciter, voire nécessiter, un investissement et des efforts différents des étudiants. Selon Kuh et al. (2008), la forme d'engagement différera davantage entre les étudiants d'un même établissement en raison de leurs caractéristiques et des exigences de leur programme, par exemple, qu'entre les populations étudiantes de différents établissements.

Malgré ces différences, et considérant notamment le temps dont ils disposent, les étudiants accordent la priorité à leur engagement dans les études et dans les activités requises par celles-ci. Toutefois, un certain nombre d'entre eux (environ 20 %) seront actifs au sein du cégep dans le cadre d'activités parascolaires, entre autres. Les garçons sont davantage engagés dans ce type d'activités, et plus particulièrement dans la pratique sportive, que les filles (27 % contre 14 %) (Roy, 2015).

Par ailleurs, tous les étudiants au cégep, tant les filles que les garçons, accordent une grande importance à la réussite dans leurs études. Ainsi, ils valorisent le fait de devenir compétents sur le plan professionnel, l'effort à investir pour réussir leurs études, l'obtention du diplôme d'études collégiales, et l'acquisition de connaissances ainsi que d'une culture générale (Roy, 2015).

### 3.2. Pratiques d'enseignement à impact élevé<sup>27</sup>

La classe constitue le principal lieu d'apprentissage de l'étudiant. L'enseignement qui y est offert est prépondérant par rapport à sa réussite. C'est à partir de cette reconnaissance que les pratiques à impact élevé au regard de l'enseignement ont été explorées. Nous les avons établies à partir des recherches sur l'enseignement supérieur. Elles sont brièvement présentées selon quatre axes :

- les caractéristiques des relations professeurs-étudiants;
- les caractéristiques des méthodes pédagogiques;
- la structuration de l'enseignement;
- les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages.

Nous considérons en outre la pratique réflexive du professeur par rapport à l'ensemble des pratiques qu'il met en œuvre. C'est cette posture qui lui permet de juger de l'effet de ses interventions sur l'apprentissage des étudiants.

<sup>27</sup> Cette présentation s'appuie en partie sur les travaux menés par John Hattie et par George Kuh. Hattie, professeur en éducation et directeur du Melbourne Education Research Institute à l'Université de Melbourne en Australie, a développé le concept de « Visible learning », à partir d'une synthèse de plus de 1 200 méta-analyses faites de 65 000 recherches qui ont concerné l'apprentissage d'élèves et d'étudiants de 4 à 20 ans. Plusieurs des éléments présentés ici sont ceux que Hattie identifie comme ayant un effet sur l'enseignement supérieur. Kuh, directeur fondateur du National Institute for Learning Outcomes Assessment, est professeur adjoint à l'Université de l'Illinois et professeur chancelier émérite de l'Université d'Indiana. Il a développé le National *survey of student engagement* (NSSE), utilisé par de nombreux collèges et universités américains et canadiens, notamment



La figure suivante (27) illustre, par un schéma synthèse, les pratiques d'enseignement à impact élevé, selon ce que la recherche permet de dégager. Nous l'avons conçue avec l'objectif de faciliter l'appropriation et la compréhension de l'information que nous présentons par la suite.

### Posture du professeur :

Souci d'évaluer l'impact de ses interventions sur les apprentissages des étudiants et d'ajuster sa pratique conséquemment (pratique réflexive)

#### Caractéristiques de la relation professeurs-étudiants :

- relations étroites et fréquentes avec les groupes d'étudiants et avec chaque étudiant
- souci manifeste des étudiants et de leur réussite / croyance en leur capacité de réussir
- établissement d'un climat sécurisant et bienveillant en classe

#### Caractéristiques des méthodes pédagogiques :

- apprentissage actif et collaboratif
- apprentissage en profondeur (habiletés de haut niveau et compétences du XXI<sup>e</sup> siècle)
- apprentissage contextualisé
- pratiques diversifiées, adaptées selon la progression des apprentissages

Enseignement avec  
impact élevé  
*selon la Recherche*

#### Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages :

- rétroaction sur la progression des apprentissages
- soutien à l'autoévaluation chez l'étudiant (métacognition)
- évaluation critériée
- équité dans l'évaluation

#### Structuration de l'enseignement :

- attentes explicites, élevées et réalistes (défis)
- planification de l'enseignement en fonction des résultats d'apprentissage visés et tenant compte des acquis

Figure 27. Pratiques d'enseignement à impact élevé en enseignement supérieur reconnues par la recherche



## Des pratiques plus efficaces que d'autres

Les pratiques d'enseignement produisent des effets sur les étudiants puisque, au terme d'un cours, on évalue leurs acquis et on peut témoigner des apprentissages réalisés (ou non). Toutefois, certaines pratiques ont un effet plus grand que d'autres. Ce sont celles qui facilitent l'apprentissage des étudiants. Elles ont un effet positif non seulement sur leur rendement scolaire, mais aussi sur la profondeur des apprentissages qu'ils réalisent, entre autres, par une meilleure intégration et par une capacité accrue de transfert des acquis.

Tous les étudiants profitent de pratiques à impact élevé, mais ceux pour lesquels ces pratiques sont les plus déterminantes sont les étudiants éprouvant des difficultés (Kuh et al., 2008). Les étudiants plus performants en tirent aussi profit, bien que leur réussite soit moins dépendante des pratiques d'enseignement privilégiées.

## Les caractéristiques de la relation professeur-étudiant

La relation professeur-étudiant se retrouve parmi les plus grands facteurs d'influence de l'apprentissage des étudiants (Kuh et al., 2006, Hattie, 2017). Un professeur met en place des conditions favorables aux apprentissages lorsqu'il :

- manifeste un intérêt à l'endroit des étudiants et de leur réussite;
- installe un climat bienveillant à l'intérieur de sa classe;
- aide, stimule et accompagne les étudiants; et
- démontre de l'intérêt pour sa matière et a à cœur de le susciter chez ses étudiants (Vasseur, 2015).

Faire montre d'attitudes positives à l'endroit de chaque étudiant et de tous les étudiants de la classe est un facteur facilitant leur participation (Barbeau, 2007). De telles attitudes sont aussi susceptibles de générer un contexte où les erreurs, considérées utiles dans le processus d'apprentissage, sont réinvesties à bon escient (CSE, 2019b, Hattie, 2015a et 2017).

La relation se déploie essentiellement en classe avec chaque étudiant et avec le groupe d'étudiants. Toutefois, les occasions d'offrir un soutien à l'extérieur des cours (par exemple en offrant des périodes de disponibilité, par l'animation de forums) ou de nourrir des relations autour d'activités en lien avec la formation (par exemple par des activités périscolaires, par l'accompagnement en stages ou lors de visites, par l'accompagnement lors de projets d'intégration) permettent d'enrichir cette relation.

La relation professeur-étudiant est aussi alimentée par la croyance, chez les professeurs, dans le potentiel des étudiants et dans leurs capacités à réaliser les apprentissages planifiés et à rencontrer les intentions éducatives, sans que le niveau d'attentes déterminé soit compromis (Vasseur, 2015). Les professeurs dont les pratiques d'enseignement ont un impact élevé ont en commun la conviction que leur manière d'intervenir peut produire un effet positif sur le développement des étudiants.

*« Tous les enseignants efficaces sont passionnés par leur matière, ont une passion pour leurs élèves et croient profondément que leur façon d'être et leur manière d'enseigner peuvent avoir un effet décisif positif sur la vie de leurs élèves, tant dans le moment présent que dans les journées, les semaines, les mois et même les années qui suivront. »*

(Day, 2004 – tiré de Hattie, 2017, p. 38)

## Les caractéristiques des méthodes pédagogiques

Les pratiques à impact élevé relatives aux méthodes pédagogiques mises en œuvre par les professeurs répondent aux caractéristiques suivantes :

- elles 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 méthodes pédagogiques valorisant l'apprentissage actif chez l'étudiant constituent une pratique d'enseignement à impact élevé au niveau collégial (Brauer, 2013, Hattie, 2017, Kinzie, 2014, Kuh et al., 2008, Vasseur, 2015). Les étudiants sont placés dans des contextes où leurs acquis sont réinvestis dans les apprentissages à réaliser et où ils s'engagent de manière active sur le plan cognitif dans les tâches proposées (Barbeau, 2007). Le dialogue entre professeurs et étudiants est exploité; l'étudiant apprend en exerçant son jugement critique par l'analyse, le questionnement, la recherche, la création, etc. Plusieurs pratiques sont présentées dans les recherches. En voici quelques-unes à titre d'exemple : la classe active, la classe inversée, l'exposé interactif, le travail en sous-groupes d'étudiants, les projets intégrateurs, la participation à des recherches menées par des professeurs, des stages, des expérimentations en laboratoire, l'apprentissage par problèmes, l'enseignement par les pairs.

Par ces méthodes d'apprentissage actif, ce sont les apprentissages en profondeur qui sont valorisés, c'est-à-dire des apprentissages qui conduisent à une meilleure intégration et à une capacité accrue de transfert des acquis par les étudiants dans différents contextes. Ces méthodes s'appuient alors sur le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau (Kuh et al., 2008, Normand, 2017, Vasseur, 2015, Fullan, 2018a et b). De plus, l'enseignement concourt au développement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>28</sup> et il convient de rendre ces visées générales explicites pour les étudiants. Selon Normand (2017), « *l'intérêt considérable des méthodes d'apprentissage actif est qu'elles génèrent des apprentissages plus profonds et plus durables chez les étudiants.* »

La collaboration entre les étudiants constitue souvent un aspect additionnel caractérisant l'apprentissage actif (Normand, 2017). La pensée et le développement cognitif des étudiants profitent de l'interaction et des échanges entre pairs. Vasseur (2015) évoque la puissance de l'apprentissage collaboratif ou coopératif et indique qu'il conduit à un plus grand engagement des étudiants. En outre, de telles pratiques d'enseignement contribuent à l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant (Romainville et Michaut, 2012). Des méthodes faisant appel à la collaboration entre étudiants rejoignent une double visée : d'une part, celle d'apprendre à travailler et à résoudre des problèmes avec d'autres personnes, en étant confronté à divers points de vue et à des manières de penser et d'agir différentes et, d'autre part, celle de renforcer sa compréhension du monde par cet apport des pairs (Kuh et al., 2008). La réflexion collective, l'exercice d'un jugement critique en groupe, l'exploration de points de vue autres, l'ouverture à la diversité, le partage et l'analyse d'informations entre les étudiants représentent des exemples des bénéfices que les étudiants peuvent retirer de l'application de telles méthodes.

<sup>28</sup> De nombreux répertoires de ces compétences du XXI<sup>e</sup> siècle ont été produits et dérivent souvent des travaux de l'Organisation de coopération et développement économique à ce sujet. Ces compétences peuvent regrouper : les capacités à communiquer, à collaborer, à s'adapter, à recourir de manière efficace aux technologies de l'information et des communications, les habiletés sociales, la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes, etc.

Les méthodes pédagogiques qui permettent de contextualiser les apprentissages regroupent différentes pratiques à impact élevé. Au collégial, on référera aussi à l'expression « situation d'apprentissage authentique ». Offrir aux étudiants des tâches et des défis signifiants, avec le souci de les relier à leur projet de formation, contribue à donner un sens aux apprentissages à réaliser et les aide à mieux percevoir l'importance de tels apprentissages. Barbeau (2007) présente cinq types de tâches permettant aux étudiants de donner un sens à leurs apprentissages : le processus de prise de décision, l'étude d'un phénomène, la démarche scientifique, la résolution de problèmes et l'invention. D'autres chercheurs, tels Kuh et ses collaborateurs (2005 et 2008), Hattie (2015a) et Vasseur (2015), ajoutent des méthodes qui placent l'étudiant dans des contextes directs d'expérimentation ou d'application : en stage, en laboratoire, dans des groupes de recherches de professeurs, lors d'études à l'international, lors d'activités synthèses ou d'intégration, lors d'activités au sein de la population, etc.

Les différentes caractéristiques des méthodes pédagogiques à valoriser au collégial s'inscrivent bien dans la continuité des approches exploitées dans le cadre de l'approche par compétences du nouveau pédagogique au secondaire<sup>29</sup> (Larose, 2017). Leur mise en œuvre accrue au collégial pourrait favoriser la transition entre les deux ordres d'enseignement, faciliter l'adaptation des étudiants et réduire leur niveau de stress. Ce chercheur mise alors sur des « enseignements signifiants, contextualisés, inclusifs et centrés sur la maîtrise des apprentissages » (Larose, 2021, diapositive 8).

Finalement, le professeur doit s'assurer de choisir les méthodes à privilégier, les varier et les ajuster, en considérant le type de connaissances et de compétences à développer et l'effet que les méthodes retenues produisent sur les apprentissages des étudiants (Barbeau, 2007, Duval, 2019, Hattie, 2017, et Brauer, 2013).

## Les caractéristiques de la structuration de l'enseignement

Divers éléments permettent de structurer l'enseignement. Nous présentons ici quelques éléments relatifs à la planification de l'enseignement par le professeur : les attentes à l'endroit des apprentissages qu'il communique aux étudiants ainsi que la planification de l'enseignement en fonction des résultats d'apprentissage des étudiants. Le programme d'études élaboré par le cégep a aussi un caractère déterminant sur la structuration de l'enseignement. Cependant, il sera abordé dans la section portant sur le sens du projet de formation, dans la partie sur les pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif.

Les attentes à l'endroit des apprentissages des étudiants doivent être élevées et l'être assez pour leur offrir des défis significatifs (Hattie, 2015a et 2015b), tout en restant cohérentes avec les compétences visées dans les cours et les standards qui leur sont associés. Ces attentes doivent être de bon niveau, de sorte que les étudiants aient confiance en leur capacité d'y répondre avec succès (Barbeau, 2007, Duval, 2019, Kuh et al., 2006, Vasseur, 2015). Ces intentions éducatives doivent être claires et présentées aux étudiants de manière à ce que ces derniers les fassent leurs et qu'ils les estiment utiles, importantes pour leur formation (Hattie, 2015a). Celles-ci constitueront les cibles que professeurs et étudiants auront dans leur mire pour juger de la progression des apprentissages. De plus, les critères de réussite qui leur sont associés doivent aider les étudiants à reconnaître les apprentissages qu'ils réalisent et à apprécier dans quelle mesure ils ont développé les compétences visées (Hattie, 2015a et 2017, Vasseur, 2015). Le plan de cours, forme de contrat entre le professeur et

<sup>29</sup> La première cohorte d'étudiants accueillie au collégial ayant profité pour ses 5 années au secondaire du nouveau pédagogique est celle de 2011.

ses étudiants, représente un outil propice à la présentation des attentes liées aux apprentissages du cours (Brauer, 2013). Des attentes élevées sont susceptibles de nécessiter de la part du professeur une rétroaction à l'étudiant qui soit plus approfondie et plus fréquente concernant sa progression.

L'enseignement est planifié en fonction des résultats d'apprentissage visés et d'attentes élevées. La planification doit aussi tenir compte des acquis des étudiants, ceux détenus avant d'amorcer le cours et ceux construits durant leurs cours. Les prérequis à la formation dans le cadre d'un cours, en étant explicites, permettent d'établir un lien avec les acquis antérieurs des étudiants et de s'assurer que ces acquis sont suffisants. Si tel n'est pas le cas, des mesures de renforcement mises en place par le professeur s'avèrent pertinentes et susceptibles de favoriser l'équité entre les étudiants (Romainville et Michaut, 2012). Le CSE (2010) fait de la continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial un enjeu lié à une meilleure transition des étudiants au cégep.

## Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages dans la fonction d'enseignement s'avère non seulement cruciale pour assurer la qualité des diplômes décernés, mais elle a également une portée déterminante sur le cheminement de l'étudiant. Le Conseil supérieur de l'éducation y attribue deux finalités : soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis (CSE, 2019b). Les pratiques évaluatives ayant un impact élevé concourent à l'atteinte de ces deux finalités. Ces pratiques concernent :

- la rétroaction du professeur sur la progression de l'étudiant;
- l'accompagnement qu'il fournit à l'étudiant afin que ce dernier exerce un jugement critique sur ses apprentissages;
- le recours à l'évaluation critériée; et
- les moyens assurant l'équité de l'évaluation des apprentissages.

Une rétroaction du professeur à l'endroit de l'étudiant, laquelle porte sur ses résultats, sur sa progression vers l'atteinte des cibles d'apprentissage et sur ce qu'il convient de faire pour poursuivre en vue du succès, a un effet important sur ses apprentissages (Hattie, 2015a et 2017, Vasseur, 2015 en référence à Tinto). En ce sens, l'évaluation formative au niveau collégial a un rôle essentiel (Vasseur, 2015).

Par ailleurs, des interventions des professeurs qui conduisent les étudiants à bien comprendre les attentes relatives aux apprentissages à réaliser, à s'approprier les critères de réussite pour être en mesure de juger de l'atteinte des objectifs, à s'autoévaluer et à faire preuve de métacognition vis-à-vis de leur cheminement d'apprentissage sont aussi à valoriser (CSE, 2019b, Hattie, 2017, Barbeau, 2007). Des interventions de cet ordre soutiennent l'engagement cognitif des étudiants dans leurs apprentissages, en les rendant davantage conscients des processus qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et des habiletés qu'ils déploient (Barbeau, 2007). De telles pratiques contribuent en outre au développement de l'esprit critique et à la responsabilisation de l'étudiant, deux compétences génériques profitables à chacun, au-delà du parcours scolaire.

L'évaluation critériée, qu'elle serve à l'évaluation formative ou à l'évaluation qui sanctionne les apprentissages, constitue une autre pratique à impact élevé. Par ce mode d'évaluation, le jugement est porté sur l'atteinte des cibles d'apprentissage à partir de critères de réussite formulés en fonction de celles-ci, sans que cela conduise à positionner les étudiants les uns par rapport aux autres. C'est parce qu'elle situe l'étudiant par rapport à ce qui est attendu et qu'elle le renseigne sur ses acquis et sur sa progression que l'évaluation critériée a une incidence positive sur ses apprentissages.

Finalement, l'évaluation des apprentissages doit être équitable, ce que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial définit ainsi :

*« Comme l'évaluation des apprentissages est lourde de conséquences pour la vie de l'étudiant, pour son orientation professionnelle et pour son insertion comme citoyen dans la société, elle doit être équitable, c'est-à-dire être fidèle au contenu enseigné, permettre d'attester que l'étudiant a atteint les objectifs du cours selon les standards établis et être équivalente pour un même cours dispensé par des professeurs différents. »*

(CEEC, 2012, p. 7)

Cette caractéristique de l'évaluation relative à l'équité constitue une attente importante que les étudiants ont à l'endroit de leurs professeurs.

### Au cœur des pratiques à impact élevé : le regard critique porté sur leur effet

Dans le déploiement de pratiques à impact élevé, il s'avère primordial que les professeurs portent un regard critique sur leurs actions et leurs effets sur les étudiants. Ce faisant, ils s'inscrivent dans une pratique réflexive en continu. La posture à valoriser par le professeur s'apparente à celle d'un « évaluateur » de ses actions et de leur portée sur l'apprentissage des étudiants (Hattie, 2015a et 2017), avec le souci d'ajuster ses interventions conséquemment. Fullan (2018a) ajoute une composante collective à cette action de réflexion critique, estimant que le travail collaboratif entre professeurs pour juger de l'effet d'interventions constitue un levier d'amélioration très puissant.

Les moyens pour nourrir ce regard critique évaluatif peuvent être diversifiés et s'appuyer sur des données de natures variées. Par exemple, relevons :

- les résultats d'apprentissage des étudiants;
- le jugement que les professeurs portent sur la progression de ces derniers;
- le jugement que les étudiants portent eux-mêmes sur leurs résultats et sur leur progression;
- la rétroaction que les professeurs sollicitent auprès des étudiants sur l'effet de leur enseignement;
- la rétroaction sur leurs interventions que les professeurs obtiennent de leurs collègues ou lors de démarches d'appréciation de leur contribution professionnelle;
- les données probantes issues de la recherche sur l'enseignement.

De plus, les échanges entre collègues sur l'effet de leurs interventions, notamment dans le cadre de l'approche programme, de travaux des départements ou de groupes de codéveloppement, nourrissent la réflexion individuelle et celle de l'équipe. Ils permettent d'enrichir l'expérience professionnelle. Les professeurs peuvent alors apporter des ajustements à leurs pratiques en tenant compte des données recueillies et des réflexions générées par leur analyse.

