



Bulletin de la documentation collégiale

Une initiative du Centre de documentation collégiale



Bulletin de la documentation collégiale

Février 2013, numéro 9

La plupart des documents auxquels ce *Bulletin* réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au CDC.

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web: www.cdc.qc.ca

LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL

Sélection des ressources et rédaction : [Robert Howe](#)

Consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur
Spécialiste en évaluation.

Sommaire

Présentation

Historique et mise en contexte de la réflexion sur la réussite

De l'accessibilité aux études à l'accessibilité à la réussite scolaire

Des regards synthèse sur la réussite

L'étudiant à risque

La réussite des garçons

Les approches pédagogiques

La concertation institutionnelle

Pour aller plus loin

Présentation

Dans tous les collèges du Québec, la question de la réussite scolaire fait l'objet d'une réflexion constante depuis plusieurs années. Cette réflexion prend divers visages. Elle porte tant sur les mesures d'aide à la réussite que sur le problème social et économique que constitue un taux de diplomation inférieur aux attentes.

Plusieurs recherches ou études ont porté sur le concept de réussite, sur les causes des échecs et sur les nombreux moyens, tous plus inventifs les uns que les autres, que prend chaque établissement pour favoriser la réussite de ses étudiants.

Loin de s'essouffler, cette réflexion est toujours aussi dynamique dans le réseau collégial québécois. Sur une base continue, plusieurs acteurs et organisations produisent des travaux sur cette question qui, au fond, porte sur l'ordinaire de la mission de l'école : faire apprendre, faire réussir.

Le présent *Bulletin de la documentation collégiale* compile des références essentielles à une meilleure compréhension de la question de la réussite des étudiants au collégial et met un accent particulier sur les pratiques d'accompagnement favorisant la réussite.

Historique et mise en contexte de la réflexion sur la réussite

Au début du XX^{ème} siècle, on croyait que la population avait un potentiel d'éducabilité limité. Il existait de nombreux tests d'aptitude pour classer les enfants soit vers l'école, soit vers le marché du travail. En 1945, on a recensé 5 294 tests de classement ou d'aptitude aux États-Unis. Seulement 10 % des citoyens terminaient des études secondaires. L'école était un lieu de sélection, de discrimination, de compétition. (Tyler, 1986. Voir la section [Pour aller plus loin](#) à la fin du *Bulletin*).

Durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle, la recherche et l'évolution de la société ont mené à une démocratisation des structures sociales. On est passé d'une économie rurale à une économie post-industrielle et, maintenant, à une économie du savoir. Cette évolution redéfinit assurément le mandat de l'école.

Dans les années 50 et 60, les recherches de Jean Piaget, de Benjamin Bloom, de Ralph Tyler et de plusieurs autres ont mené à un constat qui a bouleversé la réflexion sur le rôle de l'école. Ce constat, c'est que toute personne peut apprendre à la condition qu'on l'aide. La responsabilité de l'école prend alors un autre sens : puisqu'elle est un lieu d'apprentissage pour tous, l'école peut et doit s'adapter aux besoins de tous les étudiants.

De l'accessibilité aux études à l'accessibilité à la réussite scolaire

Au Québec, le réseau des collèges a commencé à mettre l'accent sur la question de la réussite scolaire au moment de la mise en place des mesures du Renouveau en 1993, L'effort de société auquel nous collaborons, dans les collèges, est nourri de la réflexion collective que nous avons menée autour du vingt-cinquième anniversaire des collèges québécois.

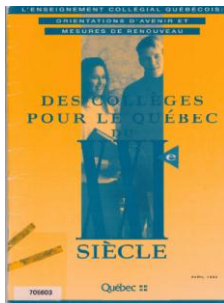
Les deux premiers documents répertoriés ci-après datent de vingt ans, mais ils s'avèrent d'une importance capitale pour toute personne qui veut bien saisir l'esprit de ce que nous appelons l'aide à la réussite scolaire au collégial.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, 413 p. (Disponible au CDC. Cote : [701105](#))

Ce rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, adopté par le Conseil des collèges en 1992, est une pièce maîtresse de la réflexion sur la réussite des étudiants dans le cadre des collèges québécois. On y trouve quatre grandes parties :

- Une analyse de l'évolution prévisible de la société québécoise
- Une mise à jour de la conception de l'enseignement collégial
- Une identification des priorités de développement de l'enseignement collégial
- Un examen de quelques grands moyens essentiels à la rénovation et au développement de l'enseignement collégial.