### 3.3. Environnement éducatif à impact élevé

Plusieurs composantes sont prises en considération lorsqu'il est question de définir l'environnement éducatif d'un cégep. Ce concept large recouvre plusieurs facettes. Relevons les composantes suivantes :

- la classe et l'enseignement;
- le programme de formation;
- les services didactiques soutenant les apprentissages des étudiants (bibliothèque, centres d'aide, laboratoires, cliniques-écoles, etc.);
- les services professionnels rendus aux étudiants;
- l'encadrement et le suivi d'étudiants effectués par des intervenants-pivots (professionnels ou professeurs);
- les activités parascolaires offertes (socioculturelles, communautaires et sportives, entre autres);
- les activités périscolaires offertes (en lien avec le programme de formation);
- les relations établies entre les étudiants, entre les étudiants et leurs professeurs, entre les étudiants et les autres membres du personnel;
- le partenariat avec des organismes externes (milieu du travail, milieu communautaire, universités, etc.) pour l'enrichissement des apprentissages;
- les infrastructures physiques et technologiques;
- la collaboration, la concertation et le leadership partagé entre les différents acteurs du cégep et ayant pour cibles les conditions à assurer pour des apprentissages significatifs des étudiants;
- la culture de la réussite du collège (valeurs, principes, engagements, plan de réussite).

À travers ces différentes composantes, ce sont les caractéristiques de l'environnement éducatif de chaque cégep qui se dessinent. Or, certaines pratiques relatives à l'environnement reconnues par la recherche ont un impact élevé sur le parcours de l'étudiant. Elles permettent de soutenir son engagement dans les études. Nous avons tiré de la recension des écrits les principales pratiques porteuses relatives à l'environnement éducatif, en les regroupant en fonction des quatre axes 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 du collégial;
- les services et les mesures prenant en compte les différences entre étudiants.

Nous avons aussi considéré que les pratiques porteuses mises en place dans un établissement témoignent plus largement d'une culture de la réussite qui lui est propre et de sa posture comme organisation apprenante (perspective d'amélioration continue).

La figure suivante (28) illustre, par un schéma synthèse, les pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif, selon ce que la recherche permet de dégager. Nous l'avons conçue avec l'objectif de faciliter l'appropriation et la compréhension de l'ensemble de l'information que nous présentons ensuite.





Figure 28. Pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif reconnues par la recherche



## Le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep

Le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep constitue une condition nécessaire à leur engagement. Le CSE estime qu'« *une bonne intégration à la vie scolaire d'un établissement constitue un facteur favorisant l'engagement et la réussite.* » (CSE, 2008, p.4)

À cet égard, les relations positives que chaque étudiant est en mesure d'établir avec des acteurs du cégep s'avèrent primordiales. Au premier chef, les interactions entre les étudiants et les professeurs représentent un facteur clé nourrissant le sentiment de bien-être et d'intégration au cégep (Kuh et al., 2006, CSE, 2008, Vasseur, 2015). Un environnement éducatif de qualité met en place des conditions facilitant de telles relations non seulement dans le cadre de l'enseignement, mais aussi à l'extérieur de la classe (Kuh et al., 2006). Le soutien que peut offrir un professeur à un étudiant indécis quant à son choix professionnel peut se révéler particulièrement significatif (Chouinard et Piché, 2017, CSE, 2002, Gaudreault et al., 2014). En outre, les occasions pour les étudiants d'être en relation avec des professeurs par la participation à un projet de recherche, par la contribution à l'organisation et à l'animation d'activités périscolaires ou par l'organisation et la réalisation de séjours à l'étranger, par les échanges autour de l'avancement d'un projet d'intégration, constituent autant d'exemples d'expériences positives qui alimentent les relations entre les étudiants et leurs professeurs. Les étudiants en tirent profit et développent à travers celles-ci une meilleure estime d'eux-mêmes et leur sentiment de compétence, de même qu'une perception favorable de leur établissement (CSE, 2002, Kuh et al., 2006).

Chaque étudiant doit pouvoir compter sur un réseau social qui constitue un bon filet de soutien. Il importe que le cégep mette en place des conditions facilitant l'établissement de relations entre les étudiants, sur les plans social et scolaire, ce qui a un effet positif sur la persévérance aux études. Kuh et ses collaborateurs (2006) estiment que les interactions entre les étudiants influencent favorablement l'expérience scolaire, l'acquisition des savoirs, le développement d'habiletés génériques, telles la résolution de problèmes ou la capacité d'analyse, et le développement de l'estime de soi chez les étudiants. Cette équipe de recherche préconise de faire de la classe une communauté d'apprentissage. Lorsqu'il est offert aux étudiants, l'apprentissage collaboratif représente une occasion pour eux de nourrir leurs interactions avec leurs pairs. De plus, le CSE (2010) recommande que des échanges entre finissants du secondaire et étudiants du cégep soient organisés et aient lieu avant l'arrivée des premiers au collégial, afin qu'ils puissent entretenir une image positive des défis que représente l'intégration au collégial.

Les relations entre étudiants peuvent aussi avoir lieu dans le cadre d'activités périscolaires et parascolaires, lieux d'explorations et d'expériences avec d'autres étudiants qui partagent des passions ou des intérêts communs. Ces pratiques ont un effet plus grand lorsque l'étudiant y est actif, ce qu'il recherche d'ailleurs (Kuh et al., 2006, Roy, 2011). Ces activités d'enrichissement de l'expérience de formation deviennent des occasions de développement personnel. Parce qu'elles permettent de rejoindre les intérêts voire les passions de certains étudiants, parce qu'elles leur permettent « d'être acteurs de leur vie » et d'exploiter des habiletés générales, ces activités constituent pour eux des sources importantes de motivation (Chouinard et Piché, 2013, Roy, 2011). Pour d'autres étudiants, il s'agit aussi de contextes favorisant l'établissement de relations positives avec des adultes signifiants qui peuvent représenter des figures inspirantes pour eux (animateurs de vie étudiante, travailleurs de corridor, entraîneurs, etc.), ce qui vient enrichir leur réseau social.

En ce qui a trait au sentiment de bien-être et d'intégration développé par l'étudiant, la perception qu'il a de ses capacités à relever les défis d'apprentissage propres au collégial est également importante. La croyance d'un étudiant en son efficacité scolaire constitue un atout pour sa réussite (Vasseur, 2005, Gaudreault et al., 2014, Larose, 2017). Les pratiques à impact élevé visent à ce qu'il développe un sentiment de compétence lié notamment aux habiletés du métier d'étudiant (par exemple, la gestion du temps, le stress de performance, l'organisation de l'étude). Lorsque l'enseignement des habiletés du métier d'étudiant est contextualisé en fonction des défis propres aux cours ou au programme de l'étudiant, son effet est accru (Kuh et al., 2006). Gaudreault et al. estiment que :

*« Souligner les bons coups des étudiants, les encourager dans leurs apprentissages, croire en leur capacité de réussir et leur manifester des attentes élevées sont quelques exemples de gestes à poser pour renforcer le sentiment de compétence. »*

(Gaudreault et al., 2014, p. 131).

De plus, des habiletés de métacognition permettent aux étudiants de reconnaître et d'analyser leur propre processus d'apprentissage et se révèlent importantes à développer (Barbeau, 2007). Enseigner de manière explicite ces habiletés, en les reliant à des tâches concrètes à réaliser dans le cadre des apprentissages prévus par le professeur, s'avère profitable aux étudiants (Vasseur, 2005). Cela les aide à mieux contrôler leurs stratégies d'apprentissage et d'étude, à mieux apprécier leurs capacités et à investir davantage d'efforts dans le travail auquel ils sont conviés. Des pratiques qui favorisent ces différents éléments aident à l'intégration intellectuelle des étudiants au cégep (Tinto, tiré de CSE, 2008).

Afin de diminuer les états d'anxiété des jeunes du secondaire accédant au cégep, Larose et ses collaborateurs (2019) proposent divers moyens à mettre en œuvre avant leur arrivée. Ils suggèrent, entre autres, de prévoir des expériences précoces d'intégration au collégial et des échanges sur le contexte scolaire entre les étudiants des deux niveaux. Lors du Chantier sur la réussite organisé par le MES, Larose présentait la transition entre les deux niveaux dans une perspective de continuité.

*« Les recherches montrent beaucoup plus de continuité que de discontinuité dans les difficultés des étudiants en contexte de transition. Elles invitent donc à des actions préventives qui adressent les inquiétudes et [les] anticipations négatives des jeunes et à un enrichissement de la concertation interordres. »*

(Larose, 2021, diapositive 13)

Certaines caractéristiques des infrastructures sont également à considérer par rapport au sentiment de bien-être et d'intégration au cégep. Les installations doivent permettre la réalisation des activités de formation et d'enseignement, selon les pratiques valorisées par les acteurs concernés. En conséquence, dans la perspective de soutenir un apprentissage actif, collaboratif et contextualisé, les classes doivent profiter d'un aménagement flexible, rendant possibles divers regroupements d'étudiants et l'utilisation des technologies en fonction des besoins. Des espaces attrayants, lumineux, munis d'un ameublement et d'équipements pouvant être déplacés selon les activités à réaliser sont plus susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants. Hunley et Schaller présentent ainsi les effets positifs d'espaces appropriés à l'enseignement supérieur :

*« Learning spaces that are likely to increase the engagement of the learning facilitators promote a sense of connection with the environment, stimulate positive emotional responses, interest, and enjoyment, and encourage feelings of autonomy and competence during challenging tasks. In addition, learning contexts that incorporate high-quality opportunities for independent and social activities are likely to hold the attention of adult learners, including faculty. »*

(Hunley et Schaller, 2009, p. 32)

Finalement, dans son étude sur la réussite des cégépiens selon une perspective sociologique, Roy (2015) a établi que les facteurs suivants étaient étroitement associés à la réussite des étudiants :

- la qualité des relations avec les professeurs;
- le réseau d'amis;
- l'adaptation au cégep;
- la pratique d'activités parascolaires ou le fait de percevoir le cégep comme un milieu stimulant et concourant à des aspirations d'avenir chez les étudiants.

Voilà autant d'éléments que nous avons présentés en lien avec le sentiment de bien-être et d'intégration.

## Le sens du projet de formation des étudiants

La période de formation au cégep représente un moment fort de la construction de l'identité personnelle et professionnelle des jeunes et du développement de leur maturité vocationnelle. Le sens accordé à leur projet de formation est au cœur de cette quête identitaire. En s'appuyant sur des données recueillies auprès d'étudiants du collégial ou de l'université, le Conseil supérieur de l'éducation évoque cet élément en ces termes : *« [...] le fait de placer le projet de formation au centre de ses préoccupations [des préoccupations de l'étudiant] constitue le principal facteur de réussite »* (CSE, 2008, p. 10). Les pratiques porteuses misent sur le sens que l'étudiant donne à son projet de formation concernent les aspects suivants :

- le soutien offert à l'étudiant par rapport à son orientation professionnelle;
- les programmes d'études pertinents et cohérents;
- les activités extracurriculaires en lien avec le projet de formation;
- les volets interculturel et international intégrés au projet de formation;
- les activités mises en place pour favoriser le développement de compétences du XXI<sup>e</sup> siècle.

En ce sens, le soutien à l'orientation professionnelle constitue une priorité pour le cégep, alors qu'il est reconnu qu'un choix de carrière plus clair facilite l'engagement de l'étudiant dans son projet d'études (Gaudreault et al., 2014). Le CSE (2002) et Larose (2015) considèrent l'indécision vocationnelle non comme un problème, mais plutôt comme un phénomène normal dans le processus dynamique de maturation, dans la continuité du cheminement du jeune. Des pratiques porteuses ont alors pour objectif de fournir l'accompagnement aux étudiants dans la clarification de leur choix vocationnel. Il s'agit là d'une responsabilité institutionnelle, où la contribution de plusieurs acteurs apparaît nécessaire et complémentaire, dans l'instauration d'une « approche orientante ». Des professionnels, tels les conseillers en orientation, les conseillers en information scolaire et professionnelle et les aides pédagogiques individuels, jouent un rôle dans l'accompagnement individualisé ou lors d'activités destinées à des groupes. Les professeurs, spécialistes de leur discipline, se révèlent aussi des intervenants significatifs pour les étudiants dans le cadre de leur enseignement au sein des programmes. Par ailleurs, afin de faciliter la

transition entre le secondaire et le collégial, le CSE (2010) recommande de mettre en place des initiatives entre les deux niveaux. Il suggère, entre autres, le jumelage d'étudiants en vue d'aider les élèves du secondaire à définir leur projet vocationnel avant leur arrivée au collégial. Gaudreault et ses collaborateurs (2014) vont dans le même sens en proposant, comme champ d'intervention prioritaire à l'intégration au collégial, le soutien au choix de carrière dans une perspective interordres.

Le programme d'études dans lequel l'étudiant chemine doit être au cœur de son projet de formation. Un programme pertinent, élaboré en tenant compte des besoins du marché du travail ou des attentes des universités, peut davantage rejoindre les étudiants s'il considère aussi leurs aspirations en lien avec le domaine de formation. La première année du programme s'avère particulièrement déterminante. Elle doit être conçue de manière à ce que les étudiants soient confrontés rapidement aux caractéristiques importantes de leur programme d'études ainsi qu'aux particularités de leur champ de formation ou de la profession envisagée, de sorte qu'ils puissent mettre ces éléments en perspective avec leurs intérêts (CSE, 2002). À ce sujet, le cours d'analyse de la fonction de travail dans les programmes techniques s'avère utile. Par ailleurs, les programmes doivent être élaborés avec le souci d'en assurer la cohérence et de viser l'intégration graduelle des apprentissages et des savoirs, pour un cheminement approprié des étudiants (Vasseur, 2015). Le sentiment d'appartenance au programme qu'un étudiant est en mesure d'alimenter en cours de formation contribue au développement de son identité professionnelle. De même, « *Plus il y a de rapprochement entre la quête identitaire de l'étudiant et son programme de formation, meilleures sont les chances de réussite.* » (Roy, 2011, p. xvii)

Comme Roy le mentionne, « *la quête identitaire de l'étudiant est d'abord et avant tout une quête de sens et d'affirmation personnelle* » (Roy, 2011, p. 7). Or, à cet égard, l'enrichissement de l'expérience de formation des étudiants, à travers des activités parascolaires et périscolaires, et par l'intégration d'activités interculturelles ou internationales à l'intérieur ou à l'extérieur des programmes d'études, représente une occasion de développement déterminantes pour eux, ayant non seulement un effet sur leur motivation aux études, mais aussi sur leur persévérance (Kuh et al., 2005). Les étudiants sont ainsi placés dans la logique de l'« acteur », pour reprendre une expression de Roy. Pour certains étudiants, de telles activités se révèlent des moyens d'explorations professionnelles (CSE, 2002). Lorsque les activités péri et parascolaires sont en lien avec le champ professionnel qu'entrevoit l'étudiant, elles sont susceptibles d'avoir un effet plus marqué sur sa réussite (Roy, 2011).

Le fait de développer et d'exercer des habiletés générales contribue aussi à donner un sens au projet de formation des étudiants. Les occasions qui leur sont offertes de mettre en œuvre des compétences génériques dans différents contextes, que ce soit à l'intérieur des cours et du programme ou dans le cadre d'activités extracurriculaires, constituent une pratique à impact élevé. Fullan (2018 a et b) établit que l'apprentissage en profondeur qu'il associe au développement d'habiletés génériques accroît non seulement l'engagement de l'étudiant dans les tâches à accomplir et dans les projets qu'il mène, mais également sa motivation et son intérêt pour ce qu'il réalise dans l'établissement scolaire. Pour certains étudiants, le développement et le recours à des habiletés génériques en contexte éducatif constituent un moteur de leur engagement qui aide à la clarification de leurs aspirations (Chouinard et Piché, 2013). Kuh et al. (2008) ont établi une charte des compétences générales que l'expérience de formation à l'enseignement supérieur doit viser et dont ils encouragent la mise en œuvre. Cette charte, qui s'apparente au répertoire des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle de l'Organisation de coopération et développement économiques (OCDE), inclut les éléments suivants :

- des savoirs culturels et scientifiques sur notre monde;
- des habiletés intellectuelles (analyse et recherche, esprit critique, créativité, communication orale et écrite, littératie numérique, travail en équipe, collaboration, résolution de problèmes);
- des compétences sociales (habiletés écocitoyennes, connaissances inter-culturelles, raisonnement éthique, apprendre à apprendre);
- des capacités d'intégration et de transfert des acquis et des savoirs.

Les visées de la formation collégiale et les compétences communes présentes dans tous les programmes depuis 2010 s'apparentent à ces éléments<sup>30</sup>. C'est par l'approche programme et par la structuration des activités extracurriculaires autour de ces compétences du XXI<sup>e</sup> siècle que le cégep peut voir à leur déploiement.

Qu'il s'agisse d'activités en classe, d'activités péri ou parascolaires, celles offertes aux étudiants dans le cadre d'un environnement éducatif riche sont caractérisées ainsi : elles proposent des défis à bon niveau; elles permettent de rejoindre des intérêts diversifiés chez eux; elles leur donnent l'occasion d'exploiter et de développer des habiletés génériques; elles font en sorte qu'ils sont actifs (Barbeau, 2007, Kuh et al., 2006).

## Le niveau d'attentes et les exigences du collégial

La nature des attentes et leur niveau, à quelque ordre d'enseignement que ce soit, exercent une influence sur les comportements des étudiants (Hattie, 2015b). De plus, la capacité d'un étudiant à bien répondre aux attentes et aux exigences du collégial a un effet déterminant sur son cheminement et sur sa réussite. Un environnement éducatif de qualité se soucie de prendre ces éléments en considération.

Ainsi, le contexte de formation du collégial porte son lot de particularités. Les attentes et les exigences qui lui sont propres sont à mettre en perspective avec ce qui se passe au secondaire. Les pratiques à impact élevé, à ce titre, misent sur des moyens où l'acquisition des savoirs et le développement des habiletés sont inscrits dans une optique de continuité. Elles marquent un souci d'assurer l'arrimage tant pédagogique que disciplinaire entre les deux ordres d'enseignement (Larose et al., 2021, 2019 et 2017). La connaissance par les professeurs des deux niveaux des curriculums respectifs de l'un et de l'autre s'avère nécessaire. En tenant compte des attentes du collégial, les professeurs du secondaire sont ainsi mieux outillés pour préparer leurs étudiants. Pour leur part, les professeurs du collégial peuvent davantage tenir compte des acquis des étudiants qu'ils accueillent et mieux graduer leurs exigences. Des rencontres sur une base régulière entre professeurs représentent un moyen privilégié pour nourrir ce processus (CSE, 2010). Dans leur rapport sur la transition au collégial des étudiants du renouveau pédagogique au secondaire, Larose et ses collaborateurs (2017) concluent :

<sup>30</sup> Les visées générales et les compétences communes intégrées à tous les programmes du collégial sont les suivantes :

Les visées générales de la formation collégiale :

- former l'étudiant pour qu'il puisse vivre en société de façon responsable (ce qui inclut la capacité de transfert);
- amener l'étudiant à intégrer les acquis de la culture;
- amener l'étudiant à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde (ce qui inclut le fait de parfaire sa communication dans la langue d'enseignement et la langue seconde).

Les compétences communes à tous les programmes :

- résoudre des problèmes;
- exercer sa créativité;
- s'adapter à des situations nouvelles;
- exercer son sens des responsabilités;
- communiquer.



*« Au-delà du renouveau pédagogique, ce rapport a mis en évidence que les effets de la transition demeurent importants et requièrent d'enrichir les mesures préventives, les services d'accueil et d'intégration et les activités pédagogiques au collégial, pour les rendre plus efficaces et mieux les arrimer à l'expérience du jeune au secondaire. »*

(Larose et al., 2017, p. 66)

La gradation des exigences dans chacun des programmes est également importante, ce que le déploiement de l'approche programme doit permettre de bien planifier. Chouinard et Piché (2017) valorisent une plus grande concertation entre les professeurs d'un même programme de façon à clarifier les attentes et à s'assurer qu'elles sont progressives et bien articulées tout au long du programme.

Outre l'enseignement et le contenu des programmes, le régime pédagogique du collégial comporte plusieurs différences avec celui du secondaire. Il traduit des exigences propres au collégial et avec lesquelles le nouvel étudiant aura à se familiariser. Notons par exemple : l'épreuve synthèse de programme, l'épreuve uniforme de langue, l'évaluation terminale des cours généralement au terme d'une session plutôt qu'au terme d'une année scolaire. S'ajoutent aussi des exigences institutionnelles particulières incluses dans les politiques d'évaluation des apprentissages, les attentes quant à la présence en classe, les normes de présentation des travaux, la charge de travail en dehors des cours, etc. Ainsi, au-delà des attentes des professeurs concernant l'évaluation des apprentissages, les exigences et les normes sont nombreuses.