Ce document est essentiel à toute personne qui veut comprendre le réseau collégial d'hier et d'aujourd'hui. On y lit surtout l'état de la réflexion de l'époque sur l'évolution que devrait prendre le réseau collégial. On y trouve, dans un écrit riche et rigoureux, les valeurs sociales et pédagogiques de l'époque. L'observateur de l'école d'aujourd'hui y trouve la trame de fond du collégial contemporain et peut s'en inspirer pour appuyer ses pratiques de gestion ou ses pratiques pédagogiques. Ce document constitue un document d'histoire sur l'évolution des collèges du Québec.



GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI^{ème} siècle. L'enseignement collégial québécois. Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, avril 1993, 39 p.

Dans la foulée de la volonté sociale de démocratiser l'éducation, on s'intéressait déjà à l'accessibilité des jeunes aux études collégiales. En 1993, constatant que seulement 36 % des étudiants québécois obtenaient un diplôme d'études collégiales avant l'âge de 25 ans, le ministère s'est davantage intéressé à l'accès à la réussite des études et a adopté une quarantaine de mesures destinées à augmenter le taux de diplomation des étudiants inscrits au collégial. C'est ce que l'on a appelé la *Réforme du collégial*. Les mesures inscrites dans ce document interpellent tous les niveaux de la communauté collégiale, du ministère lui-

même jusqu'au personnel enseignant. Le document présente entre autres les éléments suivants :

- L'approche par compétences
- L'approche programme
- La Commission des études
- L'adoption des politiques d'évaluation des programmes
- L'adoption des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages
- L'épreuve ministérielle uniforme en français
- La création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Cela fera 20 ans, en 2013, que ces mesures ont été adoptées. Si la plupart sont implantées depuis longtemps et sont passées dans l'ordinaire des pratiques du collégial, certaines restent encore à ajuster dans certains milieux (l'approche par compétences, par exemple) et d'autres font encore l'objet de résistance dans certains collèges (l'approche programme, par exemple).

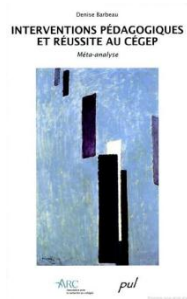


LAPOSTOLLE, Lynn. «[Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères](#)», *Pédagogie collégiale*, vol. 19, no 4, été 2006, p. 5-7.

Dans ce texte, Lapostolle nous fait habilement cheminer dans l'histoire de la réflexion sur la réussite et nous démontre qu'il vaut mieux parler de réussite scolaire que de réussite éducative.

La réussite éducative est un concept plutôt qualitatif et est lié à la notion de projet (réalisation personnelle, développement personnel et professionnel, maturité vocationnelle). La réussite éducative déborde les murs du cégep. La communauté pédagogique n'a aucun contrôle direct ou observable là-dessus. Quant à la réussite scolaire, on peut avoir du contrôle sur le concept : il se mesure par les résultats scolaires (réussite des cours et niveau de réussite), par la persévérance dans un programme, par l'obtention du diplôme.

Des regards synthèse sur la réussite



BARBEAU, Denise. [Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse](#), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, 426 p. (Disponible au CDC. Cote : [786470](#))

Cette étude, majeure et incontournable, traite des diverses recherches portant sur l'aide à la réussite. Dans cette méta-analyse de 96 études et recherches, touchant 962 variables dépendantes, Barbeau décrit deux grandes catégories d'interventions. L'une porte sur des actions périphériques à l'enseignement. L'autre se rapporte à des actions liées à la pédagogie au quotidien.

Les actions périphériques à l'enseignement

Barbeau décrit et commente les mesures permettant d'aider l'étudiant dans son cheminement au collégial. Il y a plusieurs types d'actions périphériques à l'enseignement. Voici quelques exemples :

- Les centres d'aide
- Les sessions d'accueil et d'intégration
- Les cours spéciaux
- Le tutorat par les pairs
- Le tutorat par les enseignants ou par des employés du collège.

Denise Barbeau précise que ces actions périphériques à l'enseignement visent à amener l'étudiant à se connaître, à avoir du contrôle sur lui-même et sur ses habitudes d'étude (p. 44).

La pédagogie au quotidien

Barbeau cite plusieurs recherches qui démontrent que les étudiants à risque réussissent mieux s'ils sont placés, en classe, dans des situations d'apprentissage précises et bien structurées qui favorisent le développement d'une entraide naturelle entre les pairs, si les professeurs utilisent des stratégies d'enseignement qui reposent sur les modèles cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage, si l'apprentissage est contextualisé et si la relation professeur - étudiant est positive et personnalisée. Les interventions auprès des étudiants à risque doivent également briser la répétition des attitudes et des comportements qui conduisent à l'échec et se réaliser sur plusieurs plans : cognitif, social et affectif.

Dans plus de 75 recherches, on souligne clairement l'importance de parfaire le développement cognitif des étudiants. Plus spécifiquement, on insiste sur la nécessité d'aider les étudiants à traiter plus efficacement l'information, à développer la capacité d'analyse et de synthèse ainsi que le jugement critique.

Ces résultats de recherche mettent en cause les approches pédagogiques traditionnelles, suggérant notamment l'importance d'un meilleur équilibre entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Il faut favoriser chez les étudiants la compréhension des données abstraites, l'analyse, la réflexion en profondeur, l'intégration des apprentissages, le jugement critique, la métacognition et le transfert des apprentissages. Cela n'est possible que si les approches pédagogiques traditionnelles sont complétées par des approches centrées sur les principes de la psychologie cognitive, le socio-constructivisme et le constructivisme.

La construction des apprentissages a beaucoup à gagner du travail avec les autres. Ainsi, le rôle du professeur, transmetteur d'information, est remis en question. Son rôle sera, entre autres, de concevoir des contextes et des conditions d'apprentissage qui permettront aux étudiants d'intervenir dans leur apprentissage et dans la construction du sens de ce qu'ils apprennent. Pour favoriser le développement des habiletés cognitives supérieures, il faut rendre l'étudiant actif dans le traitement de l'information, briser sa passivité.

Plusieurs stratégies et approches pédagogiques sont répertoriées et décrites dans de très nombreux textes et rapports de recherche. Barbeau en cite quelques-unes : le travail en équipe, l'enseignement stratégique, l'apprentissage par problèmes, les mises en situation, l'approche par projets, les réseaux de concepts, les TIC, les jeux de rôle, les travaux longs, les recherches, le journal de bord, l'évaluation formative, l'écriture, la rencontre avec des conférenciers.

Toutes ces stratégies, et plusieurs autres, s'intègrent harmonieusement à des approches plus traditionnelles. Ces recherches, selon Barbeau, démontrent l'importance de contextualiser et de planifier l'enseignement en s'assurant de construire sur les connaissances antérieures.

L'approche-programme: un espace de concertation institutionnelle

Selon la méta-analyse de Barbeau, la relation que l'étudiant a avec son apprentissage ne se fait pas dans le vide : pour qu'il y ait apprentissage, les relations pédagogiques doivent fleurir dans un milieu propice. Ce milieu sera d'autant plus riche que l'objet de l'apprentissage (le savoir) est diversifié et que le degré de personnalisation est grand.

Les étudiants et les enseignants ont une responsabilité dans l'apprentissage, mais le milieu scolaire joue aussi un grand rôle. L'apprentissage scolaire se fait en groupe, l'étudiant apprend dans un groupe classe. Il y a là des relations interpersonnelles et celles-ci impliquent obligatoirement la concertation entre les enseignants et les divers acteurs, dans le programme d'abord, dans l'ensemble du collège ensuite.