C'est pourquoi il importe que le cégep mette en place des moyens pour aider l'étudiant à se familiariser avec de telles normes. Certaines exigences devront être comprises et prises en compte rapidement par les étudiants, notamment celles pouvant nécessiter un ajustement de leurs comportements d'étude. À cet égard, l'adaptation à la charge de travail à assumer au collégial constitue un défi, voire un problème, pour certains étudiants, notamment pour ceux éprouvant des difficultés ou les étudiants-athlètes (Chouinard et Piché, 2017, Jobin-Lawler et al., 2019). Pour assurer la réussite des étudiants à l'enseignement supérieur, Kuh et al. (2006) recommandent de clarifier les attentes rapidement. Ils attribuent les deux obligations suivantes à l'établissement scolaire : la première est de faire en sorte que les attentes à l'endroit des étudiants soient élevées pour se révéler stimulantes et induire des efforts chez eux; la deuxième est de leur fournir l'accompagnement adéquat pour en faciliter l'appropriation. Dans cette perspective, les différents acteurs doivent bien communiquer les diverses attentes aux moments opportuns et offrir aux étudiants une rétroaction sur leur capacité à répondre aux exigences. Ces pratiques à impact élevé sont relevées par plusieurs chercheurs (Barbeau, 2007, Chouinard, 2017, Kinzie, 2014, Vasseur, 2015). Larose et al. (2019) proposent d'informer les étudiants du secondaire des divers aspects de la vie collégiale, avant leur arrivée au cégep, considérant que la transition s'amorce dès la quatrième année du secondaire.

## Les services et les mesures d'aide tenant compte des différences entre étudiants

La population étudiante du réseau collégial ou d'un cégep donné n'est pas homogène. Les caractéristiques des étudiants, qu'il s'agisse de leurs besoins, de leurs intérêts, de leurs comportements d'engagement, de leurs aspirations, de la perception qu'ils ont de leur capacité de réussir et de leurs atouts, varient et peuvent évoluer au cours de leur cheminement. De cohorte en cohorte d'étudiants, ces caractéristiques peuvent aussi différer. Ces particularités, dont il faut tenir compte pour bien comprendre les situations vécues par les étudiants et l'effet sur leur réussite, doivent être mises à jour de façon continue.

Il devient donc important de documenter les caractéristiques des étudiants, leur perception des divers aspects de leur expérience scolaire et leurs attentes à l'endroit de celle-ci. La production, l'analyse et la mise à jour sur une base régulière de données sur la population étudiante, autour de différents axes, s'avèrent essentielles. L'appropriation par les acteurs des données ainsi produites est importante. Elle leur permet de déterminer les problèmes à l'égard desquels ils peuvent agir et qu'ils souhaitent résoudre et d'enrichir leur compréhension de ceux-ci. Cela doit en outre guider le choix des mesures d'aide et des services à privilégier ou les ajustements à apporter afin d'en assurer la pertinence (Kuh et al., 2006 et 2008, CSE, 2008 et 2010, Vasseur, 2015).

L'environnement éducatif, parce qu'inclusif, tient ainsi compte des différences entre les étudiants. Les services de soutien et les mesures d'aide à la réussite sont diversifiés pour offrir des réponses différenciées, adaptées aux besoins variés des étudiants (Kuh et al., 2006, CSE, 2010, Vasseur, 2015, Chouinard et Piché, 2017).

*« Il nous apparaît essentiel d'instaurer une véritable culture de différenciation dans l'aide à la réussite qui va bien au-delà de la simple différenciation pédagogique »*

(Chouinard et Piché, 2017, p. 88).

En ce sens, le fait de porter attention aux besoins de groupes ciblés, par exemple les étudiants plus faibles, les étudiants de première génération ou les garçons, et de déterminer les mesures tenant compte des difficultés qu'ils rencontrent, constitue une pratique porteuse. Le fait de déceler rapidement les difficultés vécues par les étudiants et d'établir une offre de mesures ou de services qui soient complémentaires, accessibles et qui soient conséquents aux problèmes relevés l'est tout autant (Larose, 2021). À cet égard, Chouinard et Piché (2017) mentionnent que des mesures inadéquates sont susceptibles de présenter un risque plus grand de désengagement des étudiants éprouvant des difficultés. Ils incitent les établissements à procéder à un dépistage précoce. Ils suggèrent notamment, comme piste d'action la mise en œuvre d'interventions auprès des étudiants faibles, après qu'ils aient reçu les résultats des premières évaluations des apprentissages. Ces étudiants se montrent alors plus réceptifs et sont davantage en mesure de mieux comprendre les exigences du collégial.



Les centres d'aide sont largement répandus dans les cégeps et constituent une mesure différenciée offerte aux étudiants éprouvant des difficultés dans certaines matières ou avec la maîtrise du français ou de l'anglais<sup>31</sup>. Les pratiques mises en place dans ces centres sont diversifiées par rapport :

- aux formes d'accompagnement fourni aux étudiants;
- aux disciplines et aux éléments qui sont l'objet de suivi;
- aux étudiants qui peuvent tirer profit de l'apport du centre d'aide;
- à l'encadrement fourni aux tuteurs (Barrette, 2015).

Ces centres misent en grande partie sur le tutorat par les pairs et parfois aussi sur le mentorat par des professeurs ou d'autres intervenants. Or, leur efficacité est remise en question (Barbeau, 2007, Romainville et Michaut, 2012).

Barbeau relève que :

*« L'effet des interventions où un autre élève entre en jeu est négatif comparativement à celles où ce sont des enseignants, des professionnels ou d'autres employés du cégep qui interviennent. »*

(Barbeau, 2007, p. 97).

Afin d'éclairer le débat, Barrette (2015 et 2017) a effectué une étude sur les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs. Il établit, en référant aux travaux de Topping (1996), que :

*« l'aide par les pairs peut se révéler efficace si son application se fait en respectant certaines conditions qui sont fonction des effets recherchés et de la population ciblée. »*

(Barrette, 2015, p. 12).

En collaboration avec le Carrefour de la réussite, il a produit un guide afin d'optimiser l'aide par les pairs, ce qui permet de déterminer les contours des pratiques porteuses (Barrette, 2017). Il suggère de recourir au tutorat par les pairs à l'intérieur même des activités pédagogiques en classe 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. Il relève les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs qu'a établies Topping. Il réfère alors :

- à l'écart optimal qui doit exister entre les habiletés du tuteur et celles du tuteuré;
- à l'aide qui doit porter d'abord sur des contenus de cours particuliers en vue de résultats positifs rapides; et
- au développement graduel des habiletés du métier d'étudiant et de métacognition permettant au tuteuré de juger de l'efficacité de sa démarche d'apprentissage.

<sup>31</sup> Chaque cégep dispose d'un centre d'aide spécialisé dans l'amélioration de la langue (d'enseignement).

## La culture de réussite et une organisation apprenante

Dans les sections précédentes, nous avons présenté des pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif, lesquelles sont reconnues par la recherche. Leur mise en œuvre s'inscrit 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.

Adopter collectivement une posture en faveur de la réussite des étudiants nécessite de la part des différents acteurs au cégep qu'ils travaillent en collaboration et en complémentarité (Kuh et al. 2006, Hattie, 2015b, Vasseur, 2015). Les plans stratégiques et les plans de réussite des cégeps témoignent de ce parti pris, sans équivoque. Ils réfèrent à la mobilisation de l'ensemble du personnel autour des étudiants, de leur réussite et de leur développement. Il importe que le leadership qu'assument les équipes de direction des cégeps s'inscrive dans cette perspective.

*« L'amélioration de l'école est liée au développement d'une capacité collective à rendre la réussite visible — qu'il s'agisse d'améliorer le rendement, de faire comprendre aux élèves la valeur de l'apprentissage, d'entretenir leur intérêt envers celui-ci, de les initier à faire preuve de respect envers eux-mêmes et envers les autres, de reconnaître et de valoriser la diversité ou de renforcer l'esprit de communauté. »*

(Hattie, 2017, p. 219)

L'établissement scolaire soucieux de la réussite de l'ensemble de ses étudiants doit mettre l'apprentissage au cœur de l'action de toute la communauté collégiale. La visée de mettre en place les conditions facilitant l'enseignement et la mise en œuvre de pratiques prometteuses doit être portée par tous (Chouinard et Piché, 2017, CSE, 2008, Hattie, 2015b et 2017, Kuh, 2006, Vasseur, 2015). En ce sens, le fait que tous au sein d'un collège contribuent à la mise en œuvre de pratiques à impact élevé et en connaissent les caractéristiques en lien avec leur champ d'expertise est important, voire essentiel (Hattie, 2017, Vasseur, 2015).

Par ailleurs, la collaboration au sein des équipes pédagogiques, entre professeurs d'un département ou d'un programme, est cruciale. Au collégial, l'approche programme en constitue un vecteur important. Un large partage d'informations au sein des comités de programme, notamment sur les étudiants (leurs caractéristiques, leurs résultats, leur progression ou leurs perceptions de la formation), et sur le déploiement de pratiques à impact élevé, alimente cette collaboration (Strikwerda, 2019).

Cette culture de la réussite repose aussi sur la cohérence autant sur le plan de la conception de la réussite et de la planification des interventions que sur le plan de l'action (Kuh et al., 2006). Les intentions à l'endroit de la réussite des étudiants, qui s'expriment notamment à l'intérieur des plans de réussite, doivent être claires et doivent ensuite se traduire par les actions et les initiatives soutenues par le cégep. Les problèmes décelés, une fois bien documentés, doivent conduire à la mise en place d'actions conséquentes. Cette cohérence se renforce, et est nourrie au sein d'un établissement, par les échanges entre les acteurs et par des responsabilités pleinement assumées par ces derniers et partagées entre eux. L'engagement en faveur de la réussite est porté collectivement et le leadership pédagogique s'exerce avec le souci de soutenir la mobilisation des acteurs (CSE, 2008, Lassonde, 2021).

Le recours aux résultats de la recherche, notamment ceux portant sur les pratiques à impact élevé, pour étayer la réflexion dans le choix et l'examen de l'efficacité des plans mis en place, est une pratique à soutenir (Chouinard et Piché, 2017, CSE, 2008, Saussez, 2016, Vasseur, 2015). De plus, l'utilisation de données probantes tirées des systèmes d'information de l'établissement scolaire, concernant tant le cheminement des étudiants que leur expérience scolaire ou les indicateurs de réussite, est nécessaire au suivi des plans mis en œuvre, et ce, de manière longitudinale (Vasseur, 2015). L'utilisation d'une variété d'instruments, auprès de groupes ciblés et diversifiés, pour la production de données pertinentes s'avère aussi essentielle à l'évaluation de l'efficacité des plans et des mesures (Kuh et al. 2006).

Pour éclairer le suivi des actions concertées, il importe ainsi d'évaluer l'effet de l'enseignement de même que l'effet des mesures et des services mis en place (Chouinard et Piché, 2017, CSE, 2008, Hattie, 2015b et 2017). En ce sens, il est nécessaire de monitorer le suivi de la réussite, à partir des données recueillies, de se montrer attentif aux résultats et de les analyser, à partir de critères clairs et reconnus qui témoignent de l'atteinte ou non des objectifs poursuivis, de porter un jugement critique sur la situation et de développer une compréhension collective de ce qui arrive et des prochaines étapes à franchir (Hattie 2015b et 2017). C'est alors que la collaboration et la confiance qui se construisent au sein des équipes prennent tout leur sens, puisqu'elles se situent au cœur du regard critique porté sur les objectifs poursuivis, en vue d'une amélioration continue (Hattie, 2015b et 2017, Fullan, 2018, Vasseur, 2015)). La portée de telles pratiques réflexives est optimale lorsque celles-ci ont un caractère collectif (Fullan a et b, 2018, Hattie, 2017).

*« Le message qu'il faut retenir [...] est que les enseignants, les écoles et les systèmes scolaires doivent toujours être conscients de leurs effets sur les élèves et s'assurer d'avoir des données probantes à l'appui de ceux-ci — et que les décisions concernant la manière d'enseigner et la matière enseignée doivent être prises en fonction de cette information. Le message à retenir est que les données probantes doivent concerner l'apprentissage des élèves — notamment les progrès réalisés — et que les intentions d'apprentissage et les critères de réussite doivent être valables, suffisamment exigeants, significatifs et compris par les élèves. »*

(Hattie, 2017, p. 218)

Toutefois, la mesure de l'effet de la mise en œuvre de plans et d'actions constitue un réel défi, eu égard notamment à la complexité et au grand nombre de facteurs ayant une incidence sur la réussite des étudiants (CEEC, 2004, 2014 et 2018, Monaghan et Chaloux, 2004). Afin de soutenir le déploiement d'une telle pratique, Saussez et Lessard (2009) encouragent la mise en place d'organisations apprenantes et de communautés professionnelles de praticiens.

Finalement, afin de faciliter la mise en œuvre de pratiques à impact élevé et la mesure de leur effet, le développement de l'expertise des acteurs doit être soutenu (Fullan, 2018 a et b, Hattie, 2015b et 2017, Vasseur, 2015). Le développement professionnel en continu des acteurs, et au premier chef celui des professeurs, peut prendre différentes formes, mais se situe au cœur d'une organisation apprenante. Par exemple, des communautés de praticiens, le perfectionnement, l'accompagnement pédagogique, des recherches-actions, l'innovation permettent de nourrir les échanges entre professionnels et de soutenir l'appropriation des principales avancées scientifiques en matière de réussite, d'apprentissage et de meilleures pratiques en enseignement supérieur.

## Conclusion

D'entrée de jeu, nous reconnaissons que l'engagement des étudiants dans leur projet de formation est déterminant par rapport à leur réussite. Celui-ci s'avère fortement conditionné par la dynamique qui se crée entre les étudiants et le cégep, alors que ce dernier assume la responsabilité d'offrir un milieu propice à l'apprentissage. Or, les pratiques à impact élevé dont nous avons présenté les caractéristiques par rapport à l'enseignement et à l'environnement éducatif constituent un répertoire sur lequel il est possible de s'appuyer pour porter un regard critique sur les actions mises en œuvre dans les cégeps en matière de réussite. Son utilité, voire sa portée, repose en partie sur notre capacité de remise en question et sur notre préoccupation de nous situer dans une perspective d'amélioration continue et d'organisation apprenante.



# La réussite

au cégep :

Pratiques  
prometteuses  
recueillies auprès de  
10 cégeps visités

**4<sup>e</sup>**  
PARTIE



Fédération  
des cégeps





## 4. Pratiques prometteuses recueillies auprès des 10 cégeps visités

Afin d'alimenter la réflexion sur les pratiques mises en place en matière de réussite au sein du réseau collégial public, et en complément à ce que les écrits scientifiques permettent de dégager sur les pratiques probantes, nous avons effectué une collecte de données dans 10 cégeps dont les résultats se démarquent. À partir de l'analyse que ces cégeps ont fait de ces pratiques et du jugement qu'ils ont porté sur celles-ci, nous visions les objectifs suivants :

- dégager des pratiques « prometteuses », « validées » ou « exemplaires » mises en place;
- déterminer les conditions de succès de leur mise en œuvre;
- déterminer les conditions de transférabilité.

### 4.1. Caractéristiques de la collecte de données

La collecte de données visait les deux secteurs de formation : l'enseignement ordinaire et la formation continue. Au regard de l'enseignement ordinaire, nous avons retenu deux indicateurs pour l'échantillonnage des cégeps<sup>32</sup>, soit le taux de réussite des cours à la première session et le taux d'obtention du diplôme DEC (en 4 ou 5 ans, selon le secteur préuniversitaire ou technique)<sup>33</sup>. Nous avons pondéré ces taux en fonction de la moyenne générale au secondaire et nous avons priorisé le critère d'obtention du diplôme pour la sélection des cégeps. La force des populations étudiantes a aussi été prise en compte pour constituer le groupe des cégeps retenus. La démarche suivie pour déterminer l'échantillon des cégeps est décrite dans le document présentant la méthodologie (annexe 1).

En ce qui concerne la formation continue, les données de réussite n'ont pu être analysées de manière approfondie et permettre d'identifier les cégeps qui se démarquent. Cela est principalement dû à l'intégration limitée et récente de quelques mesures concernant les étudiants de la formation continue aux plans de réussite des cégeps ainsi qu'à l'accessibilité restreinte des données sur la réussite dans ce secteur. Afin de recueillir de l'information relative à ce secteur, nous avons profité des visites dans les cégeps sélectionnés à l'enseignement ordinaire pour élargir la consultation et observer ce qui s'avère particulier au secteur de la formation continue.

Les visites étaient prévues dans 11 cégeps. Toutefois, en raison de la situation liée à la pandémie, 10 des 11 visites ont pu être réalisées et celles-ci ont eu lieu en février, en mars et en août 2020.

Les cégeps visités répondaient aux caractéristiques présentées dans le tableau suivant.

<sup>32</sup> L'accessibilité aux données particulières de chacun des cégeps par les responsables du chantier de la réussite a été autorisée par chaque directeur des études au printemps 2019. Le caractère confidentiel des données est préservé; celles-ci sont dénominalisées.

<sup>33</sup> Données provenant du SRAM – base de données PSEP (indicateurs pondérés selon la moyenne générale au secondaire (MGS) accessibles seulement dans cette base de données). L'indicateur sur l'obtention du diplôme concerne les étudiants inscrits pour une première fois au collégial (clientèle A) et qui ont obtenu leur diplôme, peu importe l'établissement où ils l'ont obtenu (tout collège).

**Tableau XI. Répartition des 10 cégeps visités selon les caractéristiques considérées**

La langue d'enseignement	anglais	français		
	3	7		
La moyenne des MGS*	plus élevée	moins élevée		
	78,0	71,0		
La situation géographique	Montréal	Québec	en région	
	4	1	5	
La taille <sup>34</sup>	très petit	petit	moyen	grand
	3	2	1	4

\*Moyenne générale au secondaire

L'horaire de la visite s'étalait sur une journée et permettait de rencontrer les équipes suivantes :

- L'équipe de direction, qui incluait notamment le directeur général ou la directrice générale, le directeur ou la directrice des études (DE), le directeur/coordonnateur ou la directrice/coordonnatrice des affaires étudiantes (DAE) ainsi que le directeur/coordonnateur ou la directrice/coordonnatrice de la formation continue (DFC)
- La direction des études
- La direction des affaires étudiantes
- La direction de la formation continue

Nous avons également parfois rencontré :

- Le comité de réussite du cégep
- D'autres groupes identifiés par le cégep.

Chaque cégep a déterminé les personnes qui participaient aux rencontres. Pour chacune des visites, des employés de différentes catégories assumant divers rôles en lien avec la réussite ont contribué à l'exercice (professeurs, professionnels, techniciens et cadres). La chargée de projet et une conseillère ou une consultante ont recueilli les témoignages des différents groupes rencontrés.

Nous avons consulté les documents institutionnels suivants en préparation des visites et en appui aux témoignages :

- Plan de réussite
- Plan stratégique
- Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
- Site Web du cégep
- Documents produits par le cégep (gabarits, rapports du système d'information, etc.)

<sup>34</sup> La taille des cégeps a été considérée et a donné lieu à quatre regroupements : très petit : jusqu'à 1 500 étudiants, petit : de 1 501 à 3 000 étudiants, moyen : de 3 001 à 5 000 étudiants et grand : 5 001 étudiants et plus.

## 4.2. Analyse

Les cadres de référence établis concernant les pratiques à impact élevé<sup>35</sup> relatives à l'enseignement et celles relatives à l'environnement éducatif fournissent les angles à partir desquels les données ont été colligées. Nous avons considéré la terminologie définie par Arendale (2018) pour classer les pratiques mises en évidence par les cégeps faisant partie de l'échantillon.

- Une *pratique prometteuse* est conçue en fonction d'un problème bien circonscrit que l'on cherche à résoudre. Elle est souvent innovante; elle est bien décrite et les conditions de son implantation et de son déploiement sont bien documentées. La collecte de données par rapport à son effet est en cours, mais l'évaluation rigoureuse n'est pas terminée. Des données peuvent avoir été colligées sur la satisfaction des étudiants profitant de la pratique ou des acteurs la mettant en œuvre, sur l'assiduité des participants ou sur d'autres aspects.
- Une *pratique validée* est une pratique qui a déjà été prometteuse et dont on a mesuré les effets de manière rigoureuse, dans un contexte expérimental ou quasi expérimental. L'évaluation a fait appel à des données quantitatives et, si pertinentes, à des données qualitatives. Elle fait référence à une situation donnée, généralement dans un établissement.
- Une *pratique exemplaire* est une pratique validée qui a été évaluée de façon rigoureuse, qu'il a été possible de transférer dans d'autres contextes de formation et dont les effets sont similaires, peu importe le cégep. C'est une pratique à impact élevé, reconnue et soutenue par des données de recherche.