Il faut donc que les enseignants, les professionnels, les gestionnaires et même les étudiants travaillent en collaboration. Ainsi, selon Barbeau, l'approche systémique et la concertation entre les divers intervenants sont les deux aspects de l'aide aux étudiants à risque qui font consensus. Puisqu'il faut dépister rapidement les étudiants à risque, il faut que les collèges conçoivent des actions systématiques et concertées.

Rappelant qu'il faut qu'il y ait harmonisation entre les étudiants, les savoirs et les enseignants, Barbeau cite [Michel Develay](#) qui disait en 1993 que les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste. Ils doivent désormais l'aborder de manière collective.

Le Carrefour de la réussite au collégial ¹

Le site Internet [Le Carrefour de la réussite au collégial](#), mis sur pied dans la foulée de l'élaboration des plans de réussite des cégeps, vise à soutenir ces derniers dans la mise en œuvre de leur plan : organisation de conférences, colloques, ateliers thématiques, rencontres régionales, support au développement d'outils de dépistage et de diagnostic sont autant de moyens choisis pour ce faire.

¹ Ce texte sur le Carrefour de la réussite est extrait du *Bulletin du Centre de documentation collégiale*, «[La réussite scolaire des garçons. Partie 2 : Actions et pistes d'intervention](#)», no 8, janvier 2012.

Le Carrefour a identifié huit thèmes de perfectionnement et a confié à PERFORMA la préparation de trousseaux permettant la tenue d'activités sur ces thèmes. Chacune des trousseaux contient un guide d'animation et un recueil de textes. Voici la liste des huit thèmes pour lesquels des documents sont [disponibles sur le site Web du Carrefour](#) :

1. Pédagogie de la première session
2. Intervention auprès des étudiants à risque
3. Motivation
4. Réussite des garçons
5. École orientante
6. Nouvelles stratégies pédagogiques
7. Modèles d'apprentissage
8. Évaluation des apprentissages

L'étudiant à risque

Nous savons qu'une multitude de facteurs externes aux collèges interviennent et influencent la diplomation. À l'admission au collège, la moyenne au secondaire est un indicateur statistique sur lequel il y a consensus. Plus cette moyenne est élevée, plus les taux de diplomation sont hauts. Nous savons aussi que les filles réussissent mieux que les garçons. Ces postulats étant établis, voici quelques documents-clés portant sur cette question.



ROY, Jacques, Josée BOUCHARD et Marie-Anne TURCOTTE, en collaboration avec Gilles Tremblay et Simon-Olivier Fournier. [Valeur des collégiens et réussite scolaire. Filles et garçons au collège : des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial.](#) Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, 2010, 176 p.

Cité dans : **Boisvert, Jacques.** «**La réussite scolaire des garçons. Partie 1 et 2.**», *Bulletin de la documentation collégiale*, nos 6 ([Problématique et facteurs en cause](#)) et 8 ([Actions et pistes d'intervention](#)), Montréal, mai 2011 et janvier 2012.

Cette recherche de Roy et collaborateurs démontre qu'il existe, globalement, peu de différences fondamentales entre filles et garçons, du moins chez ceux qui s'acheminent vers une diplomation certaine. Par contre, les différences entre filles et garçons seraient plus manifestes chez les étudiants à risque d'échec. C'est surtout au chapitre des valeurs que l'on distinguerait les filles des garçons. Les valeurs totalisent près de la moitié des facteurs discriminants selon le genre, notamment les valeurs de compétition, le respect, la famille et l'importance de l'effort pour réussir les études. De plus, les filles sont plus engagées à l'égard des études, accordent davantage d'importance au diplôme d'études collégiales et croient, plus que les garçons, que la réussite, le pouvoir et l'élévation sociale sont obtenus au mérite.

ROY, Jacques, Josée BOUCHARD et Marie-Anne TURCOTTE. «[Filles et garçons au collégial : des univers parallèles?](#)», *Pédagogie collégiale*, vol. 25, no 2, hiver 2012, p.34-40.

Dans un article paru récemment dans la revue *Pédagogie collégiale*, Jacques Roy et ses collaborateurs reviennent sur leur recherche de 2010 et font une analyse fine des facteurs qui distinguent les garçons des filles au chapitre du rendement scolaire. Ils observent certains facteurs présents dans la réussite des étudiants qui ont des résultats scolaires supérieurs à la moyenne.

Autant les filles que les garçons à rendement supérieur accordent moins d'heures au travail rémunéré. L'importance accordée à la réussite des études et l'intérêt à l'endroit des études figurent en premier plan des facteurs liés à la persévérance scolaire, tant chez les garçons que chez les filles.

Chez les étudiants, garçons et filles, qui persèverent dans leurs études jusqu'au diplôme, trois variables méritent d'être soulignées.

- L'intérêt et l'importance accordés aux études
- L'influence du réseau familial et social
- Le bien-être personnel de l'étudiant.

La recherche de Roy propose cinq paramètres d'intervention pour aider les étudiants à risque d'échec, autant pour les filles que les garçons. Ces paramètres portent sur le lien affectif entre l'enseignant et l'étudiant, le soutien financier et moral des parents, les activités parascolaires, le tutorat et, enfin, les méthodes pédagogiques.

La réussite des garçons

Il est devenu notoire que les garçons réussissent moins bien que les filles au collège. Les statistiques le confirment : il y a des écarts de réussite entre les garçons et les filles. Ce qu'on observe partout, c'est que les filles accèdent en plus grand nombre aux études collégiales, elles réussissent mieux que les garçons au premier trimestre au collégial, elles persèverent davantage dans leur programme d'études. De plus, les filles présentent un taux supérieur de diplomation au terme de la durée prévue des études collégiales. Le taux de diplomation des filles est généralement supérieur de 12 % à celui des garçons. Dans certains milieux, deux fois plus de filles que de garçons obtiennent le diplôme d'études collégiales.

La problématique de la réussite des garçons est tellement importante qu'elle est traitée de façon spécifique par plusieurs auteurs.

GINGRAS, Michèle et Ronald TERRILL. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal Métropolitain (SRAM), 2006, 33 p. (Disponible au CDC. Cote [786462](#))

Selon cette étude du SRAM, ce ne sont pas tous les garçons qui réussissent moins bien ou qui sont à risque. Il faut dédramatiser la question et déterminer quels garçons

éprouvent de la difficulté. Les garçons qui ont une moyenne faible au secondaire, comparativement aux filles de même calibre, réussissent en moins grand nombre tous leurs cours de première session du collégial. Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à cumuler des notes inférieures à 60 %. De plus, ils ont un taux de diplomation plus faible.



BOISVERT, Jacques. «La réussite scolaire des garçons. Partie 1 et 2.», *Bulletin de la documentation collégiale*, nos 6 ([Problématique et facteurs en cause](#)) et 8 ([Actions et pistes d'intervention](#)), Montréal, mai 2011 et janvier 2012.

Le Centre de documentation collégiale (CDC) a publié un *Bulletin* en deux parties, consacré spécifiquement à la question de la réussite scolaire des garçons. Cette synthèse a été réalisée par Jacques Boisvert, chercheur et enseignant retraité du cégep St-Jean-sur-

Richelieu, et elle constitue assurément une référence incontournable sur cette question de la réussite des garçons. Nous n'allons pas résumer tous les textes explorés par cet auteur, ils sont trop détaillés et volumineux. En voici pendant quelques éléments importants.