### 4.2.1. Démarche de synthèse et d'analyse des données recueillies

Nombreuses ont été les pratiques présentées par chacun des cégeps visités. Toutefois, nous avons pu constater que les pratiques dont les acteurs ont témoigné sont essentiellement des pratiques « prometteuses ». Comme nous disposions de trop peu de pratiques validées, nous avons donc utilisé, pour les trier, le cadre de référence sur les pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur que nous avons défini à partir des écrits scientifiques. Pour chaque cégep, nous avons classé les pratiques présentées selon qu'il s'agissait de pratiques relatives à l'enseignement ou à l'environnement éducatif, en les associant à la catégorie de pratiques à impact élevé à laquelle chaque pratique pouvait être reliée. De cette façon, nous présentons des illustrations concrètes de ce que peuvent constituer des pratiques à impact élevé, en contexte collégial québécois.

<sup>35</sup> Ces cadres de référence sont présentés à la partie 3 du rapport : *TROISIÈME PARTIE – Pratiques à impact élevé à l'enseignement supérieur – ce qu'en disent les chercheurs.*

Les données recueillies permettent de repérer des pratiques à impact élevé qui sont similaires ou qui se démarquent. D'une part, nous avons pu déterminer des catégories pour lesquelles la grande majorité des cégeps, soit au moins 7 des 10 cégeps visités, présentaient des pratiques qu'ils jugeaient prometteuses et qui s'avéraient similaires d'un cégep à un autre. D'autre part, au-delà de ce qui est plus généralement répandu au sein des cégeps, certaines pratiques ont un caractère original et peuvent aussi représenter de bonnes illustrations de pratiques à impact élevé. Ce sont celles que nous avons identifiées comme étant des pratiques « qui se démarquent ». Nous avons recensé ces dernières en tenant compte des éléments suivants :

- l'étendue du déploiement de la pratique au sein du cégep;
- la différenciation des pratiques par rapport à celles le plus souvent mentionnées dans les cégeps rencontrés, ce qui peut révéler leur caractère original;
- la contribution d'une pratique donnée à plusieurs des catégories de pratiques à impact élevé que nous avons déterminées.

La section qui suit présente de manière consolidée une synthèse des données recueillies et inclut quelques éléments de réflexion critique, selon qu'il s'agisse des pratiques reliées à l'enseignement ou à l'environnement éducatif. De plus, certaines pratiques qui se démarquent, présentées par un ou quelques cégeps, sont mises en évidence.

#### **4.2.2. Mise en perspective des pratiques prometteuses relatives à l'enseignement présentées par les cégeps visités**

Rappelons que les pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement sont définies en fonction de caractéristiques qui portent sur plusieurs aspects, soit : la relation professeurs-étudiants, les méthodes pédagogiques, la structuration de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages et la posture de l'enseignant liée à sa pratique réflexive. La discussion sur les pratiques prometteuses relevées par les cégeps s'articule autour de ces catégories.

##### **Les caractéristiques des relations professeurs-étudiants**

Les cégeps reconnaissent l'importance des relations entre les professeurs et leurs étudiants. Leurs documents institutionnels peuvent évoquer cet élément de manière explicite. Des cégeps visités ont associé le souci des étudiants et de leur réussite au recours à une plateforme technologique, permettant aux professeurs qui l'utilisent de suivre les comportements d'engagement des étudiants, telles l'assiduité aux cours, la participation en classe ou la remise des travaux. À ce sujet, les établissements ont aussi référé aux interventions faites en classe par les professeurs, souvent en concertation avec des professionnels comme les aides pédagogiques individuels, autour des habiletés du métier d'étudiant.

Toutefois, outre les pratiques des professeurs témoignant de leur souci des étudiants et de leur réussite, la présentation de pratiques relatives à la qualité des relations professeurs-étudiants et à l'établissement d'un climat bienveillant dans la classe demeure relativement restreinte. Les cégeps semblent disposer de peu de données leur permettant de caractériser ces éléments.

Un cégep fait cependant exception. Les acteurs rencontrés qui ont référé de manière importante à la qualité de la relation professeurs-étudiants étaient nombreux et en mesure de fournir plusieurs illustrations de pratiques misant sur celle-ci. Des moyens concrets ont été mis en place pour faciliter et soutenir les relations professeurs-étudiants et pour augmenter les possibilités de rencontre. Nous avons été à même de constater, dans ce cégep, que les acteurs plaçaient la qualité de ces relations au cœur de la réussite. Ils ont témoigné de son effet positif sur leurs résultats. Les recherches sur les pratiques à impact élevé font aussi ressortir l'influence majeure de cet élément sur la réussite des étudiants.

La qualité de cette relation dépend assurément, et en grande partie, de chaque professeur. Or, les relations entre les professeurs et leurs étudiants se retrouvent le plus souvent dans la sphère privée de l'action des professeurs. Les cégeps pourraient-ils être plus proactifs à cet égard? Tout en ayant intégré cet aspect à leurs valeurs ainsi qu'à leurs engagements institutionnels, pourraient-ils davantage faciliter l'établissement de relations professeurs-étudiants qui répondent aux caractéristiques associées aux pratiques à impact élevé? Par exemple, on peut envisager des programmes d'insertion professionnelle ou d'appréciation et d'évaluation de l'enseignement qui font une place à ces préoccupations de manière claire. Ce faisant, les cégeps pourraient fournir aux professeurs une rétroaction permettant d'alimenter leur pratique réflexive. Quelques cégeps y ont fait référence.

### Les caractéristiques des méthodes pédagogiques

Les cégeps ont présenté diverses approches pédagogiques adaptées aux étudiants, approches qu'ils valorisent et dont ils soutiennent le déploiement. Celles-ci prennent différentes formes, selon chaque cégep, mais le souci d'application d'approches dynamiques appropriées à l'enseignement supérieur est bien présent. Certaines méthodes ont été mentionnées par un ou deux cégeps, par exemple l'enseignement explicite, l'apprentissage en milieu de travail, la classe inversée, l'apprentissage hybride, la pédagogie entrepreneuriale, l'apprentissage en ligne dans une perspective d'apprentissage actif et collaboratif ou une approche basée sur la littératie.

L'apprentissage actif, soutenu par le déploiement de classes spécialisées dotées de l'équipement technologique requis, est le fait de quelques cégeps. Il en est de même de la conception universelle des apprentissages ou de la pédagogie inclusive.

Un cégep soutient le déploiement de l'apprentissage actif par le travail d'une communauté de pratique constituée de professeurs de différentes disciplines. Un grand nombre de professeurs y recourt (environ le quart des professeurs du collège font partie de la communauté). Le partage d'outils, une expertise bâtie à partir de l'expérience, un aménagement physique de classes actives, un dégrèvement de professeurs qui encadrent la communauté et un dégrèvement de professeurs pour permettre d'expérimenter cette pratique sont autant d'aspects qui font en sorte que le déploiement de l'apprentissage actif est étendu. De plus, une synergie entre chercheurs et praticiens (professeurs) de différents établissements d'enseignement supérieur, à travers une autre communauté de pratique, facilite non seulement le déploiement de cette pratique, mais également la validation des initiatives des professeurs.

La pédagogie inclusive (ou la conception universelle de l'apprentissage) est mise en œuvre dans des cégeps.

La pratique suivante se démarque : en s'appuyant sur des communautés de pratiques de professeurs, des cégeps développent et déploient l'approche inclusive au sein des groupes-classes. Coordonnées par des professeurs et regroupant des professeurs développant une expertise collective qu'ils partagent avec leurs collègues, ces communautés ont recours à diverses stratégies : information et conseil aux collègues sur une base individuelle, de sous-groupe ou de département, réseautage, référencement aux services du cégep, diffusion d'une documentation et d'outils appropriés, résolution de cas, etc.

Tous les cégeps exploitent des méthodes caractérisées par l'apprentissage contextualisé. Ils offrent aux étudiants la possibilité d'expérimenter dans un contexte « réel » ou « authentique ou quasi authentique ». C'est sûrement un point fort des pratiques d'enseignement qui sont généralisées et marquées par la variété. Largement implantées dans les programmes techniques, de telles pratiques peuvent aussi être exploitées dans des programmes préuniversitaires. L'énumération suivante illustre la diversité des pratiques mises en œuvre : simulations, notamment dans le champ de la santé, pratiques et stages en milieu de travail, stages en Centre collégial de transfert technologique et de pratiques sociales novatrices (CCTT) et en milieu de recherche universitaire, expérimentation au cégep d'un contexte s'apparentant au milieu du travail (cliniques-écoles en santé, mini-usines, contextes d'entrepreneuriat, projets avec client, etc.), études de cas, activités d'action communautaire, activités de réalité virtuelle, etc.

Un cégep a développé l'approche en milieu de travail pour l'un de ses programmes d'études. Plus de la moitié de la formation a lieu en entreprise et au sein du CCTT dans le champ du programme, avec l'encadrement d'un professeur pour six étudiants. Un espace entrepreneurial permet de compléter la formation avec le suivi de projets étudiants par un professeur responsable de l'entreprise-école.



L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage en profondeur, avec un souci de développer les habiletés du XXI<sup>e</sup> siècle, sont des caractéristiques de pratiques à impact élevé pour lesquelles les cégeps n'ont généralement pas présenté de pratique particulière et dont on peut penser qu'elles sont moins intégrées dans les cégeps visités que les pratiques relevées aux paragraphes précédents. Mentionnons toutefois qu'il est arrivé, lorsqu'il était question d'apprentissage actif, que des cégeps mentionnent la collaboration entre étudiants. Les projets éducatifs des cégeps ainsi que les grands engagements de leur plan stratégique ou de leur plan de réussite font souvent référence à de tels éléments. Les intentions sont généralement claires à ces égards, mais les cégeps n'ont pas beaucoup mis de l'avant les actions qui peuvent les illustrer. Le fait de rendre des actions relatives à l'apprentissage collaboratif et à l'apprentissage en profondeur plus visibles pourrait encourager leur déploiement, voire le soutenir. Cela pourrait également mieux traduire la cohérence entre le discours et l'action.

La pratique d'un cégep fait cependant exception alors que ce dernier a défini un profil du diplômé intégrant neuf grandes habiletés s'apparentant aux compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Favoriser la mise en place d'approches qui permettent de développer ces neuf compétences constitue le premier objectif du plan stratégique de ce cégep et se retrouve au cœur de son plan de réussite. Lors des visites, plusieurs acteurs y ont référé; les équipes de professeurs rencontrés situent leurs approches pédagogiques en fonction des grandes habiletés que leurs initiatives permettent de développer.

Dans un cégep, sous l'appellation « learning communities », chaque année, des professeurs mettent de l'avant différentes innovations pédagogiques misant sur l'interdisciplinarité et l'intégration des apprentissages, souvent dans un contexte de « team teaching ».

En général, les différentes méthodes pédagogiques dont les cégeps ont témoigné sont exploitées par un nombre de professeurs que les cégeps ont de la difficulté à déterminer. Le choix des méthodes demeurant essentiellement une responsabilité des professeurs, il est possible que le recours à ces pratiques soit variable, en amplitude et en fréquence, selon les secteurs de formation et selon les cégeps. Or, comment faciliter un déploiement étendu des méthodes d'enseignement à impact élevé?

En examinant les manières de faire des cégeps, nous avons relevé que ceux qui se démarquent par rapport au déploiement de méthodes d'enseignement à impact élevé partagent certaines façons de faire analogues.

- Leurs écrits témoignent d'engagements clairs concernant les méthodes à privilégier.
- Ils fournissent des moyens pour soutenir le développement de l'expertise des professeurs dans leur appropriation des méthodes.
- Ils accompagnent les professeurs en vue de faciliter l'intégration des méthodes visées à leur pratique professionnelle.
- La mise en œuvre de groupes d'échange (comme des communautés de pratique) amplifie le déploiement et permet de rejoindre un plus grand nombre de professeurs du cégep, de manière durable.
- Et, à l'occasion, le fait de mener une recherche-action portant sur l'implantation de méthodes particulières est un moyen facilitant leur appropriation par un plus grand nombre de professeurs.

### Les caractéristiques liées à la structuration de l'enseignement

Lors des visites, peu de pratiques relatives à la structuration de l'enseignement ont été abordées. Un niveau élevé d'attentes à l'endroit des apprentissages à réaliser par l'étudiant, accompagné du soutien du professeur pour y répondre, n'a pas été évoqué de façon particulière. La structuration de l'enseignement est conditionnée par les processus et par les exigences des démarches locales d'élaboration de programmes dans les cégeps. À cet égard, ils ont été nombreux à référer aux devis locaux ou aux plans cadres des cours qui sont réalisés à travers ces processus et qui définissent les éléments structurels influençant la planification de l'enseignement des professeurs. Cependant, la structuration de l'enseignement en fonction de résultats d'apprentissage clairement identifiés, bien que présente dans les politiques d'évaluation des apprentissages par le biais de l'évaluation critériée, a été abordée par deux cégeps seulement.

Un cégep soutient les équipes de programmes dans l'analyse des cours avec le « curriculum alignment ». Sur une base individuelle, mais aussi en concertation au sein d'un programme, les professeurs analysent en profondeur les objectifs d'apprentissage et s'assurent de la correspondance des instruments d'évaluation. Une telle démarche est une occasion de clarification des résultats d'apprentissage visés et peut favoriser une réflexion sur le niveau d'exigences à l'endroit des étudiants. Plusieurs professeurs de cet établissement ont procédé à une telle analyse, qui permet d'accroître la cohérence du programme et la qualité de l'évaluation des apprentissages.

Une communauté de pratique sur l'apprentissage actif a mis à la disposition des professeurs un outil qu'elle a développé. Le « Course flow » permet de concevoir des plans de cours interactifs, établissant des liens dynamiques entre les différents éléments d'un cours (objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques, évaluations, prérequis des étudiants, etc.). Cet outil facilite la structuration du cours en fonction des visées d'apprentissage.

Par ailleurs, le souci de s'assurer des acquis des étudiants pour planifier les apprentissages en continuité, tant au sein d'un programme que pour l'arrimage de la formation entre le secondaire et le collégial, n'a pas été abordé. Les professeurs peuvent y accorder leur attention, mais il ne semble pas s'agir de pratiques soutenues de manière explicite par les cégeps visités.

Soulignons toutefois qu'un cégep se démarque à l'égard de la structuration de l'enseignement par sa valorisation de l'enseignement explicite et le soutien accordé à sa mise en œuvre. La fixation d'objectifs offrant des défis stimulants, l'identification des prérequis à l'apprentissage ainsi que les liens établis avec les connaissances antérieures par le professeur et la pratique guidée vis-à-vis des apprentissages à réaliser par l'étudiant qui précède la pratique autonome, sont autant de caractéristiques de cette méthode qui rejoignent les pratiques à impact élevé associées à la structuration de l'enseignement. Ce déploiement de l'enseignement explicite soutenu au sein d'un cégep est une pratique qui se démarque et dont le transfert pourrait s'avérer intéressant.

Ces différents éléments relatifs à la structuration de l'enseignement lorsqu'ils sont pris en compte ont une incidence importante sur ce qui est attendu des étudiants à l'endroit des apprentissages à réaliser. Nous pensons qu'un soutien aux professeurs à cet égard pourrait être accru et explicite, ce qui pourrait aussi faciliter la réflexion collective sur la question délicate du niveau d'exigences au collégial.

### Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages

La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages d'un cégep (PIEA) constitue sans conteste l'instrument qui témoigne des normes qui encadrent les pratiques à ce sujet. En consultant la politique de chaque cégep visité, nous avons pu cerner les balises qui permettent de caractériser les pratiques d'évaluation et qui répondent à la majorité des caractéristiques des pratiques à impact élevé de notre cadre de référence. Ainsi, les principes et les normes traduisent des exigences et couvrent différents aspects : l'évaluation critériée, l'équité de l'évaluation ainsi que la rétroaction faite à l'étudiant, par le biais de l'évaluation formative. Le concept de soutien à l'autoévaluation de l'étudiant par le professeur est plus diffus et peu intégré aux PIEA. Il est parfois évoqué pour caractériser plus précisément l'évaluation formative.

Hormis les pratiques qui peuvent émaner des PIEA, lors des visites des cégeps, les témoignages recueillis concernaient peu les pratiques particulières relatives à l'évaluation des apprentissages.

Le bilan de mi-session sur les apprentissages et sur les résultats de chaque étudiant, occasion d'une rencontre entre ce dernier et un professeur ou un professionnel, a été l'une des rares pratiques dont quelques cégeps ont témoigné. Celle-ci permet non seulement d'offrir de la rétroaction aux étudiants, mais aussi d'alimenter la relation entre le professeur et l'étudiant (si la rencontre a lieu avec un professeur) ou de nourrir son sentiment de compétence (si la rencontre permet un retour sur les habiletés du métier d'étudiant). Elle pourrait être l'occasion de revenir sur la démarche d'apprentissage de l'étudiant, selon l'orientation que l'intervenant donne à la rencontre.

Les pratiques étant régies par la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, nous faisons l'hypothèse que la majorité des cégeps n'ont pas identifié de pratiques autres que celles encadrées par leur politique. Toutefois, on peut se demander si, sur le plan qualitatif, des pratiques seraient à encourager pour s'assurer que les pratiques à impact élevé relatives à l'évaluation des apprentissages sont exploitées de façon optimale dans les cégeps.

Les interventions des professeurs qui aident les étudiants à exercer leur jugement critique à l'endroit de leur démarche d'apprentissage sont peu mises en perspective, tant dans les politiques que dans les pratiques évoquées. Ce type d'interventions nous paraît mériter une attention plus grande, puisque cette habileté d'autoévaluation constitue une compétence importante pouvant avoir un effet sur le développement du sentiment de compétence de l'étudiant, de même que sur sa responsabilisation et sur le développement de son esprit critique, ces deux éléments constituant des compétences clés du XXI<sup>e</sup> siècle.

Quelques cégeps ont présenté une pratique non associée aux pratiques à impact élevé que nous avons relevées de la recension des écrits, mais qui a un effet direct sur la réussite des étudiants dans un cours donné. Il s'agit de la possibilité de réaliser un examen de reprise, à la suite d'un échec à un cours ou à l'épreuve synthèse de programme. Des modalités précises et des conditions encadrent cette pratique qui offre à l'étudiant la possibilité de finaliser les apprentissages essentiels d'un cours en profitant d'une période plus longue pour l'apprentissage ou d'une activité complémentaire de formation. En permettant à l'étudiant d'éviter l'échec à un cours, cette option facilite son parcours puisqu'il n'a pas à reprendre ce cours et peut ainsi éviter un retard dans son programme de formation, surtout si le cours dont il est question est préalable à d'autres. Si une mesure de cet ordre permet à l'étudiant de réussir son épreuve synthèse de programme, elle peut faire la différence entre le fait d'obtenir ou non son DEC.

Au secteur de la formation continue, des moyens sont utilisés afin de réduire les conséquences d'un échec sur le cheminement scolaire des étudiants. Différentes contraintes de l'offre de programme dans ce secteur peuvent rendre difficile pour un étudiant la reprise d'un cours qu'il n'aurait pas réussi. Des mesures alternatives peuvent lui être offertes pour faciliter son cheminement, notamment une formation complémentaire pour finaliser les apprentissages, la récupération de cours non réussis ou un cours à suivre à distance.

Sans compromettre le niveau de standard fixé pour un cours donné ou pour l'épreuve synthèse de programme, on peut penser que le transfert de telles pratiques dans d'autres cégeps serait opportun.

## La posture du professeur – la pratique réflexive

À l'enseignement ordinaire, des pratiques pouvant soutenir le regard critique que pose le professeur sur son action sont présentes dans certains des cégeps visités. Des démarches d'insertion professionnelle, d'appréciation de l'enseignement et d'évaluation de programmes, alimentées par la collecte de données de différentes natures, dont les perceptions des étudiants généralement recueillies par le biais de questionnaires, sont l'occasion de fournir de la rétroaction aux professeurs. Ce faisant, de tels processus peuvent nourrir leur pratique réflexive. Cependant, porter attention à l'effet de ses interventions doit être au cœur de l'action du professeur et se faire tout au long de sa pratique professionnelle, de manière continue. Les démarches dont des cégeps ont fait mention se réalisent à des moments ciblés. Or, l'évaluation par le professeur de l'effet de son action professionnelle sur les étudiants, sur leurs apprentissages et leurs résultats, ne se limite pas à ces moments. Dans quelle mesure cette posture est-elle assumée par les professeurs, tout au long de leur cheminement professionnel? Ces derniers pourraient-ils profiter d'une formation en enseignement supérieur qui leur donnerait des leviers additionnels pour faciliter la réflexion pédagogique? Les cégeps auraient peut-être intérêt à mieux définir les moyens variés à mettre en place pour soutenir la pratique réflexive continue des professeurs : instrumentation, communautés de pratique, accompagnement pédagogique, perfectionnement, rétroaction à partir de démarches d'insertion professionnelle ou d'appréciation de l'enseignement, etc.

En dépit de ces réserves, relevons les pratiques suivantes qui se démarquent.

Les communautés de pratique implantées dans deux cégeps et exploitées largement par l'un d'entre eux ont été fortement valorisées par ces cégeps. Ils évaluent très positivement l'effet qu'elles ont sur le développement professionnel des enseignants y étant actifs, tant sur une base individuelle que collective. Les communautés de pratiques mises en place fournissent un lieu de développement professionnel et permettent de soutenir le processus de transformation de la pratique du professeur, en misant sur la contribution des pairs et le développement d'un climat de confiance. Le professeur porte un regard critique sur le déploiement et l'expérimentation qu'il fait des méthodes valorisées par la communauté de pratiques à laquelle il participe.

Au sein des services de formation continue des cégeps visités, l'évaluation des cours au terme de chaque bloc de formation est répandue. Que ce soit par questionnaire ou par rencontre de groupes, l'avis des étudiants sur l'intervention des professeurs et la qualité de la formation reçue est recueilli. Généralement, un conseiller pédagogique offre une rétroaction aux professeurs concernés et s'assure que des ajustements conséquents sont apportés, s'ils s'avèrent nécessaires, dans une perspective d'amélioration continue. Cette pratique exercée sur une base régulière peut alimenter la pratique réflexive des professeurs enseignant à la formation continue.

Les cégeps ont également témoigné de différents moyens pouvant alimenter la réflexion collective des professeurs sur la réussite de leurs étudiants. Comités de programme, comités de niveaux, départements, comités de réussite, communautés de pratique sont autant d'exemples d'équipes pédagogiques qui peuvent voir à planifier, à suivre et à ajuster les mesures de réussite dans les cégeps, sur la base de l'analyse des interventions effectuées.

Dans des cégeps, l'analyse annuelle des tableaux de bord sur la réussite des étudiants fournis aux comités de programme, aux départements ou aux équipes pédagogiques mobilise les équipes autour des enjeux particuliers à leur programme ou à leur situation. Cela représente une occasion de réflexion collective et conduit les équipes à identifier les situations problématiques, à analyser les facteurs qui peuvent les expliquer et à apporter des ajustements conséquents.

Deux cégeps ont mis en perspective les stratégies de communautés de pratiques de professeurs qui permettent une réflexion collective critique approfondie : retour sur l'enseignement, résolution de problèmes concrets par coconstruction et apport de collègues, partage d'expertise entre pairs, recours à des données probantes et à des écrits scientifiques, validation d'outils développés, etc.

La réflexion des différentes équipes pédagogiques auxquelles il est fait référence ci-dessus permet de nourrir la pratique réflexive individuelle des professeurs, de même qu'elle s'inscrit dans l'action d'une organisation apprenante. Nous commenterons davantage cet élément lorsqu'il sera question des pratiques à impact élevé de l'environnement éducatif.

#### **4.2.3. Mise en perspective des pratiques prometteuses relatives à l'environnement éducatif présentées par les cégeps visités**

Rappelons que les pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif concernent les aspects suivants : le sentiment de bien-être et d'intégration au cégep des étudiants, le sens que revêt pour eux leur projet de formation, le niveau d'attentes et les exigences du collégial, les services et les mesures de soutien à la réussite tenant compte des différences entre étudiants, la culture de la réussite au sein d'une organisation apprenante. La discussion sur les pratiques prometteuses relevées par les cégeps s'articule autour de ces catégories.

##### **Le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep**

Les cégeps visités ont témoigné des efforts qu'ils consacrent à la création d'un climat positif au sein de leur établissement, en vue d'assurer le développement du sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants. Tous les cégeps organisent des activités d'accueil en début de session, plus ou moins étendues, certaines pouvant s'étaler sur une demi-journée jusqu'à une semaine entière, s'adresser à l'ensemble des étudiants ou à des sous-groupes d'étudiants (par programme ou autre paramètre de regroupement) et concerner différents aspects (logistiques, repérage des lieux, exigences du collégial, particularités des programmes, etc.). Généralement, des professeurs participent à l'accueil des étudiants, à travers des activités de leur programme d'études ou de l'ensemble du cégep.

Les équipes rencontrées ont présenté plusieurs pratiques qui reposent sur la contribution des professeurs et qui permettent de nourrir des relations signifiantes entre eux et les étudiants, dans des contextes autres que celui de la classe. En sus des activités d'accueil, la contribution des professeurs prend différentes formes, selon les cégeps et également selon les intérêts des professeurs eux-



mêmes. Les cégeps soulignent cette forme d'engagement qui rend possible la réalisation d'une grande variété d'activités répondant à des intérêts diversifiés des étudiants. Des professeurs qui assument aussi des responsabilités à titre d'entraîneurs ou d'animateurs spécialisés dans un champ d'activités étudiantes, qui encadrent et animent des activités périscolaires, qui soutiennent la réalisation de projets de formation à l'international ou qui appuient les démarches d'étudiants participant à différents concours sont parmi les exemples qui ont été donnés. Ce type d'engagement des professeurs est particulièrement apprécié des étudiants, comme cela a été mentionné dans les cégeps visités, tout comme le relèvent plusieurs chercheurs mettant en évidence des pratiques à impact élevé.

Les cégeps visités prennent aussi en compte l'établissement d'un réseau social sur lequel chaque étudiant peut s'appuyer. Les moyens sont diversifiés d'un cégep à un autre, mais tous visent le même objectif. Les équipes rencontrées, plus particulièrement celles des directions des affaires étudiantes, ont présenté des activités et des mesures qui contribuent au développement personnel des étudiants et qui les mettent en relation avec des pairs qui partagent des intérêts communs et ont des besoins similaires, de même qu'avec des adultes significatifs. À cet égard, certains cégeps ont relevé l'importance de la relation entre les entraîneurs et les étudiants-athlètes sur la motivation de ces derniers et le suivi de leur réussite. Les liens établis entre les entraîneurs et les professeurs permettent de mieux soutenir l'encadrement fourni aux étudiants par les uns et les autres.

Les activités périscolaires et parascolaires, incluant les activités sportives, sont particulièrement développées dans les cégeps. Ces activités rendent possible un engagement des étudiants à niveau variable, selon leurs aspirations et l'investissement qu'ils désirent y consacrer. Les pratiques dans ce champ sont nombreuses et pourraient représenter des occasions de transfert intéressantes pour d'autres cégeps. Voici quelques-unes des pratiques qui se démarquent.

Un programme d'activités regroupe une trentaine d'étudiants dont le cégep soutient le développement d'habiletés de leadership, en contexte réel. Ces étudiants jouent un rôle actif dans l'organisation de différentes activités de vie étudiante destinées à la communauté et dans l'animation de différents groupes d'intérêts, de comités ou de clubs étudiants. Ces « ambassadeurs » de l'engagement étudiant dans le cégep ont un effet d'entraînement; ils soutiennent les initiatives étudiantes et la mobilisation des étudiants autour de projets ou de groupes selon leurs intérêts. La variété des activités mises en œuvre et la flexibilité (rapidité et capacité à répondre à de nouveaux enjeux, besoins ou intérêts) caractérisent ce mode d'organisation.

Le bénévolat est fortement soutenu dans un cégep et constitue une manière de répondre aux intérêts diversifiés d'étudiants. Le jumelage entre étudiants et organismes faisant appel à des étudiants bénévoles est facilité; les étudiants sont actifs dans la communauté; la semaine du bénévolat valorise les étudiants engagés dans ce type d'activités.

Certains cégeps s'appuient sur l'association étudiante, à la fois pour la planification et l'animation d'activités, ce qui élargit l'offre d'activités, mais semble aussi accroître la participation des étudiants. Un cégep soutient les soirées d'études et de préparation aux examens qui sont organisées et supervisées par l'association étudiante. Elles connaissent beaucoup de succès et suscitent, d'une session à une autre, une grande participation des étudiants. Le fait que des activités sont organisées par et pour les étudiants semble contribuer à leur succès. L'engagement des étudiants dans l'organisation d'activités semble accroître leur portée.

Dans un cégep, des étudiants interviennent auprès d'élèves du primaire pendant un trimestre pour l'aide aux devoirs et la sensibilisation aux sciences. Cette pratique validée a un effet sur les étudiants du collégial : amélioration de leur motivation intrinsèque à l'endroit des études, amélioration du rendement scolaire et de l'engagement cognitif dans les études; pour les mentors ayant une MGS inférieure à 70 : amélioration du sentiment d'autonomie, de l'engagement comportemental dans les études et de leur motivation intrinsèque.

La confiance de l'étudiant en ses capacités de réussite au collégial représente un élément clé au cœur de son sentiment de bien-être et d'intégration au cégep. Tous les cégeps visités offrent des activités misant sur le développement d'habiletés associées au métier d'étudiant. Elles peuvent être soit suggérées aux étudiants éprouvant plus de difficultés ou étant considérés plus à risque, soit intégrées directement dans les activités pédagogiques en classe et contextualisées en fonction des caractéristiques de la discipline ou du programme.

Des cégeps tendent à privilégier l'intégration en classe d'activités contextualisées concernant le développement des habiletés du métier d'étudiant, ayant constaté la fragilité de la motivation et de la persévérance des étudiants dans les ateliers en dehors des heures de classe et la baisse de la participation au fur et à mesure de l'avancement de la session. Ils misent alors généralement sur l'apport complémentaire d'un professeur et d'un aide pédagogique individuel. Les cégeps reconnaissent d'ailleurs que ces activités, ainsi exploitées, produisent un meilleur effet sur les étudiants et tiennent davantage compte des particularités et des défis spécifiques à leur programme d'études.

L'analyse des résultats de telles expériences incite à privilégier l'intégration en classe d'activités en lien avec les habiletés du métier d'étudiant. Il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure le transfert de telles pratiques a un effet similaire dans d'autres cégeps.

Par ailleurs, quelques cégeps visités réalisent des activités visant l'intégration éventuelle des étudiants du secondaire. Tout en présentant certaines exigences ou caractéristiques du collégial, les activités réalisées, revêtant souvent un caractère ludique, misent sur un accompagnement de professeurs et d'étudiants du collégial. Elles visent à préparer la transition scolaire des étudiants du secondaire et à leur faire vivre des activités d'initiation aux programmes d'études collégiales.

Les infrastructures favorisant la réalisation des activités ont été mises en évidence dans les cégeps par des témoignages : sur les laboratoires spécialisés, ceux permettant des pratiques contextualisées et, dans quelques cas, sur les classes actives dotées de l'équipement flexible approprié, sur les locaux réservés aux étudiants près des lieux d'enseignement qui favorisent les contacts entre eux ainsi qu'avec leurs professeurs et sur les lieux de rassemblement des étudiants.

## Le sens du projet de formation des étudiants

C'est essentiellement à travers la mise en œuvre de programmes d'études pertinents et cohérents que les cégeps visités cherchent à donner un sens au projet de formation des étudiants. Les processus d'élaboration et d'évaluation de programmes sont bien implantés et, grâce à la veille qu'ils rendent possible, ils peuvent conduire à des ajustements qui tiennent compte des aspirations des étudiants notamment.

Un cégep a illustré l'effet d'une évaluation continue de ses programmes d'études. Les processus auxquels il recourt permettent de tenir compte des aspirations des étudiants et des besoins du milieu du travail pour apporter rapidement des ajustements pertinents aux programmes d'études. Un regard critique est porté sur divers aspects du programme, aux moments où des problématiques sont détectées, à partir de critères ciblés d'évaluation et de données significatives. Cela stimule l'engagement des équipes pédagogiques tant en ce qui concerne l'analyse de situations problématiques qu'en ce qui concerne la détermination de solutions et les ajustements à apporter rapidement en vue de l'amélioration. Ce faisant, le cégep a témoigné de son agilité accrue en matière d'élaboration et de mise en œuvre de programmes d'études pertinents et cohérents.

Dans un cégep, lors de l'élaboration de programme, l'équipe pédagogique analyse comment le programme assurera le développement des compétences du profil du diplômé du cégep.

Presque tous les cégeps offrent aux étudiants qui le souhaitent différentes possibilités d'action à l'international ou d'activités interculturelles. Certains ont intégré des activités de mobilité étudiante hors Québec au sein des programmes d'études (stages ou cours). Ces expériences offrent la possibilité aux étudiants d'enrichir leur formation et d'accroître le sens donné à leur projet d'études.

Quelques cégeps ont fait référence à la mise en place de différentes activités péri et parascolaires proposées aux étudiants, en lien avec les programmes de formation et avec le milieu de travail, le milieu universitaire ou le milieu communautaire (bénévolat).

Il est intéressant de mettre en perspective une pratique qui se démarque et qui permet aux étudiants de deux cégeps de teinter leur expérience de formation par le choix de cours (de formation spécifique et de formation générale) et d'activités périscolaires associés à un thème d'intérêt, parmi 5 ou 6 valorisés par le cégep. Les études féministes et de genre, le développement durable, les sciences – les arts – et la culture sont des exemples des thèmes exploités. Sous certaines conditions, lorsque l'étudiant a suivi un certain nombre de cours associés à la thématique et a participé à d'autres activités complémentaires aussi liées à cette thématique, il se voit attribuer une mention particulière au bulletin et reçoit une reconnaissance de son engagement. Cette pratique peut constituer une manière de rehausser l'intérêt des étudiants dans les cours qu'ils choisissent de suivre sous ce thème. Un des cégeps a relevé que les étudiants qui font partie d'un tel regroupement se retrouvent au sein d'un groupe d'appartenance particulier, ce qui contribue au développement de leur réseau social. Quel que soit leur programme d'études, les étudiants peuvent enrichir leur expérience scolaire grâce à cette option.

Toutes ces activités peuvent se révéler des moyens d'exploration personnelle et professionnelle et avoir un effet positif sur la motivation et sur la persévérance des étudiants. Cependant, des pratiques structurantes permettant de soutenir la quête identitaire vocationnelle des étudiants n'ont presque pas été abordées par les cégeps. Ces derniers semblent attribuer à l'étudiant seul la responsabilité de préciser son orientation professionnelle. À cette fin, il peut profiter sur une base individuelle d'un accompagnement par des professionnels au cégep.

En sus, deux cégeps proposent des activités de réflexion en classe, en s'appuyant sur la contribution des conseillers en orientation, dans les programmes Sciences de la nature et Sciences humaines, afin d'amorcer la réflexion sur les voies possibles de formation à l'université.

Quelques cégeps, à l'occasion de rencontres avec des étudiants du secondaire, proposent des activités reliées aux programmes d'études collégiaux, en vue de les aider à définir leur projet vocationnel et, ce faisant, de faciliter le choix de leur futur programme.

Mentionnons également que l'approche orientante mise en œuvre au niveau secondaire semble trouver peu d'écho au sein des cégeps visités. Dans le souci d'un arrimage entre les deux ordres, les cégeps pourraient-ils davantage explorer des pratiques qui s'inscriraient en continuité et qui permettraient de soutenir de manière plus structurée les démarches d'orientation professionnelle des étudiants?

Le fait de développer et d'exercer des compétences générales, souvent celles qu'on nomme les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, contribue aussi à donner un sens au projet de formation de l'étudiant. Chaque cégep présente, dans l'un ou l'autre de ses documents institutionnels, une visée générale concernant le développement de compétences génériques chez les étudiants et les acteurs de quelques cégeps visités ont établi des liens entre des pratiques distinctes et cette préoccupation.

Les activités étudiantes, les actions des comités et des équipes sportives, ou les projets spéciaux qu'un cégep propose aux étudiants doivent permettre le développement de l'une ou l'autre des six compétences génériques que ce cégep valorise. Les actions sont structurées en conséquence et sont évaluées en fonction de leur effet sur le développement de ces compétences; les indicateurs utiles à l'évaluation sont déterminés avant le début des activités.

Un autre cégep a établi un profil du diplômé couvrant neuf compétences. Les différentes initiatives mises en œuvre au sein de l'établissement pour favoriser la réussite sont reliées à ce profil, auquel s'identifie l'ensemble des employés. Ces derniers ont à cœur de veiller à ce que les activités proposées permettent de développer les compétences ciblées. Les témoignages en ce sens ont été nombreux lors de la visite.

Un cégep a développé un programme d'entrepreneuriat à plusieurs volets (activités de formation spécifique intégrées à certains programmes, cours complémentaires, club entrepreneurial, coopérative gérée par les étudiants dans quelques programmes, projets avec clients, etc.). Ce programme favorise le développement de compétences du XXI<sup>e</sup> siècle variées : créativité, communication, travail d'équipe, esprit critique, etc.

Le transfert à d'autres contextes de ce type de pratiques qui se démarquent pourrait être pertinent, d'autant plus que peu de pratiques ont été présentées sous cette rubrique par les autres cégeps visités.

### Le niveau d'attentes et les exigences du collégial

Les pratiques à impact élevé visant à faciliter l'appropriation par les étudiants des attentes et des exigences du collégial portent sur trois aspects : 1<sup>er</sup> la connaissance du niveau de préparation des étudiants amorçant leur parcours collégial par les acteurs du collégial, au premier chef, les professeurs; 2<sup>e</sup> la gradation des exigences tout au long des programmes de formation; 3<sup>e</sup> le soutien offert aux étudiants pour faciliter leur prise en compte de ces attentes et de ces exigences.

Or, les cégeps ont peu abordé les deux premiers aspects mentionnés ci-dessus. En revanche, tous prévoient des séances d'information pour présenter les exigences globales du collégial aux nouveaux étudiants et attirer leur attention sur les différences entre les régimes pédagogiques, notamment. Cela est pertinent pour les étudiants de première année, particulièrement, et constitue une pratique répandue afin de faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, sur le plan structurel entre autres. À la formation continue, le retour aux études présente des défis personnels pour certains étudiants et les conseillers pédagogiques sont souvent des acteurs qui les sensibilisent aux enjeux auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés.

Au secteur de la formation continue d'un cégep, les règles de classe sont présentées à tous les groupes au moment où s'amorce le programme. De plus, une entrevue est menée par le conseiller pédagogique, qui est accompagné d'un professeur, auprès de chaque étudiant. Elle vise à valider sa situation pour s'assurer de conditions favorables à la poursuite de sa formation. Des facteurs telle la situation familiale et financière sont examinés. S'il y a lieu, des ressources de soutien sont proposées aux étudiants (p. ex. prêts et bourses).

Sur le plan de la continuité des apprentissages, la prise en compte des acquis du secondaire et la progression des exigences en cours de formation n'ont pas été l'objet de présentation de pratiques particulières, outre la référence par quelques cégeps à des rencontres pouvant avoir lieu entre professeurs des deux niveaux (secondaire et collégial). Ces éléments sont possiblement considérés par les comités de programme et par les départements au point de vue didactique. Dans quelle mesure le sont-ils toutefois et dans quelle mesure les étudiants en sont-ils informés? Les cégeps n'en ont pas fait mention. Il pourrait être pertinent de porter davantage attention à ces éléments et à la communication qui en est faite aux étudiants.

Une pratique se démarque toutefois par rapport à la progression des apprentissages. Après une analyse des devis ministériel et local ainsi que du niveau d'exigences des cours de langue d'enseignement et littérature, les professeurs du département de français ont développé une vision commune de la progression des apprentissages des cours de la séquence et ont ajusté leurs exigences concernant le premier cours.

Mentionnons également que la réflexion collective au sein d'un programme suscitée par le « curriculum alignment » et l'enseignement explicite qu'ont exploité des cégeps auxquels nous avons référé précédemment pourraient faciliter la planification de l'enseignement en fonction d'une progression des apprentissages concertée entre les professeurs.

## **Les services et les mesures de soutien à la réussite tenant compte des différences entre étudiants**

Les pratiques visant à tenir compte des caractéristiques diversifiées des étudiants et à leur offrir des mesures adaptées à leurs besoins spécifiques sont largement répandues dans les cégeps visités. Nous avons pu constater que c'est un vaste champ d'intervention pour lequel les cégeps ont développé un bon nombre de pratiques, plusieurs étant similaires et d'autres se démarquant.