Pourquoi les garçons ont-ils une moindre réussite scolaire que les filles? Sur cette question, les synthèses de Boisvert nous amènent à examiner le contexte social et la motivation de l'étudiant. L'auteur rappelle que le Conseil supérieur de l'éducation avait observé, dès 1995, que les garçons sont très sensibles à la question de leur choix vocationnel et ont besoin de soutien à cet égard. Plusieurs abandons s'expliquent le fait que beaucoup de garçons n'acceptent pas de faire des études si leur orientation professionnelle n'est pas clarifiée au préalable. Les garçons semblent avoir besoin de donner un sens à leur formation, un sens soutenu par une vision de ce qu'ils feront de leur diplôme au terme de leurs études. Leur motivation aux études semblerait directement associée à cette vision vocationnelle. De plus, les garçons auraient une vision large de la réussite. Pour eux, réussir, ce n'est pas seulement une question de réussite scolaire.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (voir la section *Pour aller plus loin* du présent bulletin), on peut aider les garçons en difficulté ou à risque en tenant compte de :

- leurs styles cognitifs
- leur besoin de donner un sens à leur situation scolaire
- leurs compétences linguistiques.

Boisvert réfère à Jacques Roy, chercheur important sur la question des garçons en difficulté, selon qui il faut tenir compte des valeurs des garçons, de leurs aspirations, de la conciliation travail-études et, enfin, de leur rapport au savoir et à l'école.

Selon les recherches de Boisvert, les garçons qui sont plus à risque d'échec et de décrochage se caractérisent tout particulièrement par l'importance qu'ils accordent à la relation qu'ils ont avec leur enseignant, par l'influence exercée par les amis, ainsi que par une vision instrumentale de la réussite scolaire. Ce sont ces garçons qui questionnent le plus l'utilité des cours qu'ils prennent, le sens des contenus enseignés et l'intérêt des méthodes pédagogiques.

Au sujet de leur formation antérieure au secondaire, il semble évident, selon Boisvert (2010) qu'il faut aussi agir en amont, au secondaire. C'est là qu'il leur faut apprendre de bonnes méthodes d'étude et qu'on doit mieux les aider dans leur projet d'étude et de carrière et, surtout, les aider à se faire une représentation plus juste de ce que sont les études au cégep.

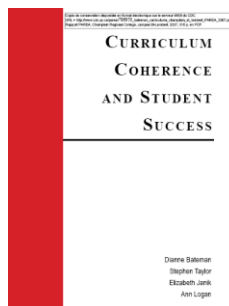
Les garçons à risque éprouvent des difficultés en gestion du temps, ont des lacunes importantes en français et ont une faible confiance en leurs capacités de réussite scolaire. Ils sont confus quant à leur orientation professionnelle et les horaires de cours au collégial les démotivent. Ce qui leur apporte de la satisfaction, c'est d'éviter les échecs.

Les approches pédagogiques

La méta-analyse de Barbeau, citée et décrite plus haut, a démontré que le développement cognitif, social et affectif de l'étudiant est identifié par la recherche comme une donnée incontournable de la réussite scolaire. Au chapitre de la pédagogie au quotidien, des textes importants portent sur les saines pratiques pédagogiques qui, directement ou indirectement, contribuent également à la réussite des étudiants.

Cohérence et évaluation formative

Tous les auteurs sont unanimes. La pratique de l'évaluation formative contribue directement et certainement à la réussite des apprentissages et à la motivation des étudiants. De même, une rigoureuse cohérence dans la planification des étapes de la formation pourra favoriser la réussite.



BATEMAN, Dianne, Stephen TAYLOR, Elizabeth JANIK et Ann LOGAN. [Curriculum Coherence and Student Success](#), Rapport de recherche PAREA, Cégep Champlain Saint-Lambert, 2008, 395 p.

Voir aussi l'article de vulgarisation : **D. Bateman et al,** «[Curriculum Coherence and Student Success](#)», *Pédagogie Collégiale*, vol. 22, no 5, été 2009.

Cette recherche, ainsi que l'article de synthèse de *Pédagogie collégiale*, traite de planification de l'enseignement et, tout particulièrement, de la nécessaire concordance entre ce qui est évalué et ce qui est enseigné. Les auteurs démontrent que la cohérence interne d'un cours, entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage, dont les pratiques d'évaluation formative, et les activités d'évaluation sommative, constitue un gage de réussite pour les étudiants.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I : La réflexion*, Québec, PUL, 1988, 170 p. (Disponible au CDC. Cote : [706251 v.1](#))

Dans cet ouvrage de référence sur l'évaluation formative (ou formatrice, selon certains), Scallon décrit les étapes de l'évaluation formative. Pour qu'il y ait évaluation formative, l'enseignant doit : observer l'apprentissage pendant le processus; porter un jugement professionnel sur l'évolution de l'apprentissage attendu; donner une rétroaction; corriger l'apprentissage et / ou l'enseignement; renforcer, confirmer les apprentissages. La rétroaction est essentielle à la fonction formative de cet épisode de jugement professionnel.