Les données auxquelles les cégeps recourent pour décider des mesures à mettre en place sont variées. Ces derniers disposent d'une information substantielle sur l'expérience de formation des étudiants, notamment par les processus d'évaluation de programmes qui leur permettent de recueillir l'avis des étudiants sur leur formation. Ces processus, par le traitement du critère sur l'efficacité, fournissent aussi des données sur les problématiques de réussite par programme. Lorsque l'évaluation est réalisée en continu, les situations difficiles liées à la réussite peuvent être traitées plus rapidement.



De surcroît, les cégeps produisent sur une base régulière (souvent une fréquence annuelle) des données sur la réussite des étudiants par cohorte à partir d'indicateurs clés, par programme. Certains effectuent des sondages annuels visant à documenter la perception des étudiants sur divers aspects de leur expérience au cégep. Les établissements peuvent aussi disposer de données sur les caractéristiques des étudiants, entre autres les résultats du sondage SPEC (sondage provincial sur les étudiants nouvellement admis au cégep). Dans les cégeps visités, ces différentes données sont généralement exploitées à des fins de planification des mesures et du plan de réussite pour répondre à une variété de besoins et parer aux difficultés ou aux problèmes que les équipes ont pu déceler. Elles sont aussi diffusées largement aux acteurs (comités de programme, départements, services, commission des études) et utilisées lors de journées pédagogiques.

En sus, quelques cégeps sollicitent les équipes (programmes et services) pour le dépôt de projets à instaurer en fonction des objectifs du plan de réussite (ou du plan stratégique). La direction des études évalue la pertinence des projets et voit à leur accorder le financement requis. Une telle façon de fonctionner nous paraît susciter l'engagement des acteurs pour des projets variés qui s'attaquent à des problèmes bien ciblés et documentés.

On retrouve donc des données en abondance, structurées dans différentes bases de données généralement indépendantes. À l'ère de l'intelligence artificielle et du traitement de données massives, on peut envisager que le fait de relier ces données pourrait conduire à de nouvelles analyses et permettre d'approfondir non seulement la compréhension des problèmes rencontrés, mais aussi d'orienter le choix de nouvelles mesures.

Tous les cégeps visités ont une large offre de services : centres d'aide dans différentes matières, centre d'autocorrection du français, services adaptés pour l'accompagnement d'étudiants en situation de handicap, services professionnels d'une équipe psychosociale (aide pédagogique individuel, psychologie, orientation, travail social, aide financière aux études, santé, etc.), suivi scolaire pour les étudiants sportifs, mesures pour l'amélioration de la maîtrise de la langue d'enseignement et pour la réussite de l'épreuve uniforme de langue, etc. De plus, les cégeps offrent différentes modalités visant à faciliter le cheminement scolaire des étudiants, tout en préservant la cohérence du programme. Des grilles de cours s'étalant sur un nombre de sessions plus élevé que la durée prévue du programme, des cours offerts en formation à distance, des cours offerts lors de l'intersession sont des exemples de pratiques mises en place.

Voici quelques-unes des pratiques qui se démarquent.

Quelques cégeps ont des mesures variées concernant la santé des étudiants. Une approche communautaire est généralement valorisée, alors que des cégeps ont établi des liens avec des intervenants externes, ce qui facilite le référencement hors établissement. Des étudiants, sous la supervision de professionnels du cégep, organisent et animent des activités liées à la santé et destinées à leurs pairs. Parfois, des professionnels de la santé (infirmière, médecins) interviennent directement au cégep. Un cégep offre un « PasseSports » universel donnant accès aux activités sportives en pratique libre au cégep, fruit d'une entente avec l'association étudiante. La santé mentale fait l'objet de quelques plans d'action particuliers et des cégeps manifestent leur souci de diminuer l'anxiété des étudiants de diverses manières.

Un cégep a développé un programme visant l'amélioration des habiletés en français qui s'applique aux étudiants dans leurs cours de formation spécifique. Les quatre volets du programme sont : la valorisation de la langue, le soutien aux étudiants en difficulté modulé en fonction des difficultés repérées par un test diagnostique, une formation concernant le logiciel d'aide à la correction Antidote à tous les étudiants et le développement de compétences langagières pour la production des écrits professionnels. Une formation sur Antidote est aussi offerte aux professeurs de formation spécifique des programmes d'études qui participent à ce projet. Les professeurs et les étudiants estiment que la qualité du français de ces derniers s'est améliorée grâce à ce projet.

Un exercice de simulation de l'épreuve uniforme de langue constitue une pratique qui se démarque. Dans deux cégeps, le suivi aux étudiants ayant eu un échec à l'épreuve est personnalisé en fonction des résultats obtenus par l'étudiant lors de la simulation. Les cégeps ont mentionné l'efficacité d'une telle pratique.

Les centres d'aide concernant la langue d'enseignement et d'autres matières sont présents dans tous les cégeps, mais peuvent offrir des services selon des formules différentes, tout en intégrant généralement le tutorat par les pairs. Or, leur incidence sur la réussite est conditionnelle à ce que ces centres répondent à certaines caractéristiques, ce que la recension des pratiques à impact élevé a permis de mettre en perspective. D'ailleurs, quelques cégeps ont partagé leur questionnement sur la portée de leurs centres d'aide. Considérant le fait que ces centres existent depuis plusieurs années et que leur efficacité a été peu examinée par les cégeps au fil du temps, il serait sans doute pertinent qu'ils effectuent une analyse de leurs modalités d'application, en fonction des conditions établies pour en maximiser la portée.

Le dépistage d'étudiants en difficulté ou à risques est aussi au cœur de plusieurs pratiques implantées dans les cégeps. Les équipes des services aux étudiants que nous avons rencontrées ont présenté un mécanisme similaire qu'ils mettent en place pour répondre rapidement à des étudiants en difficulté qui sollicitent un soutien; ils offrent une intervention rapide (1<sup>re</sup> ligne) et un référencement approprié, si besoin est. Pour les étudiants en situation de handicap, des mesures sont instaurées avant le début de la session, avec les étudiants directement ou avec des intervenants du secondaire, afin d'élaborer les plans d'intervention avant l'amorce de l'année scolaire. Les conseillers en services adaptés offrent généralement un suivi individualisé aux

étudiants en situation de handicap et accompagnent aussi les professeurs dans leur appropriation de l'approche inclusive notamment.

Au sein des secteurs de formation continue, les conseillers pédagogiques aux programmes ont une approche individualisée de suivi du cheminement scolaire des étudiants, de leur admission jusqu'à l'obtention de leur attestation.

Les cégeps exploitent plusieurs mesures de dépistage.

Certains ont fait référence à l'utilisation par les professeurs et les aides pédagogiques d'une plateforme technopédagogique permettant de suivre les comportements d'engagement des étudiants. Dans les cégeps où une bonne proportion des professeurs a recours à cet outil, le suivi de l'étudiant et la collaboration entre les aides pédagogiques et les professeurs sont facilités.

Dans quelques cégeps, les démarches établies autour des bilans de mi-session permettent de dépister les étudiants éprouvant plus de difficultés et de leur offrir un soutien individualisé.

Un cégep a mis en place le Bureau des étudiants de 1<sup>re</sup> année, qui constitue le lieu d'interventions de première ligne pour les étudiants amorçant leurs études collégiales. Un aide pédagogique individuel et un technicien en travail social reçoivent les étudiants et les orientent en fonction de leurs besoins, avec l'objectif de diminuer l'anxiété liée à la transition entre le secondaire et le collégial et de créer une relation de confiance. Sur cette base, ils peuvent encourager ensuite les étudiants à recourir aux services offerts au cégep.

Un cégep exploite une mesure de suivi et d'encadrement à large déploiement en première session. Les aides pédagogiques individuels (APIS) et les professeurs répondants à la réussite des programmes effectuent, en complémentarité, un suivi auprès d'étudiants en difficulté ou à risques, suivi qu'ils ajustent en fonction des difficultés décelées chez les étudiants par le système mis en place. Les professeurs répondants à la réussite, réunis au sein d'une communauté de pratique et présents dans tous les programmes, ont la responsabilité de mener quelques actions destinées à l'ensemble des étudiants du programme visant leur intégration et d'assurer le suivi individualisé des étudiants en difficulté, avec référencement vers les services du collège, si pertinent. Les acteurs recourent à un module (suivi de la réussite) qui est rempli par les professeurs et qui fournit de l'information sur les résultats en cours de session et les comportements d'engagement de l'étudiant. Le dossier des étudiants à risques est mis à jour chaque semaine et est examiné par les APIS afin de déterminer le suivi à faire lorsque des risques d'échec se profilent. Le continuum d'interventions est déterminant : dépistage en continu, détermination du suivi, proposition de mesures et accompagnement.

À partir de son règlement sur la réussite, un cégep a établi une démarche progressive permettant d'assurer un suivi adapté aux étudiants selon qu'ils sont en 1e, 2e ou 3e occurrence. Après avoir identifié ce qui l'a conduit à cet écueil, l'étudiant détermine le besoin à combler et l'offre de suivi y est conséquente. Chaque semaine, lors de la session de retour de l'étudiant, un API examine son cheminement scolaire; si l'étudiant présente des risques d'échec, il est rencontré par un intervenant (professeur ou API).

## Une culture de la réussite et une organisation apprenante

La culture de la réussite est bien implantée dans tous les cégeps visités et les équipes rencontrées en ont témoigné avec conviction. Les documents institutionnels en expriment les engagements, surtout à travers le projet éducatif et les plans stratégiques et de réussite. Les structures de concertation, les outils de planification et de suivi déterminent les paramètres structurant l'action. Les mesures sont nombreuses et portées par un grand nombre d'acteurs mettant à contribution leur expertise complémentaire.

Nous avons pu constater que la structure de concertation dont chaque cégep s'est doté par rapport au suivi de la réussite induit un partage des responsabilités entre les différents acteurs.

Lorsque les responsabilités sont clairement établies et que tous en reconnaissent la légitimité, cela contribue à la cohérence des actions déployées. Dans la même perspective, lorsque des cadres de référence ou des gabarits viennent concrétiser les engagements exprimés dans les documents institutionnels et lorsqu'ils établissent des manières de faire, les acteurs rencontrés témoignent des pratiques mises en œuvre en y référant. La cohérence est visible, elle est illustrée et elle est assurée par les différents acteurs qui témoignent de leur contribution au vaste projet institutionnel de la réussite.

Ce souci de cohérence semble revêtir une grande importance vis-à-vis de la prise en charge collective du plan de réussite dans les cégeps et nous apparaît une facette des pratiques à impact élevé qui mérite une attention continue et soutenue.

Un cégep a présenté, tant à partir des documents institutionnels qu'en référant aux pratiques qu'il instaure, l'intégration faite de la réussite dans les deux secteurs de formation : à l'enseignement ordinaire et à la formation continue. Il a pu non seulement illustrer la cohérence entre les deux secteurs, mais aussi témoigner d'un grand nombre de mesures adaptées à la formation continue, en s'appuyant également sur les acquis du secteur régulier.

Cette pratique nous paraît prometteuse et pourrait être transférée à d'autres cégeps qui gagneraient à la mettre en place.

À des degrés divers, les cégeps réfèrent à des recherches ou à des écrits scientifiques pour soutenir leur action, pour choisir les pratiques à valoriser ou pour déterminer le contexte de leur mise en œuvre.

Lorsqu'un cégep réalise des recherches-actions permettant de jeter un regard critique sur les actions mises de l'avant et leurs effets, il peut davantage soutenir leur déploiement auprès d'un plus large groupe d'acteurs et mieux juger de l'efficacité des mesures en observation. En effet, en liant réalisations et analyse critique faite dans le contexte de la recherche, on peut mieux cerner les résultats escomptés qui servent d'appui au jugement critique posé par les acteurs et les cégeps; cela permet de valider quelques mesures. Cette pratique qui se démarque constitue aussi une façon d'augmenter l'expertise des personnes mettant en œuvre les pratiques concernées par la recherche-action. Nous l'avons observée dans quelques cégeps.

De manière générale, l'évaluation de l'effet des activités, des mesures et des plans de réussite effectuée porte sur leur déploiement, en fonction de la planification faite au préalable. En grande partie, le jugement sur les pratiques s'appuie sur des données de nature qualitative et peut être alimenté par les résultats de sondages de perception. Les cégeps ont recours principalement à des critères tels l'assiduité, l'intérêt manifesté par les étudiants, l'appréciation que ces derniers font de leur expérience ou l'appréciation que font les maîtres d'œuvre de la mesure implantée.

À un degré moindre, des efforts sont aussi consentis pour chercher à déterminer la portée de quelques mesures, par l'établissement de liens entre une mesure et des indicateurs quantitatifs (p. ex. taux de réussite d'un cours ou taux de persévérance) ou de liens entre une mesure et des indicateurs de comportements (ex. engagement cognitif dans les études) ou, finalement, de liens entre une mesure et son effet sur le développement d'habiletés génériques chez les étudiants.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les processus de suivi permettant de déterminer la portée des mesures en fonction de critères bien établis étaient intégrés de façon inégale dans les cégeps visités. Il arrive que les indicateurs à suivre et les résultats escomptés ne sont pas précisés au moment où s'amorce le déploiement de la mesure. Quelques cégeps, lors de la planification des projets d'aide à la réussite, requièrent des équipes qu'elles établissent les indicateurs à suivre. Cependant, malgré cette attente formulée, ils ont reconnu que l'analyse des effets des projets mis en œuvre ne conduit pas nécessairement à un jugement clair sur leur efficacité. Cette difficulté à mesurer la portée réelle des mesures a comme conséquence de priver les équipes d'une information importante qui pourrait permettre de mieux déterminer les améliorations à apporter, en s'appuyant sur des résultats tangibles. Cependant, nous devons reconnaître qu'il est difficile d'établir le réel effet de mesures ciblées et que cela représente un défi. Les cégeps portent toutefois un regard critique sur leur plan de réussite, de manière globale et systémique, sans nécessairement distinguer l'effet par mesure.

Ainsi, bien que les cégeps aient recours à des tableaux de bord permettant de suivre les principaux indicateurs de réussite et les résultats de leurs étudiants de façon longitudinale, nous croyons qu'ils auraient intérêt à accroître leur capacité à juger de la pertinence des mesures qu'ils implantent et de la portée de leurs efforts. Comme organisation apprenante, ils seraient alors davantage outillés pour approfondir et améliorer leurs actions et mieux appuyer leurs choix. Le développement de l'expertise à cet égard pourrait être pertinent.

Finalement, le soutien au développement professionnel continu des acteurs autour de la réussite est présent dans tous les cégeps et s'exprime de différentes façons. Journées pédagogiques, conseil pédagogique, formations Performa et perfectionnements variés, communautés de pratique, outils divers mis à la disposition des professeurs, sites interactifs de soutien pédagogique sont parmi les moyens auxquels les cégeps ont recours pour favoriser le développement de l'expertise. Il y a intérêt à poursuivre en ce sens afin de rejoindre le plus grand nombre possible de membres du personnel, sur une base régulière et pour des apprentissages en profondeur.

Un cégep s'appuie sur plusieurs communautés de pratique de professeurs pour soutenir le développement de leur expertise professionnelle, en vue du déploiement de pratiques à impact élevé au sein de l'établissement. Chaque communauté de pratique se développe dans un champ lié à une pratique ciblée (par exemple l'apprentissage actif, l'apprentissage en ligne, la conception universelle des apprentissages, la littératie). Les activités menées par chaque communauté sont variées, selon ce qu'elle définit : appropriation de recherches scientifiques, conférences, productions d'outils, étude de cas, mentorat entre professeurs, etc. La concertation au sein de l'établissement s'articule autour de l'appui à fournir à ces communautés pour faciliter leurs travaux et élargir le déploiement des pratiques visées. La direction consacre des ressources enseignantes (dégrèvement) pour la coordination des communautés, ainsi que pour le développement de l'expertise et pour l'expérimentation de pratiques en contexte réel par des professeurs associés pour un maximum de trois sessions. Tous les acteurs rencontrés ont souligné l'importance de ce soutien et ont mentionné qu'il s'agissait d'une condition de succès des communautés de pratique. Les communautés, en portant un regard critique sur leurs réalisations et leurs travaux, ont identifié des conditions de succès additionnelles telles que : miser sur des acteurs intéressés au développement des pratiques ciblées, générer l'enthousiasme autour de résultats probants documentés, bâtir sur des expériences en continu, établir une collaboration interinstitutionnelle et interdépartementale permettant de soutenir les communautés, favoriser les échanges entre les communautés.

Dans la perspective de renouveler l'offre de formation continue aux professeurs, cet établissement a mis en place le « Faculty Hub ». Il constitue un lieu virtuel de rassemblement et de dialogue pour ses communautés de pratique. Diffusion du matériel et d'outils produits, promotion d'activités, réflexion pédagogique, échange d'écrits scientifiques y ont cours. Des activités de développement professionnel en lien avec les communautés y sont aussi promues.

Les deux cégeps qui ont présenté cette pratique particulière ont reconnu que les communautés de pratique constituent de forts leviers de développement professionnel, de mobilisation et d'engagement des professeurs, facilitant l'évolution de leur pratique. Le perfectionnement pédagogique, par la coconstruction et la collaboration entre collègues, y est valorisé et se révèle stimulant, selon les témoignages des acteurs rencontrés. Une telle pratique pourrait s'ajouter aux diverses options de formation pédagogique continue déjà présentes dans les cégeps.



## En conclusion

En initiant cette démarche de collecte de données d'expérience dans des cégeps, nous visions à dégager des pratiques « prometteuses », « validées » ou « exemplaires » déjà en place et à déterminer les conditions de succès de leur mise en œuvre ainsi que les conditions pouvant faciliter leur transférabilité. Or, comme nous l'avons souligné, nous avons pu constater que les pratiques dont les acteurs ont témoigné sont essentiellement des pratiques « prometteuses », puisque peu d'entre elles ont été validées.

Il s'est révélé difficile pour les cégeps de déterminer les conditions à l'origine du succès des mesures mises en place puisqu'ils les ont appréciées davantage en fonction de critères liés à leur mise en œuvre plutôt qu'en fonction de critères liés à l'efficacité ou à l'effet des différentes mesures sur le cheminement des étudiants ou sur la profondeur de leurs apprentissages. Par ailleurs, le jugement des cégeps s'avère souvent global et systémique sur l'ensemble de leurs actions en matière de réussite et sur les résultats globaux de leur population étudiante. Des cégeps estiment de surcroît qu'on ne peut « tout mesurer ». Ces derniers éléments viennent restreindre la capacité à juger de l'effet des mesures indépendamment les unes des autres. Conséquemment, les conditions de transférabilité des pratiques ou des mesures dans d'autres contextes, voire d'autres cégeps, peuvent difficilement être déterminées.

Notre analyse des données recueillies nous a cependant permis de dégager des pratiques mises en œuvre dans les cégeps pouvant être associées aux pratiques à impact élevé.

Certaines sont similaires d'un cégep visité à un autre. Nous avons remarqué qu'un plus grand nombre de pratiques similaires, dont les cégeps de notre échantillon ont témoigné, concernent les pratiques relatives à l'environnement éducatif, en comparaison à celles relatives à l'enseignement. Soulignons par ailleurs un nombre important de pratiques relatives à la prise en compte des différences entre les étudiants pour la proposition de mesures adaptées et diversifiées.

Nous avons aussi pu constater que des pratiques se révèlent originales et peuvent s'apparenter à des caractéristiques fortes des cégeps qui les exploitent. Celles-ci sont différentes d'un cégep à un autre et pourraient constituer des pratiques qu'on gagnerait à valider, pour déterminer ensuite comment les transférer dans des contextes différents.

En revanche, quelques catégories de pratiques à impact élevé ont peu fait l'objet de témoignages de la part des cégeps visités. Soit peu de pratiques sont exploitées à cet égard, soit les cégeps ne les ont pas associées directement à la réussite des étudiants, soit ils disposent de peu de données pour en témoigner. Veiller à les intégrer de manière plus visible et contribuer à soutenir leur développement si nécessaire pourraient s'avérer des axes d'intervention prioritaires dans les cégeps. À cet égard, relevons les catégories suivantes auxquelles ont peu référé les cégeps visités :

Par rapport à l'enseignement :

- parmi les caractéristiques des relations professeurs-étudiants : le climat sécurisant et bienveillant en classe;
- parmi les caractéristiques des méthodes pédagogiques : l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage en profondeur (habiletés du XXI<sup>e</sup> siècle et intégration des apprentissages);

- les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages (outre les PIEA, peu de pratiques ont été relevées);
- les caractéristiques liées à la structuration de l'enseignement.

Par rapport à l'environnement éducatif :

- concernant le sens du projet de formation des étudiants : le soutien à l'étudiant vis-à-vis de son projet d'orientation professionnelle et les activités hors programme contribuant au développement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle;
- concernant le niveau d'attentes et les exigences du collégial : la connaissance du niveau de préparation des étudiants – l'arrimage entre le secondaire et le collégial et la gradation des exigences tout au long du programme;
- concernant la culture de la réussite et l'organisation apprenante : l'évaluation de l'effet des activités et des mesures et le réinvestissement des analyses pour une amélioration continue.

Les cégeps que nous avons visités ont ainsi leurs particularités. En analysant les données recueillies en fonction du cadre de référence sur les pratiques à impact élevé, nous avons été en mesure de faire ressortir les caractéristiques des pratiques les plus répandues, des pratiques prometteuses stimulantes et des zones d'amélioration que nous jugeons possibles, ce que nous avons identifié tout au long de la discussion. D'une part, on ne peut déterminer LA ou LES mesures qui ont un effet indéniable et qui expliqueraient les résultats obtenus par ces cégeps, non seulement à cause de la conjugaison de différentes mesures au sein d'un même cégep et de sa culture de réussite propre, mais aussi parce que l'évaluation de leur effet n'a pas pu être établie de manière claire. D'autre part, les zones d'amélioration que nous avons introduites par le biais de la réflexion critique pourraient constituer des occasions d'optimisation des pratiques dans les cégeps visités.

Finalement, cette analyse s'applique au groupe des 10 cégeps visités. Toutefois, on peut penser que plusieurs des pratiques évoquées sont utilisées dans d'autres cégeps du réseau et qu'elles pourraient constituer des pratiques à impact élevé plus largement répandues au sein du réseau collégial public, ce qu'il conviendrait de vérifier. En confrontant ses propres actions au cadre de référence des pratiques à impact élevé, chaque cégep pourrait dresser son propre bilan sur l'étendue du déploiement de telles pratiques. Les réflexions faites ici pourraient alors être utiles à chaque cégep et contribuer à enrichir son analyse. Les zones d'amélioration décelées et qui concernent les cégeps visités pourraient se révéler pertinentes pour d'autres cégeps mettant en œuvre des pratiques qui s'apparentent à celles recueillies auprès des cégeps de l'échantillon.

Les différents éléments évoqués dans cette section nous serviront d'appui pour la proposition des pistes d'action qui sera l'objet de la prochaine partie.



# La réussite

au cégep :

Enjeux  
et pistes  
d'action

**5<sup>e</sup>** PARTIE



Fédération  
des cégeps



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

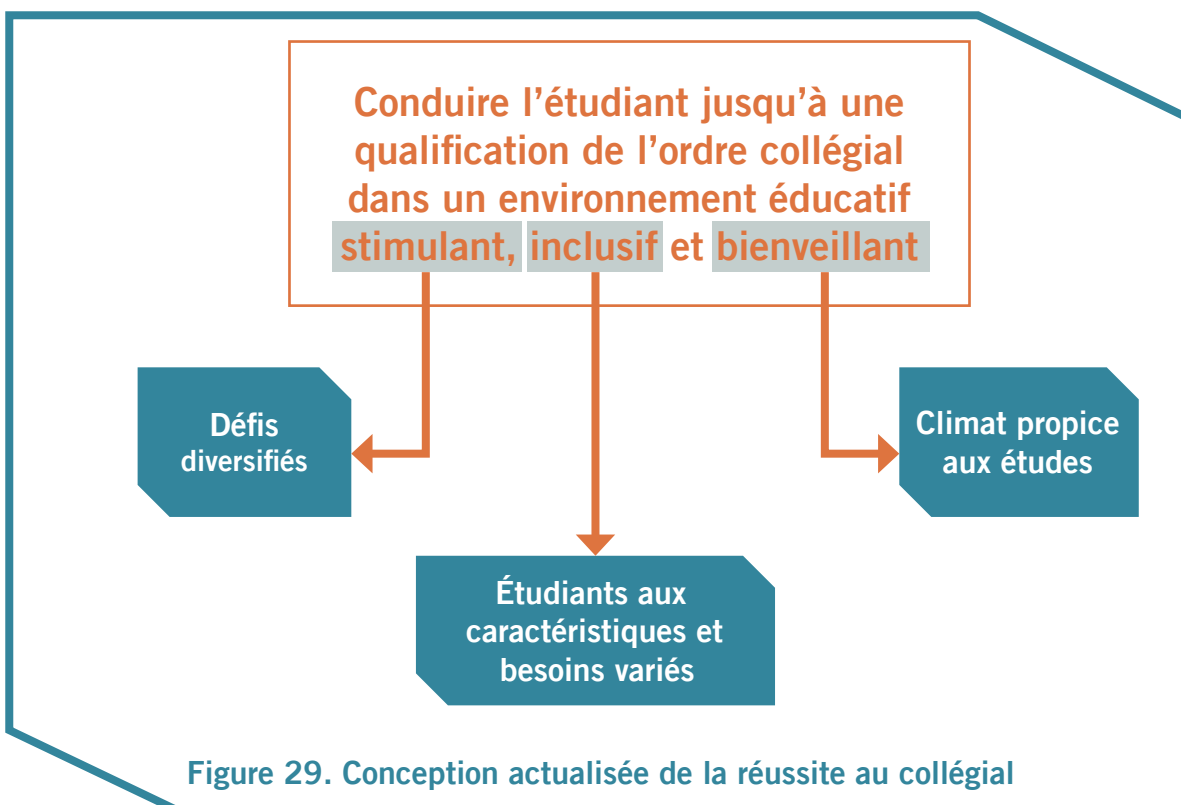
Les données analysées dans le cadre de cette étude sur la réussite des étudiants au sein du réseau collégial public sont nombreuses et couvrent une période de 20 ans, à partir de l'année 2000, moment où les premiers plans de réussite étaient élaborés dans les cégeps. Données statistiques, regard rétrospectif 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/« humanités »
- 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 réussite<sup>36</sup>, 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 JACOB (Centre d'intelligence artificielle appliquée) pourraient se révéler utiles à cet égard.

---

<sup>36</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 génération<sup>37</sup>, 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.

<sup>37</sup> 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 deçà 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>38</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 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>39</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.

<sup>38</sup> 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 %.

<sup>39</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>40</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 1<sup>er</sup> 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>40</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>41</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;*
- *l'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.*

<sup>41</sup> 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 ci-dessous<sup>42</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 XXI<sup>e</sup> siècle.*

<sup>42</sup> 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>43</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>43</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>44</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, 2019b, p. 22)

<sup>44</sup> 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 les 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 littérature 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 XII).

**Tableau XII. Écarts de réussite (en points de pourcentage) entre les premiers cours de français/anglais et littérature, entre les premiers cours de philosophie/ « humanities » et entre tous les autres cours de 1<sup>re</sup> année (sans les cours de FG ciblés) des deux réseaux (public et privé) en fonction de la MGS – Moyenne des cohortes de 2015 à 2019**

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>45</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.

<sup>45</sup> 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. Pourraient-elles 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 » peut-il 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<sup>46</sup> — 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, 2019b, 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.

<sup>46</sup> 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, 2019b, 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, 2019b, 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, 2019b, 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 DEC.

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 disposons 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 nationaux 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 priorités, 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 avec 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)

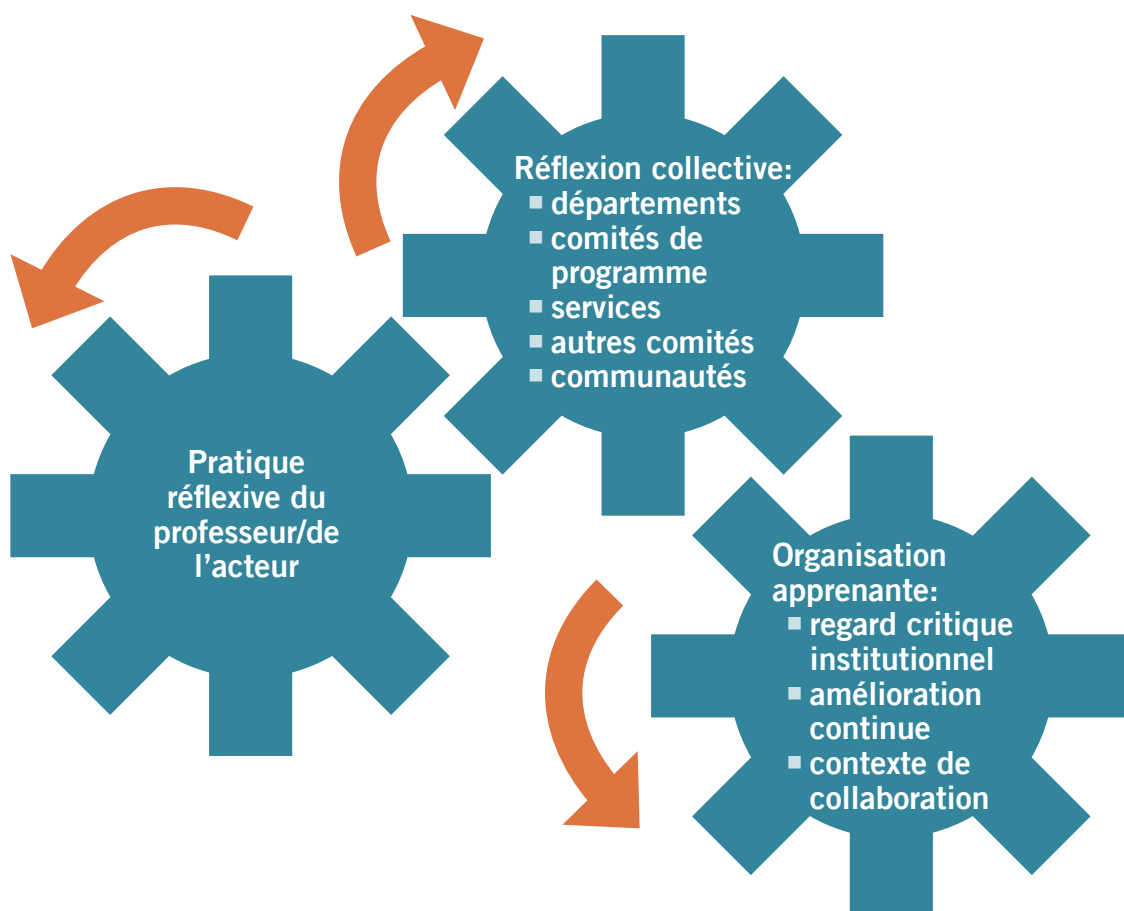
Dans la perspective de l'amélioration continue de la situation de chaque cégep en matière de réussite, sa posture, sa culture et son expertise collective, tout comme la posture de chacun de ses acteurs, sont déterminantes (voir la figure 2). L'évolution des pratiques ne peut être envisagée autrement 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.

Figure 30. Regards critiques complémentaires portés sur les actions



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.



## Conclusion

Les cégeps ont toujours cherché à offrir aux étudiants les meilleures conditions qui soient afin que leur parcours scolaire les conduise à la réussite et, ultimement, à l'obtention d'une qualification. La présente étude constitue un apport additionnel à cette quête continue.

L'analyse des résultats des étudiants des années 2000 à 2020 et la recension des principales actions et mesures structurantes déployées dans les cégeps au cours des vingt dernières années ont permis de mettre à jour l'état de la situation en matière de réussite au sein du réseau collégial public. À cet égard, un premier constat s'impose : peu importe l'indicateur retenu et de façon générale, les résultats relatifs à la réussite sont demeurés stables tout au long de la période d'observation. Force est toutefois d'admettre que, durant cette même période, la population étudiante, l'environnement des cégeps et le contexte social ont évolué sur plusieurs plans. Le deuxième constat formulé concerne la culture de la réussite des cégeps. Celle-ci est bien établie et se déploie à travers un large spectre de mesures et d'actions, dont certaines sont partagées par plusieurs établissements alors que d'autres sont propres à chacun. Chaque cégep a en effet développé une culture de la réussite intrinsèque qui témoigne de son souci de tenir compte du contexte spécifique qui est le sien et des caractéristiques de sa population étudiante. Les plans de réussite sont réalisés grâce à la vaste mobilisation des différents acteurs exerçant chacun un rôle distinct dans les cégeps, et grâce à la contribution du Carrefour de la réussite, de la Fédération des cégeps et des diverses communautés de pratique du réseau collégial. Bien que l'on reconnaisse les efforts indéniables et importants qui ont été et sont toujours consentis de façon soutenue à la réussite des étudiants, on constate qu'ils n'ont toutefois pas permis d'améliorer les résultats de façon aussi significative que ce que l'on aurait souhaité.

Dès lors, comment augmenter l'effet des actions et des mesures instaurées par les cégeps? C'est en explorant les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur et les pratiques prometteuses actuellement exploitées dans une dizaine de cégeps que nous avons approfondi cette question et tenté d'y répondre. À la consultation de nombreux écrits scientifiques, nous avons constitué un répertoire de pratiques à impact élevé sur la réussite des étudiants à l'enseignement supérieur en les regroupant selon qu'elles caractérisent l'enseignement ou plus largement l'environnement éducatif. Le contexte de leur mise en œuvre s'inscrit dans une posture générale de pratique réflexive et de regard critique sur les interventions individuelles, collectives ou organisationnelles. Des relations enrichissantes entre les professeurs et leurs étudiants, des méthodes pédagogiques favorisant un apprentissage actif, collaboratif et contextualisé, la considération des acquis des étudiants pour assurer la progression des apprentissages, une évaluation critériée des apprentissages permettant de soutenir la démarche d'autoévaluation des étudiants figurent parmi les caractéristiques des pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement. En ce qui a trait à l'environnement éducatif, plusieurs éléments sont à considérer dans l'établissement de pratiques ayant un effet important sur l'apprentissage des étudiants. On retrouve parmi ces éléments : le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep, lequel repose notamment sur un bon réseau social et sur le développement de leur sentiment de compétence, le sens que le projet de formation revêt pour les étudiants par le biais de programmes pertinents et cohérents ainsi qu'à travers des activités complémentaires à l'enseignement qui sont diversifiées, le soutien offert aux étudiants afin de leur permettre de s'adapter plus facilement aux exigences du collégial, le dépistage rapide des étudiants en difficulté et, enfin, des services et des mesures qui répondent aux besoins diversifiés des étudiants.

Les différentes caractéristiques des pratiques à impact élevé, reprises brièvement ci-dessus, ont constitué le cadre de référence ayant servi à l'analyse des données recueillies auprès d'un échantillon de 10 cégeps dont les résultats se démarquaient en matière de réussite. Quelques constats, découlant de cette analyse, ont permis de mettre en perspective les pratiques valorisées par ces cégeps, lesquelles pourraient expliquer la réussite de leurs étudiants, selon eux. Premièrement, les pratiques exploitées pour favoriser et soutenir la réussite étudiante sont nombreuses. C'est généralement à travers le prisme de l'effet conjugué de ces pratiques que les cégeps analysent leurs résultats, l'effet attribué à des mesures particulières ayant été peu circonscrit. Nous parlons alors de pratiques prometteuses puisqu'elles n'ont pas fait l'objet d'une validation relative à l'atteinte des objectifs qu'elles visaient. Deuxièmement, il n'existe pas de recette « magique » ni d'explication univoque permettant d'identifier LA ou LES pratique(s) déterminante(s), garante(s) du succès des étudiants d'un cégep donné. Chaque cégep reconnaît le caractère multifactoriel du contexte favorisant la réussite. Chacun privilégie certaines pratiques selon sa connaissance de la population étudiante et de ses besoins, et selon sa culture organisationnelle, ses priorités en matière de développement, ses principes et ses valeurs. Troisièmement, les pratiques valorisées par les uns peuvent être différentes des pratiques mises en œuvre par d'autres, bien que certaines demeurent présentes dans une grande majorité, sinon dans la totalité, des cégeps visités.

L'analyse approfondie de l'ensemble des données de différentes natures considérées dans le cadre de cette étude nous a conduits à l'élaboration de 10 pistes d'action déterminées en fonction des enjeux qui avaient été relevés. Leur implantation concerne différents champs d'intervention et sera le fruit d'une prise en charge collective, reposant sur un partage de responsabilités au sein des cégeps eux-mêmes, au sein du réseau ou du ministère de l'Enseignement supérieur. Elles suggèrent des avenues à emprunter pour améliorer la réussite étudiante et relancer les engagements continus des cégeps face à cette préoccupation. Les travaux de la Fédération l'amènent donc à recommander les actions suivantes :

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.
2. Soutenir le déploiement élargi de pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif dans chaque cégep.
3. Travailler à l'amélioration de la maîtrise du français par les étudiants sur plusieurs plans.
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.
5. Enrichir les pratiques d'évaluation des apprentissages dans une optique de réussite étudiante.
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.
7. Assurer à la formation continue un contexte permettant de mieux déployer des mesures de réussite.
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.
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.
10. Soutenir la mise en œuvre des changements en développant les capacités d'organisation apprenante des cégeps.



Les enjeux et les pistes d'action, matériel précieux pour envisager de possibles améliorations, ne sont pas les seuls bénéfiques à tirer de la présente étude. En définissant un cadre de référence sur les pratiques susceptibles d'avoir le plus grand effet sur la réussite des étudiants et en présentant différentes illustrations de pratiques prometteuses recueillies auprès des cégeps visités, cette étude offre un répertoire de pratiques pouvant inspirer les cégeps dans les actions à mettre en place, tout en étant utile au renouvellement ou à l'enrichissement de leur plan de réussite. En outre, en soulevant différentes interrogations et en remettant parfois en question certains paradigmes, la réflexion approfondie menée dans le cadre de cette étude pourra alimenter les réflexions au sein des établissements et le développement d'une vision commune concernant les changements à valoriser et à soutenir. Elle pourra nourrir les discussions et servir d'appui à la concertation qu'il est nécessaire d'assurer en vue d'obtenir l'engagement de tous dans l'exploration de nouvelles avenues en matière de réussite étudiante.

La réflexion menée est riche certes, mais elle n'est ni définitive ni finale. De surcroît, nous n'avons pas la prétention de la présenter comme étant exhaustive. En matière de réussite étudiante, les facteurs à considérer, les pratiques à valoriser, les groupes d'étudiants dont il importe de suivre les résultats, les caractéristiques de l'évolution des populations étudiantes sont autant d'aspects nécessitant une analyse et une veille continues. En ce sens, la situation évolue et requiert une posture d'ouverture et de pensée critique de la part des acteurs à la réussite et de la part des établissements. Les acteurs au sein des cégeps ont ainsi intérêt à maintenir leurs discussions, d'autant plus que la poursuite des échanges ne pourra que profiter à la réflexion collective. Les difficultés d'accès à des données concernant la réussite de certains groupes d'étudiants, tels les étudiants en situation de handicap, les étudiants de première génération, les étudiants autochtones ou les étudiants internationaux, nous ont empêchés de traiter de la situation particulière de ces groupes. Par ailleurs, la réussite des étudiants, différenciée selon les programmes d'études, n'a pas été examinée. Une telle étude aurait représenté un travail colossal. Ces questions demeurent pertinentes et leur traitement pourrait faire l'objet d'études additionnelles, que celles-ci soient menées au sein d'un cégep, de quelques-uns ou de l'ensemble des cégeps, de concert avec les partenaires concernés.

Finalement, ce rapport pourrait être considéré comme l'aboutissement du chantier sur la réussite du réseau des cégeps, mais il constitue plutôt une première étape, soit : l'établissement d'un cadre de réflexion partagé largement, préalable à la mise en place de nouveaux moyens en vue d'améliorer la réussite des étudiants. C'est maintenant à une prise en charge concertée et progressive des actions proposées que les acteurs des cégeps sont conviés, et cela, au bénéfice de l'ensemble des étudiants. Ainsi, le déploiement des ajustements qui seront privilégiés, tantôt par les établissements eux-mêmes, tantôt par le réseau des cégeps et par le ministère de l'Enseignement supérieur, nécessitera une grande mobilisation d'acteurs aux rôles différents, une différenciation des actions selon les choix des cégeps et une planification des changements à effectuer à court, à moyen et même à plus long terme. De surcroît, alors que le besoin de main-d'œuvre qualifiée au Québec est extrêmement important et constitue un réel défi, la réussite accrue des étudiants du niveau collégial s'avère cruciale et représente une voie d'amélioration à privilégier. Dans cette perspective, la préoccupation d'améliorer la réussite étudiante se révèle un enjeu sociétal. Par conséquent, l'ensemble de la société québécoise, par le biais de l'État notamment, se doit de relever ce défi.