Lorsque l'évaluation formative est conçue comme un moyen d'apprentissage, l'étudiant :

- visualise les apprentissages qui doivent être faits
- constate où il en est dans son apprentissage
- mesure l'écart entre les objectifs à atteindre et l'état de ses apprentissages
- juge de ce qui doit être fait pour combler cet écart.

Dans tous les cas, il a été démontré que l'étudiant est plus motivé lorsque ce processus de suivi est en œuvre. Cela encourage chez l'étudiant un sentiment réel de pouvoir, de contrôle sur ses apprentissages. Grâce à l'évaluation formative, il n'y a pas d'effet de surprise lors de l'évaluation sommative (ou certificative).

Un auteur américain, Richard Stiggins (voir la section *Pour aller plus loin*

), distingue l'évaluation « pour » apprendre (Assessment for Learning) de l'évaluation « de » l'apprentissage (Assessment of Learning).

BÉLAIR, Louise M. *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*, Paris, ESF, 1999, 125 p. [[Disponible sur demande au CDC](#)]

Selon Bélair, l'enseignant assume un rôle majeur, celui d'aide à la réussite, d'aide à l'apprentissage. Pour jouer ce rôle dans une relation d'aide à l'étudiant, l'enseignant fait le postulat d'éducabilité de tous les individus. Mieux encore, il adopte une attitude quotidienne de bienveillance. L'évaluation formative, selon Louise Bélair, professeure à l'UQTR, c'est une zone franche dans laquelle l'étudiant a droit à l'erreur.

La formation, le perfectionnement et le soutien aux enseignants

L'ensemble de la problématique de la réussite regorge de pistes de formation et de perfectionnement, tant pour les enseignants que pour tous les membres du personnel. Les gestionnaires du cégep ont un rôle privilégié à jouer dans les initiatives qui soutiennent ces besoins constants de mise à jour de toutes les personnes impliquées.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. [Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège](#), Chapitre 5, Québec, 2008, 102 p.

Cité par Jacques Boisvert, «[La réussite scolaire des garçons. Partie 2](#)», *Bulletin de la documentation collégiale*, no 8, janvier 2012.

Dans cette étude sur l'engagement étudiant, le Conseil supérieur de l'éducation rappelle que le projet de formation de l'étudiant est une responsabilité partagée avec tous les acteurs de son collège. Un chapitre y est consacré à la nécessité de coopération et de concertation des enseignants entre eux et avec les autres ressources du collège. Cette étude décrit quatre axes de développement pour générer et élaborer des actions structurantes autour de la formation des enseignants. Ces axes portent respectivement sur la connaissance des jeunes; les mesures à prendre pour tenir compte de la diversité des individus, de leur évolution et de leurs besoins; les relations pédagogiques et la nécessaire diversité des stratégies d'enseignement favorisant l'engagement étudiant (tutorat, mentorat, apprentissage par problèmes ou par projets, enseignement coopératif, travail en équipe, etc.); les services aux étudiants (notamment les activités périscolaires).

Cette étude et ses recommandations illustrent bien la diversité des axes sur lesquels la formation et le perfectionnement des enseignants, des professionnels et des membres de la direction doivent focaliser.

L'évaluation de l'enseignement

BERNARD, Huguette. *Évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement. Guide à l'intention des universités et des collèges*, Montréal, ERPI, 2011, 331 p. (Disponible au CDC. Cote : [787780](#))

Cette mise à jour du livre d'Huguette Bernard rappelle que les objectifs de l'évaluation de l'enseignement sont de :

- Favoriser le développement continu des compétences professionnelles
- Fournir à l'enseignant un diagnostic de son enseignement dans le but de l'améliorer
- Fournir assistance et guidance aux nouveaux enseignants
- Permettre aux enseignants plus expérimentés de faire le point sur leur enseignement
- Guider le développement ou le maintien des compétences professionnelles.