# RÉFLEXION DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS EN MATIÈRE DE RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

## Planification de la collecte de données d'expérience auprès des cégeps

Le chantier de la Fédération des cégeps sur la réussite à l'enseignement collégial prévoyait une collecte de données auprès de quelques cégeps dont les résultats se démarquent. Ce document présente la stratégie de collecte de données qui avait trait aux secteurs de l'enseignement ordinaire et de la formation continue.

### 1. Objectifs de la collecte de données

Les données d'expérience recueillies auprès des cégeps concernaient leurs pratiques et le jugement que les acteurs portent sur celles-ci. À partir de l'analyse des pratiques faite par les cégeps, nous visions les objectifs suivants :

- dégager des pratiques « exemplaires » mises en place;
- déterminer les conditions de succès de leur mise en œuvre;
- déterminer les conditions de transférabilité.

Le cadre de référence établi par rapport aux pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif a fourni les angles à partir desquels les instruments de collecte et d'analyse des données ont été développés.

### 2. Sélection des cégeps à visiter

Les cégeps qui ont fait partie de l'échantillon ont été choisis à partir des résultats à l'enseignement ordinaire, étant donné que les données sur la réussite à la formation continue étaient parcellaires. Toutefois, lors des visites, les pratiques des deux secteurs ont été recueillies.

#### 2.1. Critères retenus

Les deux indicateurs considérés en vue du tri des cégeps<sup>47</sup> ont été le taux de réussite à la première session et le taux d'obtention du diplôme DEC (en 4 ou 5 ans, selon le secteur, tout collège – clientèle A)<sup>48</sup>. Ces taux ont été pondérés en fonction de la moyenne générale au secondaire (MGS). La priorité a été accordée au critère d'obtention du diplôme pour la sélection.

<sup>47</sup> L'accessibilité aux données particulières de chacun des cégeps par les responsables du chantier de la réussite a été autorisée par chacun des directeurs des études au printemps 2019. Le caractère confidentiel des données a été préservé dans le rapport; celles-ci ont été dénominalisées.

<sup>48</sup> Données provenant du SRAM – base de données PSEP (résultats pondérés selon la MGS accessibles seulement dans cette base de données). L'indicateur sur l'obtention du diplôme concerne les étudiants inscrits pour une première fois au collégial (clientèle A) et qui ont obtenu leur diplôme, peu importe l'établissement où ils l'ont obtenu (tout collège), durée de 4 ou 5 ans selon le secteur préuniversitaire ou technique.

## 2.2. Analyse effectuée

Les données analysées ont été la moyenne pour la réussite de la session 1 des cohortes des années 2009 à 2018 et la moyenne pour l'obtention du diplôme des cohortes des années 2009 à 2013 (données disponibles).

En sus des résultats pondérés, la force de la population étudiante de chaque cégep a été prise en considération, à partir de la MGS moyenne des nouveaux inscrits des cohortes des années 2009 à 2013 de chaque établissement (moyenne établie de ces cinq cohortes)<sup>49</sup>. Les cégeps ont été triés selon la valeur de cette donnée, de la MGS la plus forte à la MGS la moins forte.

Les cégeps ont aussi été positionnés à l'intérieur de l'ensemble du réseau en fonction du taux d'obtention du diplôme. Les résultats concernant la réussite S1 ont été observés, mais n'ont pas été utilisés pour le classement. Les résultats des cégeps relatifs à la diplomation de leurs étudiants ont conduit à leur attribuer un rang au sein de l'ensemble. Il en a été de même par rapport à la MGS moyenne de leurs nouveaux inscrits des cohortes des années 2009 à 2013. Nous avons calculé l'écart entre ces deux données pour estimer l'amélioration ou non du rang de chaque cégep, c'est-à-dire pour déterminer si le cégep avait amélioré son positionnement par rapport à la diplomation, considérant le rang qu'il avait par rapport à la force de ses étudiants (MGS). Prenons, par exemple, la situation fictive suivante : un cégep classé au rang 15 pour la diplomation et au rang 30 pour la MGS de ses étudiants aurait eu un positionnement amélioré de +15.

La taille des cégeps a été considérée et a donné lieu à quatre regroupements :

- très petit : jusqu'à 1 500 étudiants
- petit : de 1 501 à 3 000 étudiants
- moyen : de 3 001 à 5 000 étudiants
- grand : 5 001 étudiants et plus.

## 2.3. Les cégeps retenus

Outre la prise en compte de leurs résultats, les cégeps ont été choisis en fonction des critères établis pour l'étude, c'est-à-dire qu'il devait y avoir :

- deux ou trois cégeps dans chaque catégorie selon la taille;
- des cégeps anglophones et francophones;
- des cégeps en région, à Montréal et à Québec;
- des cégeps avec des populations étudiantes de forces différentes.

<sup>49</sup> Donnée provenant du MEES – base de données CHESCO

De plus, les cégeps sélectionnés répondaient à l'une ou l'autre des caractéristiques mentionnées ci-dessous. Ils devaient en effet se situer :

- en première, deuxième ou troisième position par rapport à l'ensemble des cégeps au regard de l'obtention du diplôme, ou
- dans le premier quartile au regard de l'obtention du diplôme et avoir un écart de 18 ou plus entre la position associée à la diplomation et celle associée à la MGS, ou
- parmi les cégeps dont l'écart entre la position associée à la diplomation et celle associée à la MGS est le plus élevé (1 cégep retenu par catégorie de taille), ou
- parmi les cégeps dont la population étudiante a une MGS parmi les plus faibles (au 43e rang ou les suivants pour la MGS) et, parmi les cégeps de même catégorie de taille, avoir l'écart le plus favorable entre la position associée à la diplomation et celle associée à la MGS.

**Tableau XIII. Répartition des 11 cégeps retenus pour les visites selon les caractéristiques considérées**

La langue d'enseignement	anglais	français		
	3	8		
La moyenne des MGS*	plus élevée	moins élevée		
	78,0	71,0		
La situation géographique	Montréal	Québec	en région	
	4	1	6	
La taille	très petit	petit	moyen	grand
	3	2	2	4

### 3. Modes de collecte de données

Les données recueillies étaient de deux ordres :

- données documentaires (p. ex. plan de réussite et plan stratégique, politique d'évaluation des apprentissages, document de présentation de mesures dont les effets ont été mesurés et sont positifs, rapports d'évaluation de mesures et du plan de réussite);
- données des entrevues portant sur le regard critique porté par les acteurs eux-mêmes sur leurs pratiques et leurs effets, sur les conditions de succès de leur mise en œuvre et sur les conditions de transférabilité.

Comme mode de collecte de données par entrevue, nous avons privilégié celui de rencontres de groupes d'acteurs responsables du développement et de la mise en œuvre du plan de réussite dans les cégeps. Les échanges ont été réalisés en fonction des axes présentés ci-dessous.

- **Le développement de la vision et de la culture de la réussite**

Rencontre du directeur général, du directeur des études et du directeur des affaires étudiantes et d'autres membres de l'équipe de direction.

Thèmes principaux :

- Comment le développement de la vision et de la culture de la réussite se traduit-il dans le plan stratégique et dans le plan de réussite?
- Comment s'exerce le leadership entre les directions dans le déploiement du plan de réussite (complémentarité)?
- **La mise en œuvre du plan de réussite**

Rencontres des équipes terrain :

- équipe de la direction des études : professeurs, conseillers pédagogiques, autres professionnels et cadres ayant la responsabilité de la mise en œuvre du plan de réussite;
- équipe de la direction des affaires étudiantes : conseillers à la vie étudiante, autres professionnels et cadres ayant une responsabilité dans la mise en œuvre du plan de réussite;
- équipe de la formation continue : professeurs, conseillers pédagogiques et cadres ayant une responsabilité dans la mise en œuvre du plan de réussite.

Thèmes principaux :

- Quelles mesures mises en place ont un effet reconnu sur la persévérance et la réussite des étudiants?
- Quelles mesures offertes à des groupes ciblés ont un effet reconnu sur la persévérance et sur la réussite des étudiants de ces groupes?

## 4. Déroulement de la visite dans les cégeps

L'agenda de visite a été établi avec chaque cégep et chacun a reçu le plan des entrevues accompagné des données sur la réussite le concernant et qui ont conduit à ce qu'il soit retenu. À chaque visite, la collecte des données a été menée avec rigueur, dans une perspective d'échange et de discussion.

## Références

- ARENDALE, D. (2018), Education opportunity association (EOA), University of Minnesota, *What is a Best Education Practice*.  
[www.besteducationpractices.org/what-is-a-best-practice](http://www.besteducationpractices.org/what-is-a-best-practice)
- 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.  
[www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/05/2017-05\\_cbarette\\_guide-reflexion-optimiser-mesures-aide-pairs.pdf](http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/05/2017-05_cbarette_guide-reflexion-optimiser-mesures-aide-pairs.pdf)
- BARRETTE, C. et CAPRES (2015), *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*, 24 p.  
[www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/15.06-Dossier-CAPRES-Les-conditions-defficacit%c3%a9-de-laide-par-les-pairs.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/15.06-Dossier-CAPRES-Les-conditions-defficacit%c3%a9-de-laide-par-les-pairs.pdf)
- BOILEAU, L. et LAFLEUR, J. (2013), « La réussite étudiante au cœur de l'histoire des cégeps », dans Collectif sous la direction de P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussaut et M. Ringuette, *L'accessibilité aux études post-secondaires – un projet inachevé*, Presses de l'Université du Québec, pp. 107 à 116.
- BOILEAU, L. et RUEST, C., pour le CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2016), *Quinze années de réussite*, présentation power point, 64 diapositives.  
[www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/02/2016-04-07\\_lboileau\\_quinze-annees-de-reussite.pdf](http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/02/2016-04-07_lboileau_quinze-annees-de-reussite.pdf).
- BRAUER, M. (2013), *Les caractéristiques d'un enseignement efficace*, Conférence : [videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=290](http://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=290)
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2002), *Intervention auprès des étudiants à risque*.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2002), *L'école orientante*.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2002), *8 Trousses sur la réussite*.
- CHOUINARD, S. et PICHÉ, S. (2017), *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales*, recherche PAREA, 165 p.
- CHOUINARD, S. et PICHÉ, S. (2013), *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle – Le rôle des formes d'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial*, recherche PAREA, Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption, 165 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2018), *Bilan des résultats de l'an 3 du premier cycle d'audit 2016-2017 – Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*, 48 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2014), *Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques et des plans de réussite – Rapport synthèse*, 27 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2012), *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – Cadre de référence*, Québec, 15 p.



- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2004), *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèves – Rapport synthèse*, 45 p.
- COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS (2019), *Pour un enseignement efficace – référentiel*, 25 p.
- COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS (2017), *Pour la gestion efficace d'un établissement – référentiel*, 27 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2019a), *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*, Québec, 115 p.  
[www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2019b), *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, 95 p.  
[www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf)
- 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.  
[www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/05/50-0484-AV-cours-histoire-collegial.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/05/50-0484-AV-cours-histoire-collegial.pdf)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2010), *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport, Québec, 152 p.  
[www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-05-regards-renouveles-sur-la-transition-entre-le-secondaire-et-le-collegial.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-05-regards-renouveles-sur-la-transition-entre-le-secondaire-et-le-collegial.pdf)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008), *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collève*, 102 p.  
[www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002), *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis au ministre de l'éducation, Sainte-Foy, 124 p.  
[www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf](http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf)
- DORAIS, S. (2013), « Le Cégep, instrument privilégié de la démocratisation de l'éducation au Québec », dans Collectif sous la direction de P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussaut et M. Ringuette, *L'accessibilité aux études post-secondaires – un projet inachevé*, pp. 117-132.
- DORAY, P. (2013), « Les multiples parcours éducatifs au cégep », dans Collectif sous la direction de P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussaut et M. Ringuette, *L'accessibilité aux études post-secondaires – un projet inachevé*, pp. 164-177.
- DUCHARME, R. et CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2012), *La voix de la réussite, la voix des étudiants, Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*, 45 p.

DUVAL, A.-M. (2019), « La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants... et des professeurs, *Pédagogie collégiale*, vol. 32, no. 4, pp. 12-21.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2017), *Évoluer, Accompagner, Agir – Plan stratégique 2017-2022*, 11 p. [www.fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2019/06/plan-strategique-2017-2022.pdf](http://www.fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2019/06/plan-strategique-2017-2022.pdf)

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, DIRECTION DES AFFAIRES ÉDUCATIVES (2019), *Les indicateurs de l'enseignement collégial – Tableau de bord*, Édition 2019, 163 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.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2004), *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*, Cité dans BOILEAU, L. et LAFLEUR, J. (2013), « La réussite étudiante au cœur de l'histoire des cégeps », dans *L'accessibilité aux études postsecondaires – un projet inachevé*.

FULLAN, M. (2018a), *Car – Collaborer, apprendre, réussir*, Conférence à la Commission scolaire Beauce-Etchemin, octobre 2018.

[www.youtube.com/watch?v=aPB-VzmKIYY](https://www.youtube.com/watch?v=aPB-VzmKIYY)

FULLAN, M. (2018b), *Three Keys for Maximizing Leadership Impact*, présentation octobre 2018.

[www.youtube.com/watch?time\\_continue=6440&v=aPB-VzmKIYY&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6440&v=aPB-VzmKIYY&feature=emb_logo)

GAUDREULT, 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.

GAUDREULT, 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.

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

GAUDREULT, M. (ECOBES) et GINGRAS, M. (SRAM) (2018), *Mieux comprendre les étudiants de sciences humaines pour mieux les accompagner*, présentation powerpoint – 14<sup>e</sup> colloque du Carrefour de la réussite – avril 2018, 88 diapositives.

GAUDREULT, 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.

GAUDREULT, 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.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2020a), *Résultats à l'épreuve uniforme de français 2018-2019 – Épreuves uniformes au collégial, langue d'enseignement et littérature*, 17 p. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces\\_info/Statistiques/Epreuve\\_uniforme\\_francais/Resultats\\_Epreuve\\_Francais\\_2018-2019.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_Francais_2018-2019.pdf)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2020b), *Résultats à l'épreuve uniforme d'anglais 2018-2019 – Épreuves uniformes au collégial, langue d'enseignement et littérature*, 17 p. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces\\_info/Statistiques/Epreuve\\_uniforme\\_anglais/Resultats\\_Epreuve\\_Anglais\\_2018-2019.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_anglais/Resultats_Epreuve_Anglais_2018-2019.pdf)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019a), DIRECTION GÉNÉRALE DES STATISTIQUES, DE LA RECHERCHE ET DE LA GÉOMATIQUE, *Nombre d'étudiants ayant passé l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature, et taux de réussite à l'épreuve selon le type de formation du programme de DEC, par session de passation et pour l'année scolaire 2018-2019*, tableaux excel.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019b), DIRECTION GÉNÉRALE DES STATISTIQUES, DE LA RECHERCHE ET DE LA GÉOMATIQUE, *Nombre d'étudiants ayant passé l'épreuve uniforme d'anglais, langue d'enseignement et littérature, et taux de réussite à l'épreuve selon le type de formation du programme de DEC, par session de passation et pour l'année scolaire 2018-2019*, tableaux excel.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019c), *Plan stratégique 2019-2023*. 27 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018), *Plan stratégique 2017-2022*. 44 p.

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.

HATTIE, J. (2015a), « The applicability of visible learning to higher education », *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, vol. 1, no. 1, pp. 79-91.

HATTIE, J. (2015b), *What works best in education : the politics of collaborative expertise*, 29 p.

HUNLEY, S. et SCHALLER, M. (2009), *Assessment the Key to Creating Spaces that Promote Learning*, EDUCAUSE review, mars/avril 2009, pp. 26-34.

JOBIN-LAWLER, A., BOUTET-LANOUELETTE, M. et ROZON, L. (2019), *Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial*, Recherche PAREA, Campus Notre-Dame-De-Foy, 214 p.

KINZIE, J. (2014), *Optimizing student engagement and success – The McGill Student experience*, IU Center for postsecondary research, présentation Université McGill, mars 2014, 84 diapositives.

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*.

KUH, G. et al. (2006), *What Matters to Student Success: A Review of the Literature Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*, pp. 89 à 106.

KUH, G et al. (2005), *Student Success in College – Creating Conditions that matter*, 370 p.

LAROSE, S. (2021), *Les transitions en enseignement supérieur*, présentation au Chantier sur la réussite en enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur, 3 février 2021, 14 diapositives.

LAROSE, S. et al. (2019), *Trajectoires d'adaptation des jeunes pendant la transition secondaire-collégial – formes, déterminants et effets sur leur cheminement*, présentation power point à la journée d'échanges de la Commission des affaires pédagogiques, de la Commission des affaires étudiantes et de la Commission des affaires de la formation continue de la Fédération des cégeps, 33 diapositives.

LAROSE, S. et al (2017), *Effets du renouveau pédagogique au secondaire sur les étudiants du collégial (projet ERES-Collégial) - Le renouveau pédagogique au secondaire : quelle trace laisse-t-il sur le passage de l'étudiant au collégial?*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Rapport d'évaluation, 179 p.

LAROSE, S. (2015), *Les trajectoires d'indécision vocationnelle des jeunes au Québec : Y a-t-il lieu de s'inquiéter?*, présentation, 32 diapositives.

LASSONDE, M. (2021), pour le CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Contributions à la réflexion sur l'accès à l'enseignement supérieur*, présentation au Chantier sur la réussite en enseignement supérieur du Ministère de l'Enseignement supérieur, 1<sup>er</sup> février 2021, 40 diapositives.

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.

NORMAND, L. (2017), « Apprentissage actif : une question de risques... calculés », *Pédagogie collégiale*, vol. 32, no 1, pp. 5-12.

OUELLET, M. (2014), « Le correctif 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 2019, 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.

ROY, J. (2015), *Regard sur les cégépiens et la réussite scolaire – un point de vue sociologique*, Presses de l'Université Laval, 191 p.

ROY, J. (2011), *Quête identitaire et réussite scolaire – Une étude de cas – La pratique d’activités parascolaires dans le réseau collégial*, Presses de l’Université du Québec, 86 p.

SAUSSEZ, F. (2016), *Les données probantes en éducation – questions pour un débat*, Présentation faite au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 12 diapositives.

[www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Données-probantes\\_F-Saussez\\_VF.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Données-probantes_F-Saussez_VF.pdf)

SAUSSEZ, F. et LESSARD, C. (2009), « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l’éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, no 168, pp. 111-136.

SRAM (2020), « Regard sur l’allongement des études au collégial », *Les têtes chercheuses*, janvier 2020, volume 7, 16 p.

SRAM (2017), « La réussite en première session et la diplomation », *Les têtes chercheuses*, mars 2017, volume 4, 10 p.

SRAM (2015), « Un bulletin consacré aux étudiants admis sous la condition de réussir les unités manquantes à l’obtention du DES », *Les têtes chercheuses*, octobre 2015, volume 2, 8 p.

SOUICY, N., DUCHESNE, S. et LAROSE, S. (2000). « Examen des programmes de tutorat maître-élève dans les collèges du réseau québécois », *Pédagogie collégiale*, vol. 13 (4).

STRIKWERDA, C. J. (2019), *Faculty members are the key to solving the retention challenge*, [www.insidehighered.com/views/2019/09/04/faculty-must-play-bigger-role-student-retention-and-success-opinion](http://www.insidehighered.com/views/2019/09/04/faculty-must-play-bigger-role-student-retention-and-success-opinion)

THIBOUTOT, J. et CARREFOUR DE LA RÉUSSITE (2013). *La réussite collégiale, connaissances et questions*, 35 p.  
[www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/03/2013-04\\_jthiboutot\\_reussite-collegiale-connaissances-questions.pdf](http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/03/2013-04_jthiboutot_reussite-collegiale-connaissances-questions.pdf)

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE – PERFORMA, PERFORMA, depuis 40 ans... la compétence au cœur des collèges! Page consultée mai 2021.  
[www.usherbrooke.ca/performa/fr/reseau-performa/qui-sommes-nous/historique/](http://www.usherbrooke.ca/performa/fr/reseau-performa/qui-sommes-nous/historique/)

VASSEUR, F. (2015), *Dossier CAPRES – Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l’enseignement supérieur*, Québec, CAPRES. Tiré du site du CAPRES : [www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-etla-perserverance-a-le-ducation-superieure/15T](http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-etla-perserverance-a-le-ducation-superieure/15T)









Fédération  
des cégeps