L'évaluation de l'enseignement, c'est une ressource pour l'enseignant et pour le collège. Pour l'enseignant débutant, c'est un outil de probation assorti de l'assistance professionnelle d'un conseiller pédagogique. Pour les enseignants d'expérience, c'est un outil d'autoévaluation menant, le cas échéant, au perfectionnement. Pour le conseiller pédagogique, c'est une occasion d'assistance professionnelle. Enfin, c'est une riche expérience collective pour le département et un exercice responsable et constructif pour la direction du collège.

La concertation institutionnelle

Au chapitre des responsabilités confiées aux collèges, les mesures de renouveau adoptées en 1993 par le MELS retenaient notamment une redéfinition de la gestion académique des programmes. C'est cette mesure qui a introduit la notion d'approche programme. Le principe est facilement apparent. L'approche programme mise sur la collaboration et la concertation de tous les enseignants impliqués dans un programme de formation afin de favoriser la cohérence et la coordination dans ce qui s'enseigne en classe.

La plupart des collèges ont mis en place des chantiers pour explorer diverses modalités de l'approche programme. Dans la majorité des collèges, des comités de programme ont été créés et semblent bien fonctionner. Dans d'autres collèges, apparemment, des résistances restent tenaces.

Plusieurs documents décrits ci-haut reprennent la nécessité de concertation des acteurs des collèges. Ajoutons ce dernier.



MOISAN, Richard. [«L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants»](#), *Pédagogie collégiale*, vol. 24, no 3, printemps 2011, p. 4-9

Récemment, Richard Moisan, conseiller pédagogique au cégep de Sherbrooke, décrivait un modèle de référence pour l'encadrement des étudiants. Ce modèle est centré sur des pratiques qui favorisent la concertation entre les intervenants et qui ont des effets positifs sur le soutien aux étudiants. Au cégep de Sherbrooke, la priorité de l'encadrement est le soutien auprès des étudiants en difficulté ou potentiellement en difficulté dans un programme. Cet encadrement est fait en classe et en dehors de la classe, soit par les enseignants ou l'aide pédagogique individuel, dans les limites de la volonté de l'étudiant à vouloir s'aider et dans les limites des ressources disponibles.

Ce rapport de recherche définit 21 caractéristiques qui favorisent la réussite d'une intervention d'encadrement. Parmi ces caractéristiques, certaines concernent directement l'intervenant, qu'il soit enseignant ou professionnel. D'autres caractéristiques concernent le contexte d'intervention.

Dans ce modèle d'intervention et de concertation, l'auteur affirme que ce sont les programmes qui définissent les priorités. Dans tous les cas, ils doivent favoriser l'intégration des étudiants nouvellement arrivés.

Pour aller plus loin

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles : Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1999, 116 p. (Disponible au CDC. Cote [723758](#))

Develay, Michel. [Pour une épistémologie des savoirs scolaires](#). *Pédagogie collégiale*, octobre 1993, vol. 7, no. 1. Page 36.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. [Augmenter le nombre de diplômés, un défi complexe](#). Montréal, novembre 2000.

STIGGINS, Richard. **Classroom assessment for student learning : Doing it right; Using it well**. Upper Saddle River, NJ. Pearson, 2009. [[Disponible sur demande au CDC](#)]

TREMBLAY, Gilles, Hélène BONNELLI, Simon LAROSE, Steve AUDET et Claire VOYER. **Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Programme d'actions concertées. Persévérance et réussite scolaires**. Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Québec, Cégep Limoilou, février 2006, 175 p. Voir aussi la synthèse de la recherche disponible au CDC, cote [786293](#).

TYLER. R.W. «**Changing concepts of educational evaluation**», *International Journal of Educational Research*, 1986, vol. 10. p. 11-35. [[Disponible sur demande au CDC](#)